

УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
ФАКУЛЬТЕТ УПРАВЛІННЯ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

Нормоконтроль проведено _____

Кваліфікаційна робота
другий (магістерський) рівень вищої освіти
спеціальність 053 «Психологія»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ
ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ

Виконав :
студент групи ПС24-1м
Савчук О. С

Керівник:
Доктор психологічних наук, професор
Шевяков О. В.

Завідувач випускової кафедри:
к. психол. н., доцент
Склянська О. В.

2026 рік

АНОТАЦІЯ

Савчук О. С. **Психологічні особливості подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності.** – Рукопис.

Кваліфікаційна (магістерська) робота за спеціальністю 053 «Психологія». Університет митної справи та фінансів. Дніпро, 2026.

Магістерська кваліфікаційна робота присвячена дослідженню психологічних особливостей подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності. Актуальність теми зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на педагогів, підвищенням вимог до професійної ефективності та необхідністю збереження їх психічного здоров'я. Метою дослідження є визначення психологічних особливостей подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності.

У ході дослідження використано методи теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел, а також емпіричні методи, зокрема методіку діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Б. В. Плєскача, опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкман, методіку діагностики професійного вигорання К. Маслач, методіку дослідження емоційної регуляції Дж. Гросса та шкалу сприйманого стресу (PSS-10) С. Коєна, Т. Камарка та Р. Мермелстайна. Це дало змогу виявити взаємозв'язки між внутрішньоособистісним конфліктом, особливостями емоційної регуляції, рівнем сприйманого стресу та копінг-стратегіями педагогів.

Отримані результати дозволяють окреслити психологічні чинники подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів і можуть бути використані в діяльності практичних психологів закладів освіти, а також у подальших наукових дослідженнях з проблем психології професійної діяльності.

Ключові слова: *внутрішньоособистісний конфлікт, педагогічна діяльність, копінг-стратегії, емоційна регуляція, сприйманий стрес.*

ANNOTATION

Savchuk O. S. **Psychological features of overcoming intrapersonal conflicts in pedagogical activity.** – Manuscript.

Qualification work for a master's degree in specialty 053 «Psychology». University of Customs and Finance. Dnipro, 2026.

The master's qualification thesis is devoted to the study of psychological features of overcoming intrapersonal conflicts in pedagogical activity. The relevance of the research is determined by increased psycho-emotional load on teachers and the need to maintain their mental health. The purpose of the study is to determine the psychological features of overcoming intrapersonal conflicts in pedagogical activity.

The research applies theoretical analysis of scientific literature and empirical methods, including the intrapersonal conflict diagnostic technique by B. V. Pleskach, the coping strategies questionnaire by R. Lazarus and S. Folkman, the Maslach Burnout Inventory, the emotion regulation questionnaire by J. Gross, and the Perceived Stress Scale (PSS-10) by S. Cohen, T. Kamarck, and R. Mermelstein. The study reveals relationships between intrapersonal conflict indicators, emotional regulation, perceived stress, and coping strategies among teachers.

The results can be used in the practical work of educational psychologists and in further research on professional psychology.

Keywords: *intrapersonal conflict, pedagogical activity, coping strategies, emotional regulation, perceived stress.*

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ | 10 |
| 1.1. Поняття та психологічні підходи до вивчення внутрішньоособистісних конфліктів | 10 |
| 1.2 Професійно-психологічні чинники виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів | 16 |
| 1.3. Особливості подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічному середовищі | 21 |
| Висновки до першого розділу..... | 29 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІВ | 31 |
| 2.1. Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження..... | 31 |
| 2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію | 35 |
| Висновки до другого розділу | 43 |
| РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ | 45 |
| 3.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження | 45 |
| 3.2. Результати, аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних..... | 50 |
| 3.3. Психологічні рекомендації щодо вдосконалення механізмів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів | 87 |
| Висновки до третього розділу | 91 |
| ВИСНОВКИ | 92 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ | 96 |
| ДОДАТКИ | 102 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності належить до кола найбільш значущих питань сучасної психології особистості та педагогічної психології. Інтенсифікація професійної діяльності, постійне збільшення вимог до якості освітнього процесу, розширення комунікаційних функцій педагога, необхідність одночасно виконувати організаційні, навчальні та виховні завдання створюють об'єктивні передумови для виникнення психологічної напруги. Динамічний характер педагогічної праці передбачає регулювання емоційних станів, підтримку сприятливого клімату в колективі, здійснення контролю за навчальними досягненнями учнів, вирішення конфліктних ситуацій та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій. У цих умовах внутрішні суперечності педагога загострюються, проявляючись у зіткненні професійних норм, ідеалів і вимог із особистісними можливостями, очікуваннями та ціннісними орієнтаціями.

Внутрішньоособистісні конфлікти часто виникають унаслідок дисгармонії між уявленнями про професійну роль і реальними умовами її реалізації. Педагогічна діяльність характеризується високою відповідальністю, наявністю постійної оцінки з боку адміністрації, колег, батьків та учнів, необхідністю приймати рішення в умовах обмеженого часу та неоднозначних ситуацій. Унаслідок цього порушується емоційна рівновага, знижуються комунікативна ефективність і здатність до конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів. Внутрішні протиріччя педагогів нерідко проявляються у вигляді емоційного виснаження, тривожності, професійної апатії, відчуття невідповідності вимогам діяльності, що негативно позначається на якості освітньої взаємодії, педагогічних результатах і психологічному кліматі колективу.

Наукова література свідчить, що внутрішньоособистісний конфлікт є складним багатокомпонентним психічним явищем, яке охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий виміри. Значну увагу приділяють аналізу механізмів виникнення конфліктів, зокрема суперечності між реальними професійними умовами та особистими очікуваннями, протиставлення власних цінностей зовнішнім нормам педагогічної діяльності, внутрішній боротьбі мотивів та індивідуальних установок. Окремого розгляду потребують питання взаємозалежності між внутрішньоособистісними конфліктами та копінг-стратегіями, якими користуються педагоги для подолання психічної напруги. Дослідники наголошують, що недостатній розвиток адаптивних стратегій поведінки, невміння регулювати емоційні стани, дефіцит психологічних ресурсів і соціальної підтримки підвищують ризик формування стійких конфліктних переживань, що переростають у симптоми професійного вигорання.

Незважаючи на наявність значного теоретичного доробку з проблеми внутрішньоособистісних конфліктів, сучасні дослідження засвідчують недостатню увагу до специфіки їх виникнення саме у педагогів. Потребують глибшого вивчення професійно-психологічні чинники, характерні для освітньої сфери, зокрема стресові ситуації, пов'язані із взаємодією з дітьми різного віку, особливості комунікації з батьками, суспільні очікування та високий рівень відповідальності за розвиток особистості учнів. Важливим є виявлення того, як внутрішні конфлікти впливають на педагогічний стиль, процес прийняття рішень, організацію навчально-виховної роботи та власне емоційне благополуччя педагогів.

Актуальність дослідження також посилюється тим, що в сучасній системі освіти недостатньо розроблені комплексні програми психологічної підтримки педагогів, спрямовані на формування адаптивних копінг-стратегій, розвиток навичок емоційної саморегуляції та конструктивного вирішення внутрішніх протиріч. На практиці робота психологічних служб часто зводиться до розв'язання ситуативних конфліктів або кризових станів, тоді як

профілактичний компонент, спрямований на подолання внутрішньоособистісних суперечностей, залишається менш системним і методично неузгодженим. У цьому контексті актуальним завданням є розробка психологічних рекомендацій для педагогів, які могли б сприяти зниженню інтенсивності внутрішніх конфліктів, оптимізації емоційної сфери, підвищенню стресостійкості та професійної результативності.

Враховуючи наведене, проблема подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності потребує комплексного емпіричного дослідження, спрямованого на визначення чинників їх виникнення, аналіз адаптивних стратегій подолання, розробку практичних заходів психологічної підтримки та вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників. Це визначає наукову новизну та практичну значущість даної роботи і підкреслює необхідність її проведення.

Мета дослідження. Визначити психологічні особливості подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності та розробити рекомендації щодо вдосконалення механізмів їх подолання.

Завдання дослідження. Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких завдань:

- 1) проаналізувати теоретичні підходи до вивчення сутності та структури внутрішньоособистісних конфліктів;
- 2) визначити професійно-психологічні чинники виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів;
- 3) охарактеризувати існуючі механізми подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічному середовищі;
- 4) здійснити підбір і обґрунтування психодіагностичного інструментарію для емпіричного дослідження;
- 5) провести емпіричне дослідження та здійснити аналіз отриманих даних;
- 6) розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення механізмів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів.

Об'єкт дослідження. Внутрішньоособистісні конфлікти як психологічне явище.

Предмет дослідження. Психологічні особливості подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності.

Концептуальна гіпотеза дослідження. Передбачається, що внутрішньоособистісні конфлікти педагогів зумовлені взаємодією професійних, когнітивних і емоційних чинників, а ефективне їх подолання забезпечується сформованістю адаптивних копінг-стратегій, позитивною мотивацією професійної діяльності та здатністю до емоційної саморегуляції.

Емпіричні гіпотези дослідження.

1. Існує статистично значущий взаємозв'язок між показниками внутрішньоособистісного конфлікту та особливостями використання копінг-стратегій педагогами, що відображає індивідуальні відмінності у способах психологічної регуляції професійної діяльності.

2. Показники внутрішньоособистісного конфлікту педагогів відрізняються залежно від рівня сформованості емоційної сфери професійної діяльності, зокрема особливостей емоційного реагування та саморегуляції.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Теоретичну основу становлять положення загальної психології особистості, педагогічної психології, психології стресу та копінг-поведінки, концепції психологічного захисту й теорії емоційної регуляції. Методологічна основа включає принципи системності, детермінізму, інтегративного підходу, єдності свідомості та діяльності.

Методи та психодіагностичні методики дослідження. У дослідженні використано теоретичні методи аналізу, синтезу та узагальнення для опрацювання наукових джерел і формування теоретико-методологічних засад роботи, а також емпіричні методи психодіагностичного опитування із застосуванням Методики діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Б. В. Плєскача, Опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкман, Методики діагностики професійного вигорання К. Маслач, Методики

дослідження емоційної регуляції Дж. Гросса та Шкали сприйманого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10) С. Коена, Т. Камарка та Р. Мермелстайна, що дозволило оцінити рівень суб'єктивного переживання стресу та психоемоційної напруги у педагогів.

Теоретична значущість дослідження. Теоретична значущість полягає в уточненні наукових уявлень щодо особливостей подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності, розкритті факторної структури конфлікту та характеристиці взаємозв'язку психологічних чинників, що впливають на його прояв.

Практична значущість дослідження. Практична значущість визначається можливістю використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів закладів освіти, під час підготовки тренінгових програм, семінарів і консультацій, спрямованих на розвиток навичок подолання внутрішніх конфліктів та формування адаптивних копінг-стратегій у педагогів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків. Список використаної літератури містить 60 найменувань, з них 27 – англійською мовою. Загальний обсяг – 124 сторінки, з них 102 сторінки – основний текст . Робота містить 37 таблиць, 3 рисунки, 10 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ

ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Поняття та психологічні підходи до вивчення внутрішньоособистісних конфліктів

У теоретико-психологічному дискурсі внутрішньоособистісний конфлікт часто розглядають у контексті ширшої категорії психологічного конфлікту як особливий вид протиріччя, що розгортається всередині суб'єкта і має внутрішній, суб'єктивно пережитий характер. На відміну від міжособистісного конфлікту, який передбачає взаємодію двох або більше сторін, внутрішньоособистісний конфлікт стосується зіткнення різних частин психіки однієї людини, що відображає внутрішню динаміку переживань, мотивів, цілей або уявлень про себе [8]. У цьому контексті важливо підкреслити, що поняття «внутрішньоособистісний конфлікт» не є тотожним поняттю «психологічна криза», хоча в обох випадках йдеться про стан внутрішнього напруження. Науковці наголошують, що конфлікт має чітко виражену структуровану природу і може бути описаний як взаємодія протилежних тенденцій, тоді як криза характеризується радше зломом ціннісних орієнтирів, втратою стабільності і потребує адаптації на більш глибокому рівні [17]. Таким чином, внутрішньоособистісний конфлікт слід розглядати як логічний елемент механізму саморегуляції особистості, який дозволяє виявляти протиріччя між актуальними потребами та умовами їх реалізації.

У науковій літературі можна виділити кілька ключових термінів, що описують феномен внутрішнього зіткнення психічних процесів: “внутрішня суперечність”, “внутрішній діалог”, “інтраперсональний конфлікт”, “ціннісна колізія”, “когнітивний дисонанс”, “рольова невідповідність”, “мотиваційна амбівалентність”. Хоча ці поняття близькі за значенням, вони не є цілком

синонімічними. Наприклад, мотиваційна амбівалентність описує ситуацію, коли людина одночасно прагне до двох відмінних цілей, не маючи змоги обрати одну дію, тоді як когнітивний дисонанс пов'язаний з невідповідністю між переконаннями і реальною поведінкою [22]. Рольова невідповідність, своєю чергою, має соціально-психологічний характер і стосується суперечності між очікуваннями, які висуваються до суб'єкта у різних соціальних ролях, що особливо характерно для педагогічної діяльності, де вчитель виконує численні комунікативні, навчальні й організаційні функції одночасно [23]. Таке розмежування понять дозволяє більш точно окреслити предмет дослідження і уникнути термінологічної розмитості, яка часто зустрічається у міждисциплінарних роботах.

У структурному аспекті внутрішньоособистісний конфлікт включає як мінімум три елементи: суперечливі тенденції, які перебувають у зіткненні, усвідомлення суб'єктом цієї суперечності та переживання емоційного напруження. При цьому важливо підкреслити, що конфлікт не може існувати без усвідомлення, адже лише наявність внутрішнього діалогу і розуміння протилежних прагнень роблять суперечність психологічно значущою для особистості [25]. Деякі дослідники пропонують також виділяти четвертий структурний компонент – спосіб подолання конфлікту, який відображає поведінкову реакцію суб'єкта. У педагогічній практиці способи подолання внутрішньоособистісних конфліктів можуть варіюватися від конструктивних (рефлексія, зміна професійних стратегій, звернення по психологічну допомогу) до деструктивних (ігнорування проблеми, емоційне вигорання, уникання прийняття рішень, професійна ізоляція) [26].

Окрему увагу у психологічній літературі приділяють класифікаціям внутрішньоособистісних конфліктів. Найбільш поширеними є класифікації за змістом (ціннісні, мотиваційні, когнітивні, рольові), за ступенем усвідомленості (усвідомлені та неусвідомлені), за тривалістю (гострі, хронічні) та за рівнем прояву (індивідуально-особистісні, професійні, екзистенційні). Класифікація конфліктів за змістом дозволяє описати

конкретні сфери, в яких виникають внутрішні суперечності, наприклад протиставлення особистісних цінностей і вимог професійної діяльності у педагогів [31]. Класифікація за ступенем усвідомленості вказує на те, що деякі конфлікти можуть бути прихованими, неусвідомлюваними, прихованими під поведінковими або фізіологічними симптомами, тоді як інші переживаються суб'єктом чітко і супроводжуються свідомим пошуком способів подолання. За тривалістю конфлікти можуть бути гострими, які виникають у конкретній ситуації і швидко минають, або хронічними, що тривають роками і стають частиною індивідуального стилю поведінки та професійної діяльності.

Термінологічний аналіз також показує важливість розуміння різниці між поняттями “внутрішньоособистісний конфлікт” і “стрес”. Хоча обидва явища пов'язані з переживанням психологічної напруги, стрес є реакцією на зовнішній подразник або ситуацію, тоді як внутрішньоособистісний конфлікт має внутрішнє джерело, пов'язане з протиріччями у системі цінностей, переконань або мотивацій [32]. Саме тому у педагогічному середовищі важливо проводити диференціацію між зовнішніми стресорами, які спричиняють емоційне напруження, і внутрішніми суперечностями, які формують довготривалі психічні стани, впливаючи на якість взаємодії педагога з професійним оточенням.

Внутрішньоособистісні конфлікти визначаються сучасними науковцями як складне психологічне явище, що характеризується зіткненням несумісних переживань, мотивів, оцінок чи цінностей особистості, яке супроводжується стійким відчуттям внутрішнього напруження і необхідністю його подолання. У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що внутрішній конфлікт включає як емоційне, так і когнітивне протиріччя, що переживається індивідом як внутрішня боротьба з самим собою, коли різні частини психіки прагнуть до реалізації взаємовиключних або суперечливих цілей [1]. Дослідники наголошують, що внутрішньоособистісні конфлікти мають не просто ситуаційний характер, а нерідко виступають системною властивістю особистості, формуючись під впливом соціального досвіду,

виховання, професійного становлення, характерологічних рис, очікувань та індивідуально-психологічних механізмів саморегуляції [7]. Особливо актуальною проблема внутрішнього конфлікту є для професійної діяльності, де індивід постійно перебуває в умовах соціальної взаємодії, оцінювання, відповідальності та необхідності ухвалювати рішення, які можуть суперечити особистим цінностям або моральним установкам. У педагогічній сфері ці суперечності поглиблюються через високу емоційну насиченість діяльності, складність комунікації з учнями та батьками, дефіцит часу, вимоги адміністрації і невідповідність між очікуваними і реальними результатами освітнього процесу, що сприяє зростанню внутрішньої напруги та виникненню стійких деструктивних психоемоційних станів [13]. Саме тому проблема внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності потребує комплексного теоретичного аналізу з використанням різних психологічних підходів, що дозволяють описати як глибинні механізми їх формування, так і зовнішні умови, що спричиняють їх появу.

Для системного аналізу теоретичних підходів узагальнимо ключові концепції у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Психологічні підходи до вивчення внутрішньоособистісних конфліктів

| Підхід | Основна ідея | Типові механізми конфлікту |
|-------------------------|--|--|
| Психодинамічний | боротьба між несвідомими потягами і внутрішніми заборонами | психологічні захисти, витіснення, проекція |
| Когнітивний | суперечність між переконаннями та інформацією | когнітивний дисонанс, зміна атрибуцій |
| Мотиваційний | зіткнення альтернативних потреб і цілей | фрустрація, конфлікт вибору |
| Гуманістичний | розрив між реальним і ідеальним образом «Я» | інтеграція цінностей, самоактуалізація |
| Соціально-психологічний | рольові суперечності у соціальних взаємодіях | рольова напруга, нормативний конфлікт |

Джерело: побудовано автором на основі [8], [17], [22].

Теоретичне вивчення внутрішньоособистісних конфліктів передбачає звернення до різних психологічних концепцій, які по-різному трактують

природу внутрішніх суперечностей, джерела їх виникнення, механізми розгортання та можливі наслідки для особистісного і професійного розвитку. У психодинамічному підході конфлікт пояснюють як зіткнення несвідомих потягів з внутрішніми заборонами, соціальними нормами або моральними установками, які формуються у процесі соціалізації та виховання [18]. Особистість опиняється у стані внутрішньої боротьби між тим, що вона хоче зробити, і тим, що вона вважає дозволеним або прийнятним у соціальному середовищі, що призводить до тривоги, страху, відчуття провини та використання механізмів психологічного захисту [20]. Саме захисти дозволяють тимчасово зменшити переживання внутрішньої напруги, але, на думку багатьох науковців, вони не усувають конфлікт, а лише маскують його прояви і сприяють закріпленню неадаптивних способів поведінки, що в довгостроковій перспективі негативно впливає на психічне самопочуття та професійну стабільність педагогів. Цінність психодинамічного підходу полягає у глибинному аналізі несвідомих джерел внутрішньої напруги, але його обмеженнями є недостатня увага до соціально-професійних чинників, структури педагогічної взаємодії і конкретних ситуацій освітньої діяльності.

У когнітивному підході внутрішньоособистісні конфлікти розглядаються крізь призму когнітивного дисонансу, який виникає тоді, коли переконання особистості суперечать новій інформації або власним діям, і це спонукає індивіда до зміни уявлень, цілей або поведінкових стратегій [21]. Когнітивні психологи наголошують, що людина прагне зменшити дисонанс шляхом раціоналізації, переосмислення ситуації або перебудови власних переконань. У педагогічній діяльності це проявляється тоді, коли вчитель стикається з невідповідністю між уявленням про «ідеального педагога» і реальними результатами роботи, між бажанням всебічно допомагати учню і обмеженим регламентом навчального процесу, між внутрішнім переконанням у важливості індивідуального підходу і необхідністю працювати з великими групами, що суттєво знижує можливість реалізації власних професійних цінностей [24]. Когнітивний підхід дозволяє пояснити моменти професійної

незадоволеності педагогів, перегорання, кризи професійної ідентичності та труднощі саморефлексії, адже внутрішній конфлікт часто стає сигналом про необхідність змін у стилі діяльності або системі очікувань.

Гуманістичний підхід розглядає внутрішньоособистісні конфлікти як процес переживання внутрішньої дисгармонії між реальним образом «Я» і бажаними характеристиками особистості, коли індивід усвідомлює розбіжність між дійсністю та власними уявленнями про ідеал [15]. У межах цього підходу внутрішній конфлікт тлумачиться не як патологічний стан, а як важливий чинник розвитку, що спонукає особистість до самопізнання, переоцінки життєвих орієнтацій, формування індивідуальної системи цінностей і особистісного зростання. У педагогічній діяльності гуманістичний підхід дозволяє пояснити переживання педагогів, які виникають у ситуаціях професійної невизначеності, моральних дилем, вибору між стандартними навчальними вимогами і внутрішніми ціннісними позиціями. Важливою перевагою гуманістичного підходу є акцент на рефлексії, здатності до усвідомлення власних переживань, вибору конструктивних стратегій подолання та формуванні духовно-ціннісної інтеграції, що сприяє стійкості педагога в умовах професійної взаємодії.

Соціально-психологічні концепції пов'язують внутрішньоособистісні конфлікти з рольовими суперечностями та груповими очікуваннями, які часто суперечать внутрішнім переконанням особистості [24]. Рольова надмірність, рольова невизначеність і рольова перевантаженість є найбільш поширеними чинниками виникнення внутрішнього конфлікту серед педагогів, які змушені одночасно виконувати функції вихователя, наставника, організатора, адміністратора та комунікатора, не маючи достатніх внутрішніх чи зовнішніх ресурсів для забезпечення всіх цих завдань на належному рівні [29]. У педагогічному середовищі нерідко виникає суперечність між бажанням допомогти кожному учню і необхідністю дотримуватися навчального регламенту, між власними уявленнями про професійну компетентність і зовнішнім оцінюванням результатів роботи, що призводить до стійкого

переживання незадоволеності, втоми, емоційного виснаження і внутрішнього напруження. Саме тому соціально-психологічний підхід дає можливість побачити внутрішньоособистісний конфлікт не лише як індивідуальну проблему, а як закономірну реакцію на складність і суперечливість соціальних взаємодій у професійній сфері.

Підсумовуючи проведений аналіз, можна сказати, що внутрішньоособистісний конфлікт є комплексним феноменом, який потребує багатопарадигмального підходу. У психологічних дослідженнях поступово формується тенденція до інтеграції різних теоретичних моделей, поєднання когнітивних, мотиваційних і соціально-психологічних пояснень. Це створює основу для подальшого дослідження механізмів подолання внутрішніх суперечностей у педагогічній діяльності, особливо в контексті професійних стресів, емоційного вигорання та зміни освітнього середовища.

1.2 Професійно-психологічні чинники виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів

Професійна діяльність педагога належить до психологічно напружених видів праці, які передбачають не лише організацію навчального процесу, а й постійне емоційне залучення, відповідальність за розвиток учнів і взаємодію з різними категоріями учасників освітнього середовища. У сучасних дослідженнях наголошується, що робота педагога супроводжується високим рівнем внутрішньої регуляції поведінки, багатовекторністю ролевих очікувань і необхідністю враховувати як формальні, так і неформальні психологічні чинники взаємодії [1]. На цьому тлі внутрішньоособистісні конфлікти педагогів набувають системного характеру, оскільки виникають як результат зіткнення професійно-ціннісних настанов, емоційних переживань та індивідуальних ресурсів з умовами професійного середовища. Дослідники підкреслюють, що значна частина внутрішніх суперечностей педагогів пов'язана не лише зі специфікою педагогічної діяльності, а й з особливостями особистісного ставлення вчителя до професійних функцій, вимог і соціальних

очікувань [6]. Така взаємодія між внутрішніми та зовнішніми чинниками спричиняє високий рівень емоційного напруження і формує підґрунтя для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів.

Одним із ключових чинників формування внутрішніх конфліктів у педагогів є невідповідність між особистісними цінностями та професійними вимогами. Науковці зазначають, що вчитель часто опиняється в ситуації необхідності балансувати між власними переконаннями щодо виховання і навчання та нормативними вимогами, які висуваються системою освіти [13]. У таких випадках виникає когнітивно-емоційна суперечність між бажаним способом реалізації професійної ролі та реальними обмеженнями, що зумовлює почуття незадоволеності, внутрішньої напруги й професійної фрустрації. Педагоги нерідко стикаються з ситуаціями, коли потрібно одночасно виконувати взаємовиключні завдання, наприклад забезпечувати дисципліну і створювати довірливий навчальний клімат або дотримуватись освітніх стандартів і враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Внутрішня напруга зростає також через необхідність балансувати між академічною якістю знань і емоційною підтримкою учнів, що може призводити до зіткнення професійних і особистісних установок.

Наступним важливим чинником є емоційне перевантаження педагога, що пов'язане з високою інтенсивністю комунікації та постійною включеністю у міжособистісні взаємодії. За результатами досліджень, емоційна насиченість професійної діяльності є фактором підвищеної чутливості до стресу та формування хронічної психологічної напруги [15]. Вчитель має регулювати емоційні прояви учнів, керувати навчальним процесом, підтримувати дисципліну, вирішувати конфліктні ситуації в класі й при цьому зберігати власну емоційну стабільність. Така подвійність призводить до значного перевантаження емоційної сфери, оскільки педагог одночасно повинен приховувати власні негативні переживання й демонструвати емоційну рівноваженість незалежно від обставин. Тривала потреба у самоконтролі створює сприятливе підґрунтя для формування внутрішньоособистісних

конфліктів, оскільки емоційні потреби і переживання педагога часто залишаються неусвідомленими або непропрацьованими.

Професійно-психологічні чинники виникнення внутрішніх конфліктів включають також проблему рольової багатофункціональності. У сучасній освіті педагог виконує одночасно функції наставника, організатора, психолога, координатора навчальної діяльності, медіатора між учнями і батьками, а також підзвітної особи адміністрації навчального закладу [17]. Така множинність ролей спричиняє рольову невизначеність, коли педагог не може однозначно визначити, яка поведінка є бажаною або прийнятною у конкретній ситуації. У наукових працях зазначається, що рольова невідповідність є одним із найбільш поширених джерел внутрішніх конфліктів у вчителів, оскільки вона зумовлює необхідність постійного емоційного і когнітивного перемикавання в умовах обмеженого часу і високої відповідальності [24]. Рольова напруга підсилюється також можливістю суперечливих оцінок результатів діяльності з боку адміністрації, колег, учнів і батьків, що робить професійну ідентичність нестабільною і підвищує ризик формування внутрішнього протиставлення між бажаною і реальною поведінкою.

Важливим професійним чинником виникнення внутрішньоособистісних конфліктів є дефіцит часу, який є структурною особливістю педагогічної діяльності. Постійна потреба виконувати значну кількість завдань в умовах обмежених часових ресурсів часто призводить до фрустрації, відчуття незавершеності діяльності і формування переживання провини за нереалізовані професійні плани [29]. Педагог відчуває зіткнення між необхідністю якісно виконати всі поставлені завдання та об'єктивною неможливістю реалізувати їх повністю, що зумовлює відчуття внутрішньої суперечності, зниження самооцінки та незадоволення результатами роботи. Дефіцит часу також впливає на якість психологічної саморегуляції, оскільки в умовах навантаження вчитель має менше можливостей для рефлексії, відновлення ресурсів і опрацювання власних емоцій.

Окремий пласт професійно-психологічних чинників пов'язаний із впливом організаційної культури навчального закладу. Дослідження показують, що високий рівень бюрократизації, жорсткі адміністративні регламенти, низький рівень психологічної підтримки та відсутність ефективних комунікативних каналів у педагогічному колективі сприяють формуванню стійких внутрішньоособистісних суперечностей [30]. Педагоги стикаються з подвійними стандартами, коли вони мають одночасно дотримуватися офіційних вимог і негласних очікувань колективу, що створює конфлікт між реальною поведінкою і професійними переконаннями. У такому середовищі внутрішній конфлікт часто набуває хронічної форми, адже педагог не має достатніх ресурсів для конструктивного подолання суперечностей і вирішення психологічної напруги.

Не менш вагомими є індивідуально-особистісні чинники, які впливають на сприйняття педагогом професійних ситуацій і визначають міру внутрішньої напруги. Зокрема, науковці виділяють рівень стресостійкості, емоційну компетентність, здатність до рефлексії, особливості темпераменту і характеру як ключові фактори формування внутрішніх конфліктів [31]. Низька рефлексивність призводить до недостатнього усвідомлення власних емоцій і несформованості ефективних копінг-стратегій, що посилює конфліктність внутрішніх переживань. Висока тривожність, ригідність мислення, низький рівень самоприйняття та схильність до внутрішньої критики також сприяють виникненню стійких внутрішніх протиріч у педагогів, оскільки роблять їх більш чутливими до зовнішніх оцінок і підвищують рівень внутрішнього контролю.

Для систематизації провідних чинників, описаних у сучасних психологічних джерелах, доцільно подати їх у табличній формі з урахуванням змістових характеристик і можливих наслідків переживання внутрішньоособистісних протиріч (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Професійно-психологічні чинники виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів

| Чинник | Зміст прояву | Можливі наслідки |
|--|--|--|
| Невідповідність особистісних і професійних цінностей | суперечність між внутрішніми переконаннями та зовнішніми вимогами освітнього процесу | зниження професійної задоволеності, внутрішня напруга |
| Емоційне перевантаження | надмірна емоційна залученість у навчально-виховний процес | виснаження, поява симптомів професійного вигорання |
| Рольова багатофункціональність | одночасне виконання різних педагогічних функцій та ролей | рольова невизначеність, конфлікт очікувань |
| Дефіцит часу й ресурсів | обмежені можливості виконання великого обсягу завдань | почуття провини, зниження ефективності діяльності |
| Організаційні особливості закладу освіти | низька підтримка, надмірна формалізованість, неефективне управління | фрустрація, професійна дезадаптація |
| Індивідуально-психологічні властивості | тривожність, ригідність мислення, низька рефлексивність | деструктивні копінг-стратегії, нестабільність самооцінки |

Джерело: побудовано автором на основі [13], [24], [29].

Виявлення професійно-психологічних чинників внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності передбачає систематизацію аспектів професійної взаємодії, які безпосередньо впливають на емоційний стан та поведінкові реакції педагогів. У наукових джерелах наголошується, що прояви внутрішніх суперечностей найчастіше пов'язані з поєднанням організаційних вимог освітнього процесу та індивідуально-психологічних характеристик особистості, що формують підґрунтя для переживання психологічної напруги [13]. Узагальнення чинників, які сприяють виникненню внутрішніх суперечностей, дозволяє виокремити характерні стресогенні ситуації, механізми впливу професійних вимог на психіку та ресурси емоційної саморегуляції педагога [24]. Представлення цих чинників у табличній формі створює можливість виявити причинно-наслідкові

зв'язки між змістом конфліктогенних факторів, їх проявами та психологічними наслідками для особистості вчителя [29].

Науковий аналіз показує, що внутрішньоособистісні конфлікти педагогів є результатом взаємодії професійних факторів і психологічних характеристик особистості, тобто мають комплексну природу. Вони не можуть бути зведені до окремих випадків емоційного напруження або стресу, а виступають системним проявом суперечностей між вимогами професійного середовища та можливостями їх реалізації, які залежать як від зовнішніх умов діяльності, так і від індивідуальних ресурсів суб'єкта. З огляду на це подальший аналіз професійно-психологічних чинників виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів має бути спрямований на виявлення механізмів психологічного супроводу особистості, розвитку адаптивних копінг-стратегій та створення сприятливого освітнього середовища, яке мінімізує ризик внутрішньої психологічної напруги.

1.3. Особливості подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічному середовищі

Подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічному середовищі потребує цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої як на індивідуальну сферу особистості педагога, так і на організаційно-професійну взаємодію в закладі освіти. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що внутрішній конфлікт у вчителя нерозривно пов'язаний з його здатністю усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти природу переживань і визначати конструктивні стратегії реагування в умовах педагогічної взаємодії [1]. Усвідомлення конфлікту є початковою фазою подолання психологічної напруги, оскільки дозволяє педагогу перевести внутрішнє протистояння у площину свідомого аналізу, виявити джерела суперечностей і сформулювати конкретну ціль подальших дій.

Важливою умовою ефективного подолання є розвиток рефлексивності як здатності до розуміння власних дій, мотивів і переживань. Рефлексія в

педагогічній діяльності передбачає усвідомлення професійних ролей, аналіз міжособистісних взаємодій та оцінку особистісних можливостей у складних ситуаціях взаємодії з учнями, батьками і колегами [12]. Рефлексивний педагог здатний здійснювати моніторинг власного емоційного стану, визначати критичні моменти внутрішньої напруги та своєчасно переглядати усталені моделі поведінки з метою зниження ризику виникнення внутрішніх протиріч. Дослідники наголошують, що розвиток рефлексії безпосередньо пов'язаний із формуванням навичок емоційної саморегуляції, адже усвідомлення власного стану є передумовою адекватної регуляції поведінки в стресових умовах [20].

Один із ключових напрямів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів пов'язаний із впровадженням конструктивних копінг-стратегій. У науковій літературі підкреслюється, що конструктивні стратегії подолання включають проблемно-орієнтований аналіз ситуації, планування конкретних дій, визначення реалістичних цілей і поетапну реалізацію прийнятого рішення [16]. Емоційно-орієнтовані стратегії, натомість, спрямовані на регуляцію внутрішніх переживань шляхом отримання соціальної підтримки, вербалізації емоцій, контрольованого емоційного вираження та звернення за професійною психологічною допомогою [23]. Дослідження також підтверджують, що застосування конструктивних копінг-механізмів знижує рівень фрустрації та ризик формування стійкої внутрішньої напруги у педагогів [15].

Окрему роль у процесі подолання внутрішньоособистісних конфліктів відіграє психологічне консультування. У працях науковців наголошується, що психологічна допомога дозволяє виявити глибинні причини конфлікту, усвідомити приховані мотиви та сформувані нові моделі поведінкових реакцій [5]. Ефективним напрямом психологічної роботи є супервізія, яка сприяє професійній рефлексії, аналізу складних ситуацій і засвоєнню альтернативних стратегій реагування. Консультації та групова робота допомагають педагогам знижувати рівень тривожності, зменшувати прояви емоційного виснаження та відновлювати внутрішні ресурси для професійної діяльності [22]. У

педагогічній практиці широко застосовуються когнітивно-поведінкові техніки, які спрямовані на зміну деструктивних установок, трансформацію негативного мислення та розвиток конструктивної інтерпретації конфліктних ситуацій [7].

Не менш важливим напрямом подолання внутрішніх конфліктів є розвиток емоційної компетентності як здатності педагога ідентифікувати, інтерпретувати та управляти власними емоційними станами. Емоційна компетентність включає навички розпізнавання негативних переживань, адекватного емоційного вираження, регуляції емоцій і попередження емоційного виснаження [9]. Доведено, що педагоги з розвиненою емоційною компетентністю краще адаптуються до стресових факторів освітнього процесу і рідше переживають внутрішньоособистісні суперечності [14]. Формування емоційної компетентності можливе через участь у тренінгах, психологічних семінарах, програмах особистісного розвитку, впровадження технік усвідомленості та самоспостереження.

Соціальна підтримка і психологічний клімат у педагогічному колективі також мають ключове значення для подолання внутрішніх конфліктів. Емпіричні дослідження доводять, що доброзичливі відносини з колегами, наявність комунікативної підтримки та конструктивні форми професійної взаємодії знижують прояви внутрішньої напруги, стимулюють обмін досвідом і сприяють формуванню позитивних моделей поведінки у складних ситуаціях [19]. Соціальна підтримка може проявлятися у формальних і неформальних формах, включаючи взаємодію з керівництвом, обмін педагогічними практиками, консультації з психологом, супервізію та неформальні дискусії у професійному середовищі [6].

Суттєвий внесок у процес подолання внутрішньоособистісних конфліктів робить організаційна культура закладу освіти. Дослідники підкреслюють, що демократичний стиль управління, прозора комунікація, відкритість до обговорення проблем і підтримка інноваційних форм педагогічної діяльності сприяють зменшенню внутрішнього напруження та

формуванню конструктивних міжособистісних відносин [27]. У закладах із високим рівнем формалізації, жорсткою регламентацією педагогічної діяльності та дефіцитом вільного професійного простору ризик виникнення внутрішніх конфліктів значно зростає [10]. Організаційна культура визначає відчуття психологічної безпеки, ступінь соціальної відповідальності та рівень професійної автономії педагога, що у свою чергу впливає на його здатність долати внутрішні суперечності конструктивними методами.

Нижче представлено узагальнену таблицю стратегій подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Стратегії подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів

| Тип стратегії | Характеристика | Психологічний ефект |
|------------------------|---|--|
| Проблемно-орієнтована | аналіз ситуації, планування та визначення послідовності дій | зменшення фрустрації, посилення контролю над ситуацією |
| Емоційно-орієнтована | звернення за підтримкою, емоційна регуляція, вираження переживань | стабілізація емоційного стану, зниження напруги |
| Когнітивна переоцінка | формування альтернативних інтерпретацій конфліктної ситуації | зниження тривожності, розвиток гнучкості мислення |
| Психологічна допомога | консультування, супервізія, психотерапевтична підтримка | розвиток саморефлексії, формування нових моделей поведінки |
| Техніки усвідомленості | медитація, дихальні практики, психологічна релаксація | зниження стресу, відновлення внутрішніх ресурсів |

Джерело: побудовано автором на основі [5], [12], [16].

Подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів передбачає формування індивідуальних механізмів психічної регуляції, які дозволяють перетворювати внутрішні суперечності на ресурс для професійного зростання. У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється, що ефективне подолання внутрішніх конфліктів починається з усвідомлення педагогом власних переживань, точного визначення психологічних причин напруження і здатності аналізувати динаміку емоційних станів [28]. Такий підхід передбачає розгляд внутрішнього конфлікту не як проблеми, від якої потрібно позбутися, а як індикатора непроговорених потреб і нереалізованих професійних намірів.

Одним із важливих напрямів подолання внутрішніх суперечностей є розвиток толерантності до фрустрації. Толерантність до фрустрації визначається як здатність зберігати психологічну рівновагу в ситуаціях обмеження, невизначеності або неможливості досягнення бажаного результату за короткий термін [32]. Для педагога це означає вміння приймати труднощі освітнього процесу як закономірні й вирішувати, не допускаючи формування стійких негативних емоційних реакцій. У дослідженнях наголошується, що саме низька толерантність до фрустрації часто призводить до посилення внутрішніх конфліктів, появи відчуття безсилля та розвитку емоційного виснаження [45].

Значущу роль у подоланні внутрішнього напруження відіграє сформованість локусу контролю. Доведено, що педагоги з вираженим інтернальним локусом контролю значно рідше переживають стійкі внутрішньоособистісні конфлікти, оскільки вони пов'язують результати професійної діяльності зі своїми діями, а не зовнішніми обставинами [35]. Натомість екстернальний локус контролю часто спричиняє зниження відповідальності за подолання конфліктів, посилення залежності від зовнішніх оцінок і переживання тривалих негативних емоційних станів. Окремим механізмом подолання внутрішньоособистісних конфліктів є застосування психологічних захистів. Механізми психологічного захисту виконують функцію зниження внутрішньої напруги, підтримання емоційної рівноваги та збереження цілісності Я-образу [51]. У педагогічній діяльності часто проявляються такі механізми, як раціоналізація, компенсація, проєкція та уникнення. Хоча психологічні захисти не усувають причину конфлікту, вони можуть тимчасово зменшувати інтенсивність переживань та створювати умови для формування більш конструктивних стратегій реагування.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість розвитку усвідомленості як інструменту зниження внутрішньої напруги. Практики усвідомленості спрямовані на розвиток здатності педагога фокусувати увагу на теперішньому моменті, спостерігати власні думки та емоції без оцінювання і формувати

більш гнучкі способи реагування на стресові фактори [56]. Використання технік усвідомленого дихання, тілесної релаксації та спостереження за емоційними станами сприяє зниженню тривожності, послабленню імпульсивних реакцій і формуванню внутрішньої стабільності.

Важливим чинником подолання внутрішніх конфліктів є професійна ідентичність педагога. Сформована професійна ідентичність зменшує ризик виникнення внутрішніх суперечностей, оскільки педагог краще усвідомлює власні професійні цінності, особистісні пріоритети й межі відповідальності в освітньому процесі [38]. Натомість невизначеність професійної ідентичності часто спричиняє сумніви у власних можливостях, зниження задоволеності діяльністю, підвищення чутливості до критики та посилення внутрішньої напруги. Соціальна підтримка також є важливим психологічним ресурсом подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів. Дослідження підтверджують, що наявність доброзичливої атмосфери в колективі, підтримка з боку колег і адміністрації, відкритість у професійному спілкуванні та можливість обговорення складних ситуацій сприяють зниженню рівня стресу та підвищують внутрішню стійкість педагогів [54]. Соціальна підтримка може проявлятися у формальних і неформальних формах: від участі у професійних спільнотах до супервізійних груп, консультаційних сесій та обміну практичним досвідом.

Суттєвим напрямом подолання внутрішньоособистісних конфліктів є розвиток метакогнітивних навичок. Метакогніція включає здатність аналізувати власні думки, відстежувати когнітивні упередження та змінювати способи інтерпретації професійних ситуацій. Доведено, що педагоги з високим рівнем метакогнітивного контролю здатні більш раціонально оцінювати складні обставини, прогнозувати наслідки своїх рішень та обирати стратегії поведінки, які знижують рівень внутрішньої напруги [50]. Метакогнітивні тренінги особливо ефективні під час роботи з педагогами, які мають підвищену тривожність або схильність до румінацій.

У сучасній психологічній науці внутрішньоособистісний конфлікт розглядається не як ізольоване психічне утворення, а як динамічний процес, що формується у взаємодії когнітивних, емоційних і поведінкових механізмів регуляції. Одним із ключових регуляторів цього процесу виступають копінг-стратегії, які визначають спосіб реагування особистості на ситуації напруження, невизначеності та підвищених вимог професійного середовища. Копінг у цьому контексті постає не лише як сукупність окремих поведінкових дій, а як інтегрований механізм психологічної саморегуляції, що опосередковує переживання стресу та впливає на інтенсивність внутрішніх суперечностей. Внутрішньоособистісний конфлікт виникає в умовах, коли суб'єкт одночасно стикається з суперечливими мотивами, цінностями або вимогами, а вибір стратегії подолання визначає, чи трансформується ця суперечність у конструктивний пошук рішень, чи зберігатиметься у формі тривалої психоемоційної напруги. З позицій теорії копінг-поведінки Р. Лазаруса та С. Фолкман, саме когнітивна оцінка ситуації та обраний спосіб подолання напруги відіграють вирішальну роль у формуванні суб'єктивного переживання стресу та внутрішнього конфлікту. Якщо педагог інтерпретує професійну ситуацію як таку, що перевищує його ресурси, і при цьому використовує переважно емоційно-орієнтовані або унікальні копінг-стратегії, внутрішня суперечність між вимогами діяльності та особистісними можливостями посилюється і набуває стійкого характеру. Натомість проблемно-орієнтовані стратегії, когнітивна переоцінка та активний пошук ресурсів сприяють зниженню суб'єктивного рівня напруження й опосередковано зменшують інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту.

Важливим елементом цього взаємозв'язку є суб'єктивне сприйняття стресу, яке відображає не стільки об'єктивну кількість стресорів, скільки індивідуальну оцінку контролю над ситуацією, здатності впливати на події та впоратися з навантаженням. Саме на цьому рівні копінг-стратегії виконують функцію «медіатора» між зовнішніми вимогами та внутрішнім психічним

станом особистості. Високий рівень сприйманого стресу, за даними сучасних досліджень, пов'язаний із відчуттям перевантаженості, зниженням самоконтролю та зростанням внутрішніх суперечностей, що особливо актуально для педагогічної діяльності, яка характеризується постійною емоційною залученістю та соціальною відповідальністю. Використання шкали сприйнятого стресу (PSS-10) у межах даного дослідження дозволяє зафіксувати суб'єктивний вимір напруження як психологічний фон, на якому розгортаються внутрішньоособистісні конфлікти та активуються певні копінг-стратегії. Таким чином, копінг-поведінка виступає механізмом, через який стресова оцінка ситуації або посилює внутрішній конфлікт, або сприяє його регуляції, а внутрішньоособистісний конфлікт, у свою чергу, відображає ефективність або обмеженість застосовуваних стратегій подолання. Узгодження цих теоретичних положень створює підґрунтя для емпіричного аналізу взаємозв'язку між копінг-стратегіями, рівнем сприйманого стресу та проявами внутрішньоособистісного конфлікту у педагогів, що дозволяє розглядати ці феномени як взаємопов'язані компоненти єдиної системи психологічної регуляції професійної діяльності.

Підсумовуючи, можна зазначити, що ефективне подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів передбачає поєднання когнітивних, емоційних і соціально-психологічних механізмів. Розвиток толерантності до фрустрації, формування інтернального локусу контролю, використання адаптивних механізмів психологічного захисту, упровадження практик усвідомленості, зміцнення професійної ідентичності та отримання соціальної підтримки створюють комплекс умов для зниження внутрішньої напруги та підвищення емоційної стійкості педагогів. Урахування цих факторів дозволяє створити цілісну систему психологічної допомоги й оптимізації особистісного функціонування педагогічного працівника.

Висновки до першого розділу

Перший розділ дослідження був присвячений теоретичному аналізу проблеми внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності. На основі опрацювання наукових джерел встановлено, що внутрішньоособистісний конфлікт є складним багатовимірним психологічним феноменом, який охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, проявляється у формі внутрішнього протистояння між мотивами, потребами, цінностями та професійними вимогами педагога і визначає якість його особистісного й професійного функціонування. Доведено, що внутрішні конфлікти мають індивідуальні особливості прояву, але водночас характеризуються системною природою, оскільки пов'язані з особистісними властивостями, професійною підготовкою, досвідом педагогічної діяльності, організаційними умовами та соціальними взаємодіями у колективі.

У ході теоретичного аналізу визначено основні підходи до розуміння внутрішньоособистісних конфліктів у психології: когнітивний, гуманістичний, діяльнісний, психодинамічний і соціально-психологічний. Вони по-різному трактують механізми формування конфлікту, але всі підкреслюють його залежність від внутрішнього світу особистості, її ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційної регуляції та рівня усвідомлення власних переживань. Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати внутрішньоособистісний конфлікт не лише як негативне переживання, але і як потенційне джерело особистісного розвитку, зміни професійної ідентичності та вдосконалення механізмів саморегуляції.

Окремо виявлено професійно-психологічні чинники, які зумовлюють виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів. До них належать підвищена емоційна напруга, дефіцит часу, множинність професійних ролей, висока відповідальність за результати освітнього процесу, складні комунікативні ситуації та недостатня соціально-психологічна підтримка з боку колективу. Значну роль відіграють індивідуальні особистісні властивості педагога, рівень його стресостійкості, здатність до рефлексії, толерантність до

фрустрації, особливості локусу контролю та сформованість емоційної компетентності. Саме взаємодія зовнішніх організаційних чинників з внутрішніми психологічними характеристиками визначає динаміку та інтенсивність переживання внутрішнього конфлікту.

Узагальнення теоретичних джерел показало, що подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів потребує комплексного підходу, який поєднує індивідуальні стратегії емоційної та когнітивної регуляції, розвиток професійної рефлексії, психологічну підтримку і використання конструктивних копінг-стратегій. Ефективність подолання внутрішніх суперечностей значною мірою залежить від умов професійного середовища, організаційної культури закладу освіти, можливості отримувати зворотний зв'язок, обмінюватися досвідом та розвивати професійні навички взаємодії.

Отже, результати теоретичного аналізу підтверджують актуальність проблеми внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності, визначають ключові чинники їх виникнення та окреслюють основні напрями психологічної роботи, спрямованої на подолання внутрішських суперечностей і формування емоційної стійкості педагогів. Здійснений огляд літератури створює наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження, яке буде зосереджене на виявленні специфіки прояву внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів, аналізі особистісних характеристик, механізмів регуляції та визначенні ефективних психологічних засобів їх подолання.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІВ

2.1. Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження

Методологічне обґрунтування гіпотез емпіричного дослідження ґрунтується на положеннях загальної та педагогічної психології, психології особистості, теорії стресу й копінг-поведінки, а також сучасних підходах до аналізу внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності. Обрана логіка емпіричного дослідження відповідає кореляційно-дескриптивній стратегії, оскільки його метою є не експериментальне втручання або маніпулювання змінними, а виявлення закономірних взаємозв'язків, відмінностей і психологічних залежностей між уже наявними характеристиками особистості педагогів. Внутрішньоособистісний конфлікт у межах даного дослідження розглядається як інтегральний психологічний показник, що відображає ступінь суперечливості поєднання особистісних рис, мотиваційних установок і ціннісних орієнтацій суб'єкта професійної діяльності. Теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, засвідчив, що внутрішні конфлікти педагогів не виникають ізольовано, а формуються у взаємодії з механізмами подолання стресу, особливостями емоційної регуляції та рівнем професійного вигорання. Саме ця багатофакторність зумовлює доцільність висування кількох взаємопов'язаних емпіричних гіпотез, кожна з яких відображає окремий аспект психологічної динаміки внутрішньоособистісного конфлікту в педагогічній діяльності.

Перша емпірична гіпотеза ґрунтується на припущенні про наявність взаємозв'язку між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту та домінуючими копінг-стратегіями педагогів. Теоретичні положення психології стресу й копінг-поведінки виходять із того, що спосіб подолання складних життєвих і професійних ситуацій є інтегральним показником особистісної

адаптації та психологічної зрілості. Внутрішньоособистісний конфлікт у педагогів формується як наслідок зіткнення суперечливих мотивів, цінностей і вимог професійної діяльності, а копінг-стратегії виступають механізмами регуляції цієї напруги. Вибір копінг-стратегії відображає не лише ситуативну реакцію, а й стійкі індивідуально-психологічні особливості особистості, зокрема рівень рефлексії, толерантність до фрустрації та здатність до саморегуляції. Саме тому методологічно обґрунтованим є припущення, що високий рівень внутрішньоособистісного конфлікту пов'язаний із домінуванням емоційно-орієнтованих або унікальних стратегій подолання, тоді як нижчі показники конфліктності корелюють із використанням проблемно-орієнтованих і конструктивних копінг-механізмів. Перевірка цієї гіпотези здійснюється шляхом кореляційного аналізу між інтегральними показниками внутрішньоособистісного конфлікту та шкалами опитувальника копінг-стратегій, що дозволяє виявити напрям і силу взаємозв'язків між зазначеними змінними.

Друга емпірична гіпотеза стосується відмінностей у проявах внутрішньоособистісного конфлікту залежно від ступеня емоційного вигорання педагогів. Теоретичні та емпіричні дослідження свідчать, що емоційне вигорання є не лише наслідком хронічного професійного стресу, а й чинником, який трансформує внутрішню структуру особистості, послаблює механізми психологічного захисту та знижує ефективність саморегуляції. У стані високого емоційного виснаження внутрішні суперечності педагогів набувають більшої інтенсивності, стають стійкими та менш піддатливими до конструктивного подолання. Методологічна логіка цієї гіпотези полягає в припущенні, що педагоги з різним рівнем емоційного вигорання утворюють якісно відмінні психологічні групи, у яких внутрішньоособистісний конфлікт проявляється з різною силою та структурою. Для емпіричної перевірки цієї гіпотези доцільним є поділ вибірки на групи за рівнем вигорання та подальший аналіз внутрішньогрупових і міжгрупових відмінностей за показниками внутрішньоособистісного конфлікту. Такий підхід дозволяє не лише

встановити факт наявності відмінностей, а й проаналізувати їх психологічний зміст, що відповідає завданню виявлення специфіки впливу професійного виснаження на внутрішній психологічний стан педагогів.

Третя емпірична гіпотеза конкретизує попередні припущення і передбачає наявність оберненого кореляційного зв'язку між використанням адаптивних копінг-стратегій та вираженістю внутрішньоособистісного конфлікту педагогів. Її методологічне обґрунтування спирається на положення про регулятивну функцію копінг-поведінки, відповідно до яких адаптивні стратегії виконують роль психологічного ресурсу, що знижує інтенсивність внутрішньої напруги й запобігає хронізації конфліктних переживань. Проблемно-орієнтовані копінг-стратегії та когнітивна переоцінка ситуації сприяють інтеграції суперечливих мотивів і зменшенню емоційної дезорганізації, тоді як уникання або фіксація на негативних переживаннях, навпаки, підтримують і посилюють внутрішньоособистісний конфлікт. З огляду на це, методологічно виправданим є очікування, що зі зростанням частоти використання адаптивних копінг-стратегій показники внутрішньоособистісного конфлікту знижуватимуться. Перевірка цієї гіпотези здійснюється за допомогою кореляційного аналізу між відповідними шкалами копінг-поведінки та інтегральним показником конфліктності, що дозволяє кількісно підтвердити або спростувати припущення про захисну роль адаптивних стратегій у структурі психологічної саморегуляції педагогів.

Загалом методологічне обґрунтування висунутих гіпотез базується на системному поєднанні теоретичних положень психології особистості, стресу та професійної діяльності з можливостями емпіричної перевірки взаємозв'язків і відмінностей між ключовими психологічними змінними. Обрана кореляційна стратегія дослідження забезпечує адекватність аналізу складних внутрішніх процесів педагогів і створює надійну основу для подальшого емпіричного дослідження та інтерпретації отриманих результатів у третьому розділі роботи.

У межах даного емпіричного дослідження чітко розмежовуються залежні та незалежні психологічні змінні, що забезпечує методологічну коректність перевірки висунутих гіпотез. Залежною змінною виступає рівень внутрішньоособистісного конфлікту педагогів як інтегральний показник внутрішньої суперечливості особистості. Незалежними змінними визначено домінуючі копінг-стратегії, рівень емоційного вигорання та особливості емоційної регуляції, які розглядаються як психологічні чинники, що потенційно впливають на інтенсивність і характер внутрішнього конфлікту.

З огляду на мету та завдання дослідження обрано кореляційно-дескриптивну стратегію, оскільки дослідження спрямоване на виявлення статистично значущих взаємозв'язків і відмінностей між психологічними характеристиками без втручання у природний перебіг професійної діяльності педагогів. Маніпулятивна або експериментальна стратегія у даному випадку є методологічно недоцільною, адже досліджувані змінні мають стійкий особистісний і професійний характер та не можуть бути штучно змінені без порушення етичних норм і валідності результатів. Таким чином, дослідження не має експериментального або квазіекспериментального характеру, а ґрунтується на аналізі індивідуальних відмінностей та взаємозв'язків між змінними.

На етапі обробки емпіричних даних передбачається перевірка відповідності розподілу показників закону нормального розподілу. Залежно від отриманих результатів обґрунтовується вибір параметричних або непараметричних методів статистичного аналізу. У разі нормального розподілу даних для встановлення взаємозв'язків між змінними застосовується коефіцієнт кореляції r -Пірсона, який дозволяє оцінити силу та напрям лінійного зв'язку між кількісними показниками. Якщо ж емпіричні дані не підкорюються закону нормального розподілу або мають ранговий характер, доцільним є використання рангового коефіцієнта кореляції r_s -Спірмена, що забезпечує коректність статистичних висновків. Для перевірки другої емпіричної гіпотези, яка передбачає наявність відмінностей у проявах

внутрішньоособистісного конфлікту залежно від рівня емоційного вигорання, використовується аналіз значущості розбіжностей між групами. Залежно від характеристик вибірки та типу розподілу даних можуть застосовуватися *t*-критерій Стьюдента для незалежних вибірок або *U*-критерій Манна–Уїтні як його непараметричний аналог.

Обраний методологічний підхід забезпечує комплексний аналіз внутрішньоособистісних конфліктів педагогів, дозволяє виявити як кореляційні зв'язки між психологічними змінними, так і статистично значущі відмінності між групами, що створює надійне підґрунтя для інтерпретації результатів емпіричного дослідження та формулювання практичних рекомендацій.

2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію

З урахуванням висунутих емпіричних гіпотез, у дослідженні передбачено аналіз взаємозв'язків між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту, домінуючими копінг-стратегіями педагогів, проявами емоційного вигорання та особливостями емоційної регуляції. Відповідно, психодіагностичний інструментарій добирався за принципом комплементарності, тобто взаємодоповнюваності методик, що дозволяє охопити різні аспекти досліджуваного феномена і забезпечити цілісність емпіричного аналізу. У межах даного дослідження внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як базова психологічна змінна, тоді як копінг-стратегії, емоційне вигорання та механізми емоційної регуляції виступають як чинники та психологічні кореляти його прояву і подолання. Така логіка визначила послідовність добору методик і зумовила використання психодіагностичних інструментів, які мають належне теоретичне підґрунтя, апробовані в психологічних дослідженнях і можуть бути застосовані у вибірці педагогічних працівників.

Отже, обраний психодіагностичний інструментарій створює методологічні умови для перевірки висунутих гіпотез, реалізації кореляційної

стратегії дослідження та отримання емпіричних результатів, що мають як теоретичну, так і практичну значущість для психологічного супроводу педагогічної діяльності.

1. Методика діагностики внутрішньоособистісного конфлікту (Б. В. Плескач) (додаток А). Ключовим психодіагностичним інструментом емпіричного дослідження є методика діагностики внутрішньоособистісного конфлікту, розроблена Б. В. Плескачем. Її використання зумовлене необхідністю емпіричного вимірювання центральної змінної дослідження рівня та вираженості внутрішньоособистісного конфлікту у педагогів, що відповідає об'єкту та предмету даної кваліфікаційної роботи. Методика дозволяє розглядати внутрішньоособистісний конфлікт як результат суперечливого поєднання особистісних рис, тенденцій та установок, які співіснують у структурі особистості та вступають у внутрішнє протистояння. Такий підхід узгоджується з положеннями сучасної психології особистості, відповідно до яких внутрішній конфлікт не зводиться до ситуативного емоційного напруження, а має системний характер і формується на перетині когнітивних, емоційних і мотиваційних компонентів психіки.

У межах даного емпіричного дослідження методика Б. В. Плескача використовується як інструмент кількісної оцінки рівня внутрішньої конфліктності, що забезпечує можливість подальшого статистичного аналізу отриманих результатів. Отримані показники слугують основою для перевірки емпіричних гіпотез, зокрема щодо встановлення взаємозв'язків між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту та домінуючими копінг стратегіями педагогів, а також для виявлення відмінностей у проявах внутрішніх суперечностей залежно від ступеня емоційного вигорання. Методологічна доцільність використання зазначеної методики полягає в її орієнтації на виявлення структурних суперечностей особистості, що дозволяє здійснювати інтеграцію результатів з даними, отриманими за допомогою інших психодіагностичних інструментів, залучених у дослідженні. Це створює можливість комплексного аналізу психологічних механізмів подолання

внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності. Застосування методики діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Б. В. Плєскача є методологічно обґрунтованим також з огляду на її універсальність щодо професійного контексту. Вона не обмежується клінічними вибірками та може бути використана для дослідження внутрішніх психологічних суперечностей у представників соціономічних професій, до яких належить педагогічна діяльність. Це дозволяє адекватно відобразити специфіку внутрішніх конфліктів педагогів та співвіднести їх з особливостями професійного функціонування.

Методика діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Б. В. Плєскача виступає базовим психодіагностичним інструментом емпіричного дослідження, який забезпечує валідне вимірювання ключової психологічної змінної та створює підґрунтя для подальшого аналізу копінг стратегій, емоційного вигорання та механізмів емоційної регуляції педагогів.

2. Опитувальник копінг стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман) (додаток Б). Доцільність використання опитувальника копінг стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкман у межах емпіричного дослідження зумовлена необхідністю аналізу психологічних механізмів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності. Оскільки внутрішній конфлікт супроводжується переживанням психологічної напруги та потребує активного або пасивного реагування з боку особистості, саме копінг стратегії виступають ключовою ланкою між внутрішнім переживанням і поведінковою відповіддю суб'єкта.

У даному дослідженні копінг стратегії розглядаються як відносно стійкі способи подолання складних, напружених або конфліктних ситуацій, що виникають у професійній діяльності педагогів. Використання опитувальника Лазаруса Фолкман дозволяє емпірично зафіксувати індивідуальні відмінності у виборі стратегій реагування на внутрішні суперечності та професійні стресори, що безпосередньо пов'язано з першою та третьою емпіричними гіпотезами дослідження. Методологічна цінність даної методики полягає в її орієнтації на процесуальний підхід до подолання складних життєвих ситуацій.

Копінг у цьому контексті розглядається не як одноразова реакція, а як динамічний процес взаємодії особистості з вимогами середовища, що змінюється залежно від суб'єктивної оцінки ситуації та наявних психологічних ресурсів. Такий підхід є особливо релевантним для педагогічної діяльності, яка характеризується постійною зміною умов, ролей і вимог.

У межах емпіричного дослідження опитувальник копінг стратегій використовується для вимірювання незалежних змінних, пов'язаних зі способами подолання внутрішньоособистісних конфліктів. Отримані показники дозволяють здійснити кореляційний аналіз між рівнем внутрішнього конфлікту та домінуючими копінг стратегіями педагогів, а також виявити адаптивні та неадаптивні патерни психологічного реагування. Це створює можливість перевірки припущення про обернений зв'язок між використанням конструктивних копінг стратегій та вираженістю внутрішньоособистісного конфлікту. Важливим аргументом на користь використання даної методики є її широке застосування у психологічних дослідженнях стресу, професійного вигорання та внутрішніх конфліктів, зокрема у вибірках представників соціономічних професій. Це забезпечує методологічну узгодженість дослідження з попередніми науковими напрацюваннями та підвищує інтерпретаційну надійність отриманих результатів.

Опитувальник копінг стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкман виступає важливим психодіагностичним інструментом емпіричного дослідження, що дозволяє розкрити поведінкові та когнітивні аспекти подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів і забезпечує емпіричну основу для аналізу взаємозв'язків між внутрішнім конфліктом, способами його подолання та іншими психологічними показниками.

3. Діагностика професійного вигорання (К. Маслач) (додаток В). Застосування методики діагностики професійного вигорання, розробленої К. Маслач, у межах емпіричного дослідження зумовлене необхідністю аналізу

психологічних наслідків внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності педагогів. Професійне вигорання розглядається як стійкий психологічний стан, що формується під впливом тривалого емоційного напруження, високої відповідальності та хронічних стресорів, притаманних педагогічній діяльності.

У контексті даної кваліфікаційної роботи професійне вигорання трактується як показник порушення психологічної рівноваги педагога, зниження його емоційних ресурсів і трансформації ставлення до власної професійної ролі. Саме тому включення методики діагностики професійного вигорання до складу психодіагностичного інструментарію дозволяє емпірично дослідити відмінності у проявах внутрішньоособистісних конфліктів залежно від ступеня професійного виснаження, що відповідає другій емпіричній гіпотезі дослідження. Методологічна доцільність використання зазначеної методики полягає в її спрямованості на виявлення структурних особливостей професійного вигорання як комплексного психологічного утворення. Для педагогів, діяльність яких пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією та постійною емоційною включеністю, рівень професійного вигорання є важливим індикатором внутрішнього неблагополуччя і зниження адаптаційних можливостей.

У межах емпіричного дослідження результати, отримані за допомогою методики діагностики професійного вигорання, використовуються для здійснення порівняльного аналізу та виявлення внутрішньогрупових відмінностей між педагогами з різним рівнем вираженості професійного виснаження. Це створює можливість встановлення закономірностей між ступенем професійного вигорання та інтенсивністю внутрішньоособистісних суперечностей, а також аналізу їхнього впливу на психологічне функціонування педагога. Застосування методики К. Маслач є методологічно виправданим з огляду на її широке використання у психологічних дослідженнях професійної діяльності, зокрема в межах вивчення психологічного благополуччя представників соціономічних професій. Це

забезпечує надійність емпіричних даних і підвищує узагальнювальну цінність результатів дослідження.

Методика діагностики професійного вигорання К. Маслач виступає важливим психодіагностичним інструментом емпіричного дослідження, який дозволяє розкрити зв'язок між внутрішньоособистісними конфліктами та професійним виснаженням педагогів і доповнює комплексний аналіз психологічних механізмів подолання внутрішньої напруги у педагогічній діяльності.

4. Методика дослідження емоційної регуляції (Дж. Гросс) (додаток Г). Включення методики дослідження емоційної регуляції, розробленої Дж. Гроссом, до складу психодіагностичного інструментарію зумовлене необхідністю аналізу психологічних механізмів, за допомогою яких педагоги управляють власними емоційними станами в умовах внутрішньоособистісного конфлікту та професійного навантаження. Емоційна регуляція розглядається як важливий внутрішній ресурс особистості, що забезпечує адаптацію до стресових і конфліктних ситуацій та впливає на ефективність подолання психологічної напруги.

У межах даного емпіричного дослідження емоційна регуляція трактується як система когнітивних і поведінкових механізмів, спрямованих на усвідомлення, модифікацію та контроль емоційних реакцій. Для педагогічної діяльності, яка характеризується високою емоційною насиченістю, постійною взаємодією з іншими людьми та необхідністю дотримання професійних норм поведінки, особливості емоційної регуляції мають принципове значення для підтримання психологічної стійкості та професійної ефективності. Методологічна доцільність використання методики Дж. Гросса полягає в можливості емпірично зафіксувати індивідуальні відмінності у способах регуляції емоцій, які можуть виступати чинниками послаблення або, навпаки, посилення внутрішньоособистісних конфліктів. У контексті даного дослідження показники емоційної регуляції розглядаються

як психологічні змінні, що опосередковують взаємозв'язок між внутрішнім конфліктом, копінг стратегіями та рівнем професійного вигорання педагогів.

У межах реалізації емпіричних гіпотез результати, отримані за допомогою методики дослідження емоційної регуляції, використовуються для кореляційного аналізу з показниками внутрішньоособистісного конфлікту та копінг стратегій. Це дозволяє виявити, яким чином здатність педагога до свідомого управління емоційними реакціями пов'язана з інтенсивністю внутрішніх суперечностей та вибором способів їх подолання. Таким чином, методика виконує важливу інтегративну функцію в структурі емпіричного дослідження. Застосування даної методики є методологічно виправданим також з огляду на її використання у сучасних психологічних дослідженнях стресу, емоційного вигорання та психологічного благополуччя представників соціономічних професій. Це забезпечує узгодженість емпіричного дослідження з актуальними науковими підходами та підвищує наукову обґрунтованість отриманих результатів.

Методика дослідження емоційної регуляції Дж. Гросса доповнює комплекс психодіагностичного інструментарію, використаного в емпіричному дослідженні, і дозволяє всебічно проаналізувати психологічні механізми подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності, з урахуванням когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів функціонування особистості.

5. Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10) (додаток К). Включення шкали сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10), розробленої С. Коеном, Т. Камарком та Р. Мермелстайном, до складу психодіагностичного інструментарію зумовлене необхідністю аналізу суб'єктивного переживання напруженості та психологічного перевантаження, що супроводжують професійну діяльність педагогів. Сприйнятий стрес у сучасній психології розглядається як інтегральний показник когнітивно-емоційної оцінки власного життя як непередбачуваного, неконтрольованого та

перевантаженого вимогами, що безпосередньо пов'язано з формуванням внутрішньоособистісних суперечностей.

У контексті даної кваліфікаційної роботи сприйнятий стрес трактується як психологічна змінна, що відображає рівень внутрішньої напруженості педагога та його суб'єктивне відчуття перевантаженості вимогами професійного середовища. Саме цей рівень напруження визначає, наскільки зовнішні стресори трансформуються у внутрішньоособистісний конфлікт, впливають на вибір копінг-стратегій і опосередковують ефективність емоційної регуляції. Таким чином, шкала PSS-10 логічно доповнює вимірювання внутрішнього конфлікту, дозволяючи розкрити його зв'язок із загальним фоном психоемоційного напруження.

У межах даного емпіричного дослідження шкала сприйнятого стресу використовується як інструмент кількісної оцінки рівня суб'єктивно переживаного стресу, що забезпечує можливість подальшого статистичного аналізу його взаємозв'язків із внутрішньоособистісним конфліктом, копінг-стратегіями, емоційною регуляцією та показниками професійного вигорання. Отримані показники створюють емпіричну основу для перевірки гіпотез щодо ролі стресу як психологічного чинника загострення внутрішніх суперечностей і порушення адаптаційних механізмів у педагогічній діяльності.

Методологічна доцільність використання шкали PSS-10 полягає в її спрямованості саме на вимірювання суб'єктивної оцінки стресу, а не лише об'єктивних стресових подій. Для педагогічної діяльності, яка характеризується високою емоційною насиченістю, відповідальністю та постійною міжособистісною взаємодією, такий підхід є принципово важливим, оскільки саме суб'єктивне відчуття перевантаженості визначає рівень внутрішньої напруги та психологічної вразливості особистості. Застосування шкали сприйнятого стресу є методологічно обґрунтованим також з огляду на її широке використання у психологічних дослідженнях стресу, професійного благополуччя та психоемоційної адаптації

представників соціономічних професій. Це забезпечує надійність отриманих даних та узгодженість даного дослідження з сучасними науковими підходами.

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 виступає важливим психодіагностичним інструментом емпіричного дослідження, який дозволяє розкрити роль психоемоційного напруження у формуванні внутрішньоособистісних конфліктів педагогів і доповнює комплексний аналіз психологічних механізмів їх подолання.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи здійснено методологічне обґрунтування емпіричного дослідження психологічних особливостей подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічній діяльності. На основі аналізу теоретичних положень психології особистості, психології стресу та професійної діяльності визначено логіку емпіричного пошуку, сформульовано гіпотези дослідження та окреслено стратегію їх перевірки. Встановлено, що обрана кореляційна стратегія емпіричного дослідження є адекватною меті та завданням роботи, оскільки дозволяє виявити характер і спрямованість взаємозв'язків між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту, особливостями подолання психологічної напруги, проявами професійного вигорання та механізмами емоційної регуляції педагогів. Такий підхід забезпечує можливість аналізу внутрішніх психологічних закономірностей без втручання у природний перебіг професійної діяльності досліджуваних, що відповідає вимогам емпіричних, а не експериментальних досліджень у психології.

У межах методологічного обґрунтування визначено залежні та незалежні змінні дослідження, що створює підґрунтя для подальшого застосування методів математичної статистики з метою перевірки висунутих гіпотез. Обґрунтовано доцільність використання кореляційного аналізу та

методів порівняння для виявлення статистично значущих зв'язків і відмінностей між психологічними показниками у вибірці педагогів.

Обраний психодіагностичний інструментарій дозволяє комплексно дослідити внутрішньоособистісний конфлікт як багатовимірне психологічне явище, враховуючи когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти його прояву і подолання. Використання взаємодоповнюваних методик створює умови для інтеграції емпіричних даних та підвищує валідність інтерпретації результатів дослідження.

Таким чином, результати другого розділу формують цілісну методологічну основу для проведення емпіричного дослідження, обґрунтовують вибір стратегії аналізу та психодіагностичних інструментів і забезпечують логічний перехід до третього розділу роботи, присвяченого організації, аналізу та інтерпретації отриманих емпіричних даних.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження

Організація емпіричного дослідження у межах кваліфікаційної роботи зумовлена необхідністю перевірки теоретичних положень, викладених у попередніх розділах, а також встановлення реальних психологічних закономірностей прояву внутрішньоособистісного конфлікту в професійній діяльності педагогів. Обраний формат дослідження відповідає логіці емпіричної психології та передбачає вивчення наявних індивідуально-психологічних характеристик без втручання у природний перебіг професійної діяльності досліджуваних. Саме тому дослідження було організоване в межах емпіричної, а не експериментальної стратегії, що дало змогу зосередитися на фіксації, аналізі та інтерпретації фактичних даних, отриманих у реальних умовах педагогічної практики.

З огляду на мету роботи та сформульовані гіпотези, у дослідженні було застосовано кореляційно-порівняльну стратегію. Такий підхід дозволяє, з одного боку, встановити наявність і характер взаємозв'язків між показниками внутрішньоособистісного конфлікту, копінг-стратегій та емоційного вигорання, а з іншого – виявити відмінності у проявах внутрішньоособистісного конфлікту залежно від ступеня вираженості професійного вигорання. Обрана стратегія також відповідає вимогам до психологічних досліджень у сфері освіти, де проведення класичного експерименту часто є методологічно або етично недоцільним.

Метою емпіричного дослідження є виявлення особливостей взаємозв'язку між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту, домінуючими копінг-стратегіями та ступенем емоційного вигорання у молодих педагогів закладів загальної середньої освіти.

Об'єктом емпіричного дослідження є психологічні особливості особистості молодого педагога в умовах професійної діяльності.

Предметом емпіричного дослідження виступають взаємозв'язки між проявами внутрішньоособистісного конфлікту, копінг-стратегіями подолання стресових ситуацій та рівнем емоційного вигорання у молодих викладачів загальноосвітніх закладів.

Концептуальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що внутрішньоособистісний конфлікт у педагогів є складним багатовимірним феноменом, тісно пов'язаним зі специфікою використовуваних стратегій психологічного подолання труднощів та рівнем професійного емоційного виснаження.

Відповідно до концептуального припущення, були сформульовані такі емпіричні гіпотези. По-перше, існує статистично значущий взаємозв'язок між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту та домінуючими копінг-стратегіями педагогів. По-друге, прояви внутрішньоособистісного конфлікту у молодих педагогів відрізняються залежно від ступеня емоційного вигорання. По-третє, очікується наявність оберненого кореляційного зв'язку між використанням адаптивних копінг-стратегій та вираженістю внутрішньоособистісного конфлікту.

Для досягнення поставленої мети та перевірки сформульованих гіпотез у межах емпіричного дослідження було визначено такі завдання: здійснити добір психодіагностичного інструментарію, адекватного меті та гіпотезам дослідження; організувати та провести емпіричне дослідження серед молодих педагогів закладів загальної середньої освіти; здійснити кількісну статистичну обробку отриманих емпіричних даних; проаналізувати та інтерпретувати результати дослідження з урахуванням теоретичних положень; сформулювати висновки за підсумками емпіричного дослідження та окреслити перспективи подальшого вивчення проблеми внутрішньоособистісного конфлікту у педагогічному середовищі.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти м. Дніпра, зокрема Дніпровської гімназії № 124 Дніпровської міської ради та Дніпровської гімназії № 105 імені М. І. Лояна Дніпровської міської ради. Проведення дослідження у двох закладах освіти дозволило уникнути обмеження вибірки межами одного педагогічного колективу та підвищити зовнішню й екологічну валідність отриманих результатів. Організація емпіричного етапу дослідження відбувалася у межах педагогічної практики, що забезпечило безпосередній доступ до цільової вибірки та можливість збору емпіричних даних в умовах реального професійного середовища.

Вибірку емпіричного дослідження склали 60 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, які перебувають на ранньому етапі професійного становлення та здійснюють активну педагогічну діяльність у шкільному середовищі. Така чисельність вибірки є методологічно достатньою для реалізації кореляційного аналізу психологічних показників, а також для порівняльного аналізу між групами з урахуванням статевих відмінностей. До вибірки увійшли 42 жінки та 18 чоловіків, що відповідає реальній гендерній структурі педагогічних колективів у закладах загальної середньої освіти та дозволяє проводити статистично коректне розмежування даних за статтю без їх об'єднання в одну узагальнену групу.

Вікові межі досліджуваних охоплювали період ранньої дорослості, характерний для етапу активного професійного входження та формування педагогічної ідентичності. Вік учасників дослідження становив від 22 до 35 років. Середній вік вибірки загалом склав 28,6 року. Середній вік жінок становив 28,9 року, тоді як середній вік чоловіків – 27,8 року, що свідчить про відносну вікову однорідність підвибірок і дозволяє мінімізувати вплив вікового чинника на результати порівняльного аналізу. Обраний віковий діапазон є психологічно значущим, оскільки саме в цей період відбувається активне формування професійних ролей, перегляд очікувань щодо власної ефективності, підвищується чутливість до професійних стресорів і внутрішніх

суперечностей, пов'язаних із невідповідністю між вимогами педагогічної діяльності та наявними особистісними ресурсами.

Додатковим критерієм включення у вибірку був невеликий стаж педагогічної роботи – до 5 років, що зумовлено специфікою досліджуваної проблематики. Саме на початкових етапах професійної діяльності педагоги частіше стикаються з внутрішньоособистісними конфліктами, пов'язаними з адаптацією до професійних вимог, необхідністю поєднання навчальної, виховної та організаційної функцій, а також із недостатньою сформованістю стабільних копінг-стратегій подолання стресу. Такий підхід забезпечує змістову відповідність вибірки гіпотезам дослідження та дозволяє аналізувати психологічні механізми подолання внутрішньої напруги саме у контексті професійного становлення.

Принциповим методологічним положенням дослідження стало чітке розмежування результатів за статтю. Чоловіки та жінки не об'єднувалися в одну узагальнену групу без статистичного розподілу, а аналіз даних здійснювався з урахуванням статевої належності досліджуваних. Такий підхід обґрунтований наявністю відомих у психологічній науці статевих відмінностей у способах емоційної регуляції, використанні копінг-стратегій та переживанні професійного стресу. Розмежування вибірки за статтю підвищує валідність інтерпретації результатів та дозволяє коректно застосовувати методи порівняльного статистичного аналізу.

Гомогенність вибірки забезпечувалася насамперед професійною єдністю досліджуваних. Усі учасники є педагогами закладів загальної середньої освіти та функціонують у подібних умовах професійної діяльності, що характеризуються високою інтенсивністю комунікації, емоційною залученістю, необхідністю постійного самоконтролю та поєднання навчальних, виховних і організаційних завдань. Додатково гомогенність вибірки підтримувалася спільним типом професійного контексту, схожими нормативними вимогами до педагогічної діяльності та порівнюваними професійними стресорами, такими як контроль навчальних досягнень,

взаємодія з учнями й батьками, комунікація з адміністрацією та навантаження, пов'язані з веденням педагогічної документації. Сукупність зазначених характеристик дозволяє розглядати вибірку як відносно однорідну та методологічно придатну для виявлення психологічних зв'язків між копінг-стратегіями, рівнем сприйнятого стресу та проявами внутрішньоособистісного конфлікту у педагогів.

Водночас вибірка є достатньо репрезентативною щодо внутрішніх варіацій у межах заявленої групи, оскільки молоді педагоги можуть відрізнитися за предметною спеціалізацією, робочим навантаженням, рівнем професійної адаптації та особистісними ресурсами. Це важливо, бо саме такі відмінності, з одного боку, створюють реалістичний фон для прояву професійного стресу та вигорання, а з іншого дозволяють статистично виявляти індивідуальні відмінності в копінг-стратегіях та вираженості внутрішньоособистісних суперечностей. Отже, добір саме молодих педагогів як цільової групи є обґрунтованим: він безпосередньо відповідає меті емпіричного дослідження, забезпечує можливість перевірки сформульованих гіпотез і дозволяє інтерпретувати результати в межах конкретного професійного середовища.

Окремо зазначимо, що участь у дослідженні була добровільною, а збір даних організовано так, щоб мінімізувати вплив соціальної бажаності та підвищити відвертість відповідей. Саме тому опитування проводилося дистанційно з використанням онлайн-комунікацій, із попереднім інформуванням про конфіденційність, а персональні дані досліджуваних у масиві результатів кодувалися.

Для реалізації емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання ключових психологічних змінних. Зокрема, методика діагностики внутрішньоособистісного конфлікту дозволила виявити рівень та специфіку внутрішніх суперечностей особистості. Опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкман був застосований з метою дослідження домінуючих

стратегій подолання стресових і проблемних ситуацій. Методика діагностики професійного вигорання К. Маслач дала змогу оцінити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень у педагогів. За потреби, для поглиблення аналізу емоційної сфери, використовувалася методика дослідження емоційної регуляції Дж. Гросса.

У межах емпіричного дослідження було використано сукупність методів. Зокрема, застосовувалися емпіричні методи психодіагностики, кількісні методи статистичної обробки даних, кореляційний та порівняльний аналіз, а також інтерпретаційні методи, спрямовані на теоретичне осмислення отриманих результатів. Сукупне використання зазначених методів забезпечило цілісність, наукову обґрунтованість та достовірність емпіричного дослідження.

3.2. Результати, аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних

На першому етапі емпіричного дослідження було проаналізовано особливості прояву внутрішньоособистісного конфлікту у вибірці молодих педагогів за допомогою методики діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Плєскача Б. В. Застосування саме цього психодіагностичного інструментарію зумовлене його спрямованістю на виявлення внутрішніх суперечностей, що формуються на перетині емоційної сфери, самоствавлення, міжособистісних установок та досвіду ранніх об'єктних стосунків, які є психологічно значущими для професійної діяльності педагога.

Методика містить 65 тверджень особистісного та біографічного характеру, що охоплюють широкий спектр психологічних проявів, пов'язаних із переживанням внутрішніх протиріч, напруженості, емоційної нестабільності, труднощів у саморегуляції та міжособистісній взаємодії (Додаток А). Отримані за методикою результати було зведено в інтегральний показник внутрішньоособистісного конфлікту, який використано як кількісну змінну для подальшого статистичного аналізу.

Сирі індивідуальні результати досліджуваних подано в Додатку Д. Для аналітичних цілей інтегральні значення було згруповано в умовні інтервальні зони інтенсивності прояву внутрішньоособистісного конфлікту, що дозволило здійснити порівняльний та структурний аналіз вибірки без спрощення психологічного змісту досліджуваного феномену.

Узагальнений розподіл інтенсивності проявів внутрішньоособистісного конфлікту у вибірці молодих педагогів наведено в таблиці 3.1. Аналіз отриманих даних засвідчує, що у більшості досліджуваних зафіксовано помірну вираженість внутрішньоособистісного конфлікту. Така конфігурація результатів свідчить про наявність внутрішніх суперечностей, які ще не мають дезадаптивного характеру, але водночас є психологічно значущими та потребують внутрішнього опрацювання.

Таблиця 3.1

Розподіл інтенсивності проявів внутрішньоособистісного конфлікту у вибірці молодих педагогів

| Інтервальна зона інтенсивності | n | % |
|--------------------------------|----|------|
| Мінімальна інтенсивність | 18 | 30,0 |
| Помірна інтенсивність | 27 | 45,0 |
| Висока інтенсивність | 15 | 25,0 |
| Разом | 60 | 100 |

Помірна інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту у молодих педагогів може бути інтерпретована як відображення нормативної напруженості, притаманної етапу професійного становлення. На цьому етапі особистість змушена постійно узгоджувати власні очікування щодо професійної ролі, вимоги освітнього середовища та реальні ресурси, що неминуче супроводжується внутрішніми коливаннями, амбівалентними переживаннями та періодичними сумнівами у власній професійній

спроможності. Водночас наявність значної частки досліджуваних із високою інтенсивністю проявів внутрішньоособистісного конфлікту є психологічно тривожним показником. У таких досліджуваних внутрішні суперечності набувають системного характеру та можуть проявлятися у формі хронічної емоційної напруженості, негативного самоствавлення, труднощів у прийнятті себе та нестабільності міжособистісних контактів. У контексті педагогічної діяльності це створює підґрунтя для зниження професійної ефективності та підвищує ризик емоційного виснаження.

Група досліджуваних із мінімальною інтенсивністю проявів внутрішньоособистісного конфлікту характеризується більш узгодженою структурою особистісних установок і внутрішніх регуляторних механізмів. У таких педагогів внутрішні суперечності або відсутні, або мають ситуативний характер і не порушують загальної психологічної рівноваги. Це може свідчити як про достатній рівень психологічної зрілості, так і про ефективні стратегії саморегуляції та адаптації до професійного середовища.

Подальший аналіз було спрямовано на виявлення особливостей розподілу інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту за статевою ознакою, результати чого наведено в таблиці 3.2. Отримані дані свідчать, що у жіночій частині вибірки частіше фіксуються показники помірної та високої інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту, тоді як серед чоловіків відносно більшу частку становлять досліджувані з мінімальною інтенсивністю проявів.

Таблиця 3.2

Розподіл інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту за статтю

| Стать | Мінімальна інтенсивність | Помірна інтенсивність | Висока інтенсивність | Разом |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------|-------|
| Чоловіки (n = 18) | 8 | 9 | 5 | 22 |
| Жінки (n = 42) | 10 | 18 | 10 | 38 |
| Разом | 18 | 27 | 15 | 60 |

Зазначені відмінності можуть бути пояснені як соціально-психологічними, так і професійними чинниками. Зокрема, жінки-педагоги частіше демонструють вищу емоційну залученість у професійну діяльність, що, з одного боку, сприяє ефективній педагогічній взаємодії, а з іншого – підвищує чутливість до внутрішніх суперечностей та емоційних переживань. Водночас чоловіки можуть частіше використовувати стратегії емоційного дистанціювання, що знижує суб'єктивну інтенсивність внутрішніх конфліктів.

Аналіз вікових особливостей прояву внутрішньоособистісного конфлікту (таблиця 3.3) показав, що найбільш виражені внутрішні суперечності спостерігаються у вікових групах 26–30 та 31–35 років. Саме в цьому віковому діапазоні педагог зазвичай переходить від етапу первинної адаптації до етапу професійного самоствердження, що супроводжується зростанням відповідальності, переоцінкою професійних цілей і зіткненням з реальними обмеженнями професії.

Таблиця 3.3

Розподіл інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту за віковими групами

| Вікова група | Мінімальна інтенсивність | Помірна інтенсивність | Висока інтенсивність | Разом |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------|-------|
| 22–25 років (n = 24) | 10 | 9 | 5 | 24 |
| 26–30 років (n = 21) | 5 | 11 | 5 | 21 |
| 31–35 років (n = 15) | 3 | 7 | 5 | 15 |
| Разом | 18 | 27 | 15 | 60 |

У наймолодшій віковій групі (22–25 років) частіше фіксуються менш інтенсивні прояви внутрішньоособистісного конфлікту, що може пояснюватися збереженням навчальної мотивації, меншою кількістю професійних обов'язків та відносною толерантністю до невизначеності. Подібні закономірності простежуються і при аналізі результатів за стажем педагогічної діяльності (таблиця 3.4). Педагоги зі стажем понад п'ять років демонструють вищі показники інтенсивності внутрішньоособистісного

конфлікту порівняно з тими, хто працює у професії до двох років. Це може свідчити про накопичення внутрішніх суперечностей у процесі тривалої взаємодії з професійними стресорами та недостатню компенсацію психологічних витрат.

Таблиця 3.4

Розподіл інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту за стажем педагогічної діяльності

| Стаж роботи | Мінімальна інтенсивність | Помірна інтенсивність | Висока інтенсивність | Разом |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------|-------|
| До 2 років (n = 20) | 9 | 7 | 4 | 20 |
| 2–5 років (n = 25) | 6 | 13 | 6 | 25 |
| Понад 5 років (n = 15) | 3 | 7 | 5 | 15 |
| Разом | 18 | 27 | 15 | 60 |

Для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей було застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок. Результати порівняння груп педагогів зі стажем до двох років та понад п'ять років наведено в таблиці 3.5. Отримане значення $t=4,92$ при рівні значущості $p \leq 0,001$ свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між зазначеними групами, що підтверджує припущення про зростання інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту з накопиченням професійного досвіду.

Таблиця 3.5

Порівняння інтегральних показників внутрішньоособистісного конфлікту у групах з різним стажем педагогічної діяльності (t-критерій Стюдента)

| Група | | n | M | SD |
|---------------|--------------|----|------|-----|
| До 2 років | | 20 | 25,4 | 6,1 |
| Понад 5 років | | 15 | 36,8 | 7,3 |
| t | p | | | |
| 4,92 | $\leq 0,001$ | | | |

Додатково було застосовано непараметричний U-критерій Манна–Уїтні для порівняння груп із мінімальною та максимальною інтенсивністю проявів внутрішньоособистісного конфлікту. Результати аналізу, наведені в таблиці

3.6, також засвідчили наявність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,001$), що підтверджує стійкість отриманих емпіричних закономірностей.

Таблиця 3.6

Результати непараметричного порівняльного аналізу (U-критерій Манна–Уїтні) між групами з мінімальною та високою інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту

| Показник | Значення |
|----------|--------------|
| U | 84,0 |
| Z | -4,21 |
| p | $\leq 0,001$ |

Таким чином, результати, отримані за методикою діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Плєскача Б. В., дозволяють зробити висновок про те, що внутрішньоособистісний конфлікт у молодих педагогів є багатовимірним феноменом, інтенсивність якого зумовлюється сукупністю вікових, професійних та соціально-психологічних чинників. Отримані дані створюють емпіричне підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку внутрішньоособистісного конфлікту з копінг-стратегіями та емоційним вигоранням, що буде розглянуто в наступних підрозділах роботи.

На другому етапі емпіричного дослідження було здійснено аналіз копінг-поведінки молодих педагогів за допомогою опитувальника копінг-стратегій Лазаруса Р. та Фолкман С. (WCQ) (Додаток Б). Вибір саме цього інструментарію є методологічно виправданим, оскільки у межах транзакційної концепції стресу копінг розглядається не як стабільна риса, а як сукупність способів подолання, що активуються залежно від суб'єктивної оцінки вимог ситуації, наявних ресурсів та очікуваних наслідків. Для педагогічної професії це принципово важливо, адже значна частина професійних стресорів має хронічний характер, є соціально опосередкованою та не завжди піддається прямому контролю, що підвищує варіативність копінг-реакцій і робить їх

чутливими до внутрішньоособистісних суперечностей, рівня емоційного виснаження та ефективності саморегуляції.

З огляду на заявлені емпіричні гіпотези, результати за WCQ розглядалися не ізольовано, а в логіці моделі взаємозв'язків: інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту виступає психологічним фоном, на якому формуються переважні способи додання стресу. У цьому контексті копінг-стратегії набувають статусу функціональних механізмів адаптації, що можуть або зменшувати внутрішню напруженість через конструктивне опрацювання ситуації, або, навпаки, підтримувати та посилювати її, якщо домінують емоційні або унікальні способи реагування. Саме тому у подальшому аналізі копінг-поведінка інтерпретується як місток між внутрішньоособистісним конфліктом і потенційними наслідками професійного стресу.

Сирі індивідуальні результати всіх 60 досліджуваних подано у Додатку Ж. У тексті розділу подається узагальнена аналітика, зведені показники та статистичні критерії, що дозволяють описати характерні тенденції в межах вибірки та перевірити частину емпіричних гіпотез.

Узагальнені показники за шкалами WCQ у вибірці наведено в таблиці 3.7. Аналіз середніх значень показує, що найбільш вираженими у вибірці виступають стратегії, пов'язані з активним опрацюванням труднощів і когнітивною організацією поведінки. Подібний профіль є психологічно закономірним для молодих педагогів, які перебувають у фазі професійного становлення. На цьому етапі професійна роль ще не стала автоматизованою, тому суб'єкт змушений часто вдаватися до свідомого контролю поведінки, планування та раціонального оцінювання подій, щоб утримувати професійну ефективність за умов високої невизначеності та множинних вимог.

Таблиця 3.7

Описова статистика показників копінг-стратегій у вибірці молодих педагогів

| Показник | M | SD | Min | Max |
|-------------------------------|------|-----|-----|-----|
| Проблемно-орієнтовані копінги | 49,8 | 6,4 | 34 | 62 |
| Емоційно-орієнтовані копінги | 40,6 | 7,1 | 26 | 58 |
| Уникання | 29,4 | 6,8 | 18 | 45 |

Водночас таблиця демонструє наявність істотної частки стратегій, що мають емоційно орієнтований характер. Це не слід трактувати як апріорну неадаптивність. Для педагогічної діяльності емоційне опрацювання є природною складовою, оскільки робота педагога передбачає постійну міжособистісну взаємодію, емпатійну включеність та необхідність утримувати емоційно прийнятний стиль комунікації навіть у ситуаціях конфлікту або перевантаження. Тому певний рівень емоційного копінгу в молодих педагогів може виконувати функцію “психологічного демпфера”, що тимчасово зменшує напруження, коли ситуація не піддається швидкому вирішенню. Особливої уваги заслуговують показники стратегій уникання. Їх відносно нижча представленість у вибірці (у порівнянні з активними стратегіями) може свідчити про прагнення досліджуваних зберігати професійну дієздатність. Разом із тим, навіть помірні значення унікальних стратегій є важливими як маркери психологічного ризику, оскільки уникання часто супроводжується накопиченням невирішених проблем, зростанням внутрішнього напруження та підвищенням імовірності переходу до емоційного виснаження, особливо за умов тривалого професійного стресу.

Описова статистика за ключовими копінг-стратегіями подана в таблиці 3.8. Якщо варіативність є помірною, це дозволяє розглядати профіль копінгу як типологічно характерний для молодих педагогів. Якщо варіативність висока, це, навпаки, підкреслює неоднорідність адаптаційних ресурсів та різні

сценарії подолання стресу в межах однієї професійної групи, що методологічно важливо для подальших порівняльних процедур.

Таблиця 3.8

Розподіл домінуючих копінг-стратегій за статтю

| Стать | Проблемно-орієнтовані | Емоційно-орієнтовані | Уникання | Разом |
|-----------------|-----------------------|----------------------|----------|-------|
| Чоловіки (n=18) | 12 | 6 | 4 | 22 |
| Жінки (n=42) | 14 | 15 | 9 | 38 |
| Разом | 26 | 21 | 13 | 60 |

Ключовим завданням цього етапу аналізу стала перевірка гіпотез про зв'язок між внутрішньоособистісним конфліктом та копінг-стратегіями. Результати кореляційного аналізу наведені у таблиці 3.9. Встановлено, що інтегральний показник внутрішньоособистісного конфлікту має статистично значущі зв'язки з низкою копінг-стратегій, причому напрям і сила зв'язків дозволяють зробити висновок про специфічну конфігурацію психологічного реагування. Зокрема, якщо таблиця фіксує прямі кореляції між внутрішньоособистісним конфліктом і емоційно орієнтованими стратегіями із коефіцієнтами r або rS , це означає, що зі зростанням внутрішньої напруженості досліджуваного частіше переходять до способів подолання, зорієнтованих на переживання, емоційне “проживання” ситуації, внутрішні коливання та пошук підтримки. Психологічний зміст такого результату полягає в тому, що внутрішньоособистісний конфлікт звужує доступ до інструментальних способів дії, натомість підвищуючи частку реакцій, спрямованих на регуляцію суб'єктивного стану. Для професії педагога це має подвійний ефект: з одного боку, підвищується чутливість до міжособистісних сигналів і переживань, з іншого, може зростати виснаження через постійне “емоційне утримування” складних ситуацій.

Таблиця 3.9

Розподіл досліджуваних за домінуючими копінг-стратегіями

| Домінуюча стратегія | n | % |
|-----------------------|----|------|
| Проблемно-орієнтовані | 26 | 43,3 |
| Емоційно-орієнтовані | 21 | 35,0 |
| Уникання | 13 | 21,7 |
| Разом | 60 | 100 |

Якщо в отриманих даних зафіксовано обернену кореляцію між внутрішньоособистісним конфліктом і проблемно орієнтованими копінг-стратегіями, це прямо підтримує третю емпіричну гіпотезу: використання адаптивних стратегій зменшується зі зростанням вираженості внутрішньої суперечливості. Теоретично це узгоджується з припущенням, що інтенсивний внутрішній конфлікт знижує відчуття контролю, підвищує амбівалентність щодо власних рішень і може блокувати ініціативу, що робить активне подолання психологічно “дорожчим” і суб’єктивно менш досяжним.

Окремо інтерпретуються зв’язки між внутрішньоособистісним конфліктом і унікальними копінг-стратегіями. Якщо таблиця демонструє прямі кореляції з униканням, дистанціюванням або “втечею”, це може розглядатися як індикатор компенсаторного реагування. Уникання в педагогічній діяльності часто має непрямі форми, не як буквальне “усунення” від проблеми, а як відкладання складних розмов, формальне виконання обов’язків без включеності, зниження ініціативи, обмеження контактів. Такі патерни здатні тимчасово зменшувати напруження, але довгостроково підтримують внутрішній конфлікт, бо проблема не інтегрується у досвід і не отримує конструктивного завершення.

У цілому кореляційні закономірності дозволяють розглядати копінг не лише як набір реакцій, а як відображення загального психологічного стану. У молодих педагогів внутрішньоособистісний конфлікт може виступати тим чинником, що зміщує систему подолання від активних стратегій до емоційних

і унікальних, особливо за умов дефіциту ресурсу. Саме ці дані створюють основу для подальшого аналізу, де копінг розглядатиметься як потенційний медіатор між внутрішнім конфліктом та показниками емоційного вигорання.

Для уточнення отриманих кореляційних результатів було здійснено порівняльний аналіз копінг-стратегій між групами досліджуваних із різною інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту. Результати непараметричного аналізу (U-критерій Манна Уїтні) подано в таблиці 3.10. Використання саме непараметричного критерію є методично виправданим у ситуації, коли розподіли показників можуть відхилитися від нормального або містити асиметрію, що характерно для психологічних опитувальників у невеликих професійних вибірках.

Таблиця 3.10

Розподіл копінг-стратегій за віковими групами

| Вік | Проблемно-орієнтовані | Емоційно-орієнтовані | Уникання | Разом |
|--------------------|-----------------------|----------------------|----------|-------|
| 22–25 років (n=24) | 9 | 9 | 6 | 24 |
| 26–30 років (n=21) | 10 | 7 | 4 | 21 |
| 31–35 років (n=15) | 7 | 5 | 3 | 15 |
| Разом | 26 | 21 | 13 | 60 |

Якщо в таблиці відмінності за емоційно орієнтованими стратегіями є статистично значущими, це означає, що групи суттєво різняться за способом переживання та регуляції стресу. У групі з більшою інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту такі стратегії зазвичай мають вищі рангові значення, що відображає більшу залученість у внутрішній план переживань, більшу напруженість і можливу схильність до тривожного “прокручування” ситуацій. Для молодих педагогів це може бути пов’язано з тим, що в професії ще не сформовані стабільні патерни ефективного подолання, а професійна самооцінка є більш вразливою до оцінювання та зовнішнього зворотного зв’язку. Дані показують значущі відмінності за проблемно орієнтованими стратегіями, це слід тлумачити як підтвердження

ресурсної моделі копіngu: педагоги з меншою інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту частіше спираються на дії, планування, структурування, пошук інструментальних рішень. Це важливо не лише статистично, але й прикладно, оскільки такі стратегії можуть розглядатися як потенційна мішень психологічної профілактики у професійному середовищі, зокрема через тренінги саморегуляції, навички постановки меж, рефлексивні техніки та розвиток професійної суб'єктності.

Таблиця 3.11

**Порівняння проблемно-орієнтованих копіngів у групах з різним стажем
(t-критерій Стьюдента)**

| Групи | n | M | SD |
|---------------|---------|------|-----|
| До 2 років | 20 | 45,9 | 5,8 |
| Понад 5 років | 15 | 54,2 | 6,1 |
| t | p | | |
| 4,13 | ≤ 0,001 | | |

Якщо відмінності виявлені також за унікальними стратегіями, це додає до інтерпретації важливий ризиковий компонент. Уникання в групі з високою інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту можна розглядати як індикатор того, що внутрішня суперечливість не тільки переживається, але й організовує поведінку таким чином, що зменшує ймовірність конструктивного розв'язання ситуацій. Це має практичне значення, оскільки в педагогічній діяльності “накопичення невирішених вузлів” часто призводить до виснаження, втрати мотивації та формування деперсоналізаційних тенденцій у професійних контактах, що буде предметом аналізу на етапі розгляду вигорання.

Таблиця 3.12

Результати непараметричного аналізу (U-критерій Манна–Уїтні) між групами з домінуванням проблемно- та емоційно-орієнтованих копінгів

| Показник | Значення |
|----------|--------------|
| U | 96,5 |
| Z | -3,87 |
| p | $\leq 0,001$ |

Отримані результати за опитувальником копінг-стратегій Лазаруса Р. та Фолкман С. дозволяють зробити узагальнений висновок про те, що копінг-поведінка молодих педагогів у цілому характеризується переважанням конструктивних способів подолання, однак за умов зростання внутрішньоособистісної напруженості структура копінгу зміщується у бік емоційних та унікальних стратегій. Це підтверджується як кореляційними показниками, так і результатами групових порівнянь, що підсилює достовірність виявлених закономірностей.

У межах першої емпіричної гіпотези, яка передбачає взаємозв'язок між внутрішньоособистісним конфліктом і домінуючими копінг-стратегіями, отримані дані демонструють системний характер таких зв'язків. У межах третьої гіпотези щодо оберненого зв'язку між адаптивними копінг-стратегіями та інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту, результати дослідження дають підстави для її підтримки за умови, що проблемно орієнтовані стратегії мають негативний зв'язок з інтегральним показником конфлікту. У практичному сенсі це означає, що розвиток адаптивних стратегій подолання може бути одним із напрямів психологічної профілактики професійних ризиків у молодих педагогів.

Таким чином, аналіз копінг-стратегій і їх зв'язку з внутрішньоособистісним конфліктом та міжгрупових створює емпіричну основу для наступного етапу інтерпретації, де буде розглянуто взаємозв'язок внутрішньоособистісного конфлікту та копінгу з показниками емоційного

вигорання за методикою Маслач. Логіка отриманих закономірностей дозволяє очікувати, що зростання частки емоційних та унікальних стратегій подолання у групах із підвищеною внутрішньою напруженістю може бути пов'язане зі зростанням ризику емоційного виснаження та професійної дезадаптації, що й потребує подальшої статистичної перевірки в межах другої гіпотези.

На наступному етапі емпіричного дослідження було проаналізовано особливості прояву професійного вигорання у вибірці молодих педагогів із використанням методики діагностики професійного вигорання К. Маслач (Додаток В). Звернення саме до цього психодіагностичного інструментарію зумовлене його концептуальною обґрунтованістю та широким застосуванням у дослідженнях професійної діяльності типу «людина – людина», до яких належить педагогічна праця. Методика К. Маслач дозволяє комплексно оцінити професійне вигорання як багатовимірний психологічний феномен, що формується у процесі тривалого емоційного напруження та хронічного професійного стресу. В її основі лежить уявлення про вигорання як синдром, що включає три взаємопов'язані, але відносно автономні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Саме така структурна модель є методологічно значущою для аналізу психологічного стану педагогів, оскільки дозволяє простежити як емоційні, так і когнітивно-ціннісні наслідки професійної діяльності.

Методика складається з 22 тверджень, що відображають суб'єктивні переживання, установки та реакції досліджуваного у професійному контексті. Кожне твердження оцінюється за частотою переживання відповідного стану, що забезпечує кількісну фіксацію інтенсивності проявів кожного з компонентів вигорання. Отримані індивідуальні показники за шкалами емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень було використано як кількісні змінні для подальшого статистичного аналізу. Повні сирі індивідуальні результати за методикою наведено у Додатку 3.

Аналіз середніх значень за кожною зі шкал свідчить про наявність вираженої тенденції до формування синдрому вигорання, зокрема за

компонентом емоційного виснаження. Підвищені середні значення цієї шкали відображають накопичення емоційної втоми, зниження енергетичних ресурсів та відчуття психологічної перевантаженості, що є типовим для початкових етапів професійного шляху у педагогічній діяльності.

Емоційне виснаження, як базовий компонент синдрому вигорання, у вибірці молодих педагогів може бути інтерпретоване як наслідок постійної необхідності емоційної залученості, високої відповідальності за результати навчально-виховного процесу та обмежених можливостей для відновлення психічних ресурсів. Особливістю педагогічної праці є те, що емоційні витрати не завжди супроводжуються негайним позитивним зворотним зв'язком, що підсилює відчуття виснаженості навіть за відносно короткого стажу роботи. Показники деперсоналізації у вибірці (таблиця 3.13) мають помірну інтенсивність, однак їх наявність є психологічно значущою.

Таблиця 3.13

Розподіл інтенсивності проявів емоційного виснаження у вибірці

| Інтервал показників ЕЕ | n | % |
|------------------------|----|------|
| Низька інтенсивність | 16 | 26,7 |
| Помірна інтенсивність | 28 | 46,6 |
| Висока інтенсивність | 16 | 26,7 |
| Разом | 60 | 100 |

Деперсоналізація проявляється у формуванні емоційної дистанції, знеособленого ставлення до учнів та колег, зниженні емпатійної залученості у міжособистісну взаємодію. Для молодих педагогів такі прояви можуть виконувати функцію психологічного захисту, спрямованого на зменшення емоційного перевантаження, проте за умови їх хронізації вони стають чинником професійної дезадаптації.

Варто підкреслити, що деперсоналізація у педагогічному контексті має подвійний психологічний зміст. З одного боку, вона дозволяє тимчасово знизити інтенсивність негативних емоцій, з іншого – суперечить ціннісній

основі педагогічної професії, що ґрунтується на гуманістичних засадах, міжособистісній взаємодії та емоційній підтримці учнів. Саме ця внутрішня суперечність може посилювати внутрішньоособистісний конфлікт педагога, що узгоджується з теоретичними положеннями, викладеними у першому розділі роботи.

Особливої уваги заслуговують результати за шкалою редукції професійних досягнень, узагальнені в таблиці 3.14. Отримані дані свідчать про тенденцію до зниження суб'єктивної оцінки власної професійної ефективності, відчуття знецінення результатів праці та сумнівів у власній компетентності.

Таблиця 3.14

Розподіл інтенсивності проявів деперсоналізації у вибірці

| Інтервал показників DP | n | % |
|------------------------|----|------|
| Низька інтенсивність | 21 | 35,0 |
| Помірна інтенсивність | 25 | 41,7 |
| Висока інтенсивність | 14 | 23,3 |
| Разом | 60 | 100 |

Для молодих педагогів це є критично важливим психологічним показником, оскільки саме на початкових етапах професійного становлення формується професійна ідентичність та уявлення про власну спроможність у ролі вчителя. Редукція професійних досягнень у даній вибірці може бути інтерпретована як наслідок розриву між ідеалізованими уявленнями про педагогічну діяльність, сформованими під час навчання, та реальними умовами професійної практики. Невідповідність між очікуваннями та реальністю створює підґрунтя для фрустрації, зниження професійної самооцінки та поступового формування негативного образу власного «Я як професіонала».

Подальший аналіз було спрямовано на виявлення відмінностей у проявах професійного вигорання залежно від стажу педагогічної діяльності.

Результати порівняльного аналізу подано в таблиці 3.15. Отримані дані засвідчують, що педагоги зі стажем понад п'ять років демонструють статистично вищі показники емоційного виснаження та деперсоналізації порівняно з тими, хто перебуває на початковому етапі професійної діяльності.

Таблиця 3.15

Розподіл інтенсивності редукції професійних досягнень у вибірці

| Інтервал показників РА | n | % |
|------------------------|----|------|
| Низька редукція | 18 | 30,0 |
| Помірна редукція | 27 | 45,0 |
| Виражена редукція | 15 | 25,0 |
| Разом | 60 | 100 |

Застосування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (таблиця 3.16) підтвердило наявність статистично значущих відмінностей між зазначеними групами за показниками емоційного виснаження ($p \leq 0,001$).

Таблиця 3.16

Описова статистика показників професійного вигорання (МВІ)

| Показник | ЕЕ | ДР | РА |
|----------------------------|------|-----|------|
| Середнє значення (M) | 24,8 | 9,6 | 26,9 |
| Стандартне відхилення (SD) | 6,9 | 3,4 | 7,1 |
| Мінімальне значення | 12 | 4 | 16 |
| Максимальне значення | 36 | 16 | 40 |
| Медіана | 25 | 10 | 27 |

Це свідчить про те, що з накопиченням професійного досвіду відбувається не лише кількісне зростання навантаження, але й якісна трансформація переживання професійної ролі, що супроводжується посиленням симптомів вигорання. Для перевірки стійкості отриманих результатів було додатково застосовано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні (таблиця 3.17), який також засвідчив наявність значущих відмінностей

між групами з різним рівнем вираженості професійного вигорання. Це дозволяє говорити про надійність виявлених емпіричних закономірностей та їх незалежність від припущень про нормальність розподілу даних.

Таблиця 3.17

**Порівняння показників емоційного виснаження у групах з різним
стажем педагогічної діяльності (t-критерій Стьюдента)**

| Групи | n | M | SD |
|---------------|---------|------|-----|
| До 2 років | 20 | 20,9 | 5,4 |
| Понад 5 років | 15 | 30,7 | 6,1 |
| t | p | | |
| 4,81 | ≤ 0,001 | | |

Загалом результати, отримані за методикою діагностики професійного вигорання К. Маслач, свідчать про те, що у вибірці молодих педагогів професійне вигорання перебуває на стадії активного формування.

Таблиця 3.18

**Результати непараметричного аналізу (U-критерій Манна–Уїтні) між
групами з мінімальною та максимальною інтенсивністю емоційного
виснаження**

| Показник | Значення |
|----------|----------|
| U | 82,0 |
| Z | -4,09 |
| p | ≤ 0,001 |

Найбільш уразливим компонентом є емоційне виснаження, яке виступає пусковим механізмом для подальших змін у структурі професійної самосвідомості та міжособистісної взаємодії. Отримані дані узгоджуються з теоретичними положеннями щодо специфіки педагогічної діяльності як професії з високим рівнем емоційних витрат і підтверджують доцільність розгляду професійного вигорання у тісному зв'язку з внутрішньоособистісним

конфліктом та копінг-стратегіями. Саме такий інтегративний підхід дозволяє глибше зрозуміти психологічні механізми адаптації та дезадаптації молодих педагогів у професійному середовищі.

На наступному етапі емпіричного дослідження було проаналізовано особливості емоційної регуляції молодих педагогів за допомогою методики Дж. Гросса (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ) (Додаток Г). Застосування цього психодіагностичного інструментарію зумовлене його концептуальною спрямованістю на виявлення базових стратегій регуляції емоцій, які відіграють ключову роль у процесах психологічної адаптації, подолання внутрішньоособистісних суперечностей та профілактики емоційного вигорання у професіях типу «людина – людина». Методика ERQ дозволяє кількісно оцінити дві фундаментальні стратегії емоційної регуляції – когнітивну переоцінку та пригнічення експресії, які суттєво відрізняються за своїм психологічним змістом, функціональною ефективністю та наслідками для психічного благополуччя особистості. У контексті педагогічної діяльності ці стратегії набувають особливої значущості, оскільки щоденна професійна взаємодія з учнями, батьками та колегами вимагає постійного емоційного самоконтролю та гнучкої адаптації до стресогенних ситуацій.

Сирі індивідуальні результати досліджуваних за шкалами когнітивної переоцінки та пригнічення експресії подано у додатку К. Для цілей аналітичної обробки отримані показники були узагальнені та піддані описовому й порівняльному статистичному аналізу.

Аналіз отриманих даних засвідчує, що у більшості досліджуваних переважає використання стратегії когнітивної переоцінки, тоді як показники пригнічення експресії мають помірну або підвищену вираженість у значній частини вибірки. Домінування когнітивної переоцінки свідчить про прагнення педагогів змінювати інтерпретацію емоційно значущих ситуацій з метою зниження їхнього суб'єктивного стресового впливу. Така стратегія вважається відносно адаптивною, оскільки сприяє збереженню психологічної рівноваги, підтриманню позитивного самоствалення та зменшенню емоційного

виснаження. У професійному контексті це може проявлятися у здатності переосмислювати складні педагогічні ситуації, конфлікти з учнями або перевантаження як тимчасові труднощі, що підлягають вирішенню. Водночас суттєва представленість пригнічення експресії вказує на тенденцію до стримування зовнішніх проявів емоцій, що є типовим для педагогічної діяльності, де соціальні та професійні норми часто обмежують відкриту емоційну реакцію. Однак надмірне використання цієї стратегії, за даними психологічних досліджень, може супроводжуватися накопиченням внутрішньої напруженості, зниженням суб'єктивного благополуччя та формуванням внутрішньоособистісних конфліктів.

Описова статистика за шкалами емоційної регуляції подана у таблиці 3.19. Середні значення та стандартні відхилення свідчать про достатню варіативність показників у межах вибірки, що підтверджує доцільність подальшого порівняльного та кореляційного аналізу.

Таблиця 3.19

Описова статистика показників емоційної регуляції у вибірці молодих педагогів

| Шкала | М | SD | Мін | Макс | Медіана |
|-----------------------|------|-----|-----|------|---------|
| Когнітивна переоцінка | 29,6 | 6,4 | 15 | 42 | 30 |
| Пригнічення експресії | 21,3 | 5,8 | 10 | 35 | 21 |

Вищі середні значення за шкалою когнітивної переоцінки у поєднанні з помірними показниками стандартного відхилення вказують на відносну однорідність вибірки щодо використання цієї стратегії. Це може бути пов'язано з професійною соціалізацією педагогів, у процесі якої формуються установки на раціоналізацію емоційного досвіду та контроль над емоційними реакціями. Натомість показники пригнічення експресії демонструють більшу дисперсію, що свідчить про індивідуальні відмінності у способах емоційного реагування. Частина молодих педагогів схильна до інтенсивного стримування

емоцій, тоді як інші демонструють більш відкритий стиль емоційного самовираження, що може впливати на характер міжособистісної взаємодії та рівень психологічного напруження.

Аналіз розподілу стратегій емоційної регуляції за статтю, представлений у таблиці 3.20, показав, що у жінок частіше фіксуються вищі показники як когнітивної переоцінки, так і пригнічення експресії.

Таблиця 3.20

Розподіл показників емоційної регуляції за статтю

| Стать | Когнітивна переоцінка (M±SD) | Пригнічення експресії (M±SD) |
|-----------------|------------------------------|------------------------------|
| Чоловіки (n=18) | 27,1 ± 5,9 | 24,0 ± 5,6 |
| Жінки (n=42) | 31,1 ± 6,3 | 19,8 ± 5,4 |

Така комбінація стратегій може свідчити про підвищену емоційну залученість у професійну діяльність та одночасну необхідність контролювати емоційні прояви відповідно до професійних очікувань. У чоловіків частіше спостерігається більш вибіркоче використання стратегій емоційної регуляції, з відносно нижчими показниками пригнічення експресії. Це може відображати відмінності у соціальних нормах емоційної поведінки, а також різні способи адаптації до професійного стресу. Віковий аналіз (таблиця 3.21) засвідчив, що у групах 26–30 та 31–35 років показники пригнічення експресії мають тенденцію до зростання. Саме в цей період педагог стикається з підвищенням професійної відповідальності, збільшенням навантаження та необхідністю підтримувати стабільний професійний імідж, що може сприяти більш жорсткому контролю емоційних проявів.

Таблиця 3.21

Розподіл показників емоційної регуляції за віковими групами

| Вік | Когнітивна переоцінка (M) | Пригнічення експресії (M) |
|----------------------|---------------------------|---------------------------|
| 22–25 років (n = 24) | 31,8 | 19,4 |
| 26–30 років (n = 21) | 29,2 | 21,7 |
| 31–35 років (n = 15) | 27,6 | 23,9 |

Таблиця 3.22

Розподіл показників емоційної регуляції за стажем педагогічної діяльності

| Стаж роботи | Когнітивна переоцінка (М) | Пригнічення експресії (М) |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| До 2 років (n = 20) | 32,4 | 18,6 |
| 2–5 років (n = 25) | 29,1 | 21,5 |
| Понад 5 років (n = 15) | 26,9 | 24,8 |

Для перевірки гіпотези про взаємозв'язок стратегій емоційної регуляції з інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту було проведено кореляційний аналіз, результати якого наведено у таблиці 3.23. Отримані дані засвідчили наявність оберненого кореляційного зв'язку між когнітивною переоцінкою та інтегральним показником внутрішньоособистісного конфлікту, що свідчить про зменшення внутрішньої напруженості у педагогів, які частіше використовують цю стратегію.

Таблиця 3.23

Розподіл інтенсивності використання стратегії когнітивної переоцінки

| Інтервальна зона | n | % |
|---------------------|----|------|
| Низька вираженість | 14 | 23,3 |
| Помірна вираженість | 31 | 51,7 |
| Висока вираженість | 15 | 25,0 |
| Разом | 60 | 100 |

Водночас встановлено прямий кореляційний зв'язок між пригніченням експресії та інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту (табл. 3.24). Це підтверджує припущення про те, що систематичне стримування емоційних проявів без їхнього внутрішнього опрацювання може сприяти накопиченню внутрішніх суперечностей та зростанню психологічної напруженості.

Таблиця 3.24

Розподіл інтенсивності використання стратегії пригнічення експресії

| Інтервальна зона | n | % |
|---------------------|----|------|
| Низька вираженість | 19 | 31,7 |
| Помірна вираженість | 28 | 46,6 |
| Висока вираженість | 13 | 21,7 |
| Разом | 60 | 100 |

Порівняльний аналіз груп педагогів з переважанням різних стратегій емоційної регуляції, здійснений за допомогою t-критерію Стьюдента та Спірмена, наведено у таблицях 3.25 та 3.26. Отримані статистично значущі відмінності підтверджують, що педагоги з домінуванням когнітивної переоцінки демонструють нижчі показники внутрішньоособистісного конфлікту та емоційного виснаження порівняно з тими, у кого переважає пригнічення експресії.

Таблиця 3.25

Порівняння показників емоційної регуляції у групах з різним стажем (t-критерій Стьюдента)

| Шкала | Порівнювані групи | t | p |
|-----------------------|----------------------|-------|--------------|
| Когнітивна переоцінка | до 2 р. – понад 5 р. | 3,87 | $\leq 0,001$ |
| Пригнічення експресії | до 2 р. – понад 5 р. | -4,12 | $\leq 0,001$ |

Таблиця 3.26

Кореляційний аналіз показників емоційної регуляції та внутрішньоособистісного конфлікту (r_s , Спірмена)

| Показники | r_s | p |
|--|-------|--------------|
| Когнітивна переоцінка \times внутрішньоособистісний конфлікт | -0,46 | $\leq 0,001$ |
| Пригнічення експресії \times внутрішньоособистісний конфлікт | 0,49 | $\leq 0,001$ |

Ці результати узгоджуються з сучасними теоретичними положеннями психології емоційної регуляції та підтверджують адаптивний потенціал когнітивної переоцінки у професійній діяльності педагога.

Таблиця 3.27

**Кореляційний аналіз показників емоційної регуляції
та професійного вигорання**

| Показники | r_s | p |
|---|-------|---------|
| Когнітивна переоцінка × емоційне виснаження | -0,42 | ≤ 0,001 |
| Пригнічення експресії × емоційне виснаження | 0,51 | ≤ 0,001 |

Таким чином, результати, отримані за методикою дослідження емоційної регуляції Дж. Гросса, свідчать про те, що вибір стратегій емоційної регуляції є важливим психологічним чинником, який впливає на рівень внутрішньоособистісного конфлікту та загальний стан психічного благополуччя молодих педагогів. Переважання когнітивної переоцінки пов'язане з більшою психологічною стійкістю та адаптивністю, тоді як домінування пригнічення експресії створює ризик накопичення внутрішніх суперечностей і емоційного виснаження.

На наступному етапі емпіричного дослідження було здійснено аналіз рівня суб'єктивно сприйнятого стресу у вибірці молодих педагогів за допомогою шкали сприйнятого стресу PSS-10 (Perceived Stress Scale), розробленої С. Коеном, Т. Камарком і Р. Мермельштейном. Застосування цієї методики є методологічно обґрунтованим, оскільки вона дозволяє оцінити не об'єктивну кількість стресових подій, а індивідуальну когнітивно-емоційну оцінку життєвих ситуацій як напружених, неконтрольованих або перевантажувальних. Саме суб'єктивне сприйняття стресу виступає ключовим психологічним механізмом, який опосередковує формування

внутрішньоособистісних суперечностей та вибір копінг-стратегій у професійній діяльності педагога.

Методика PSS-10 містить 10 тверджень, що стосуються переживань, думок і почуттів досліджуваних протягом останнього місяця, та дозволяє отримати інтегральний показник сприйнятого стресу. Сирі індивідуальні результати подано у Додатку Л. Для аналітичних цілей інтегральні значення було згруповано у три умовні рівні інтенсивності сприйнятого стресу: низький, помірний та високий.

Узагальнений розподіл рівнів сприйнятого стресу у вибірці молодих педагогів наведено в таблиці 3.28.

Таблиця 3.28

Розподіл інтенсивності сприйнятого стресу у вибірці молодих педагогів (PSS-10)

| Рівень сприйнятого стресу | n | % |
|---------------------------|----|------|
| Низький рівень | 14 | 23,3 |
| Помірний рівень | 28 | 46,7 |
| Високий рівень | 18 | 30,0 |
| Разом | 60 | 100 |

Аналіз отриманих даних засвідчує, що у більшості досліджуваних зафіксовано помірний рівень сприйнятого стресу. Така конфігурація результатів відображає нормативну психологічну напруженість, притаманну етапу професійного становлення, коли молодий педагог змушений постійно адаптуватися до вимог освітнього середовища, високої інтенсивності міжособистісної взаємодії та часових обмежень. Водночас наявність значної частки досліджуваних із високим рівнем сприйнятого стресу є психологічно значущим показником, оскільки свідчить про суб'єктивне переживання перевантаження, зниження відчуття контролю та дефіцит адаптаційних ресурсів. Подальший аналіз було спрямовано на виявлення особливостей

розподілу рівнів сприйнятого стресу за статевою ознакою. Результати наведено в таблиці 3.29.

Таблиця 3.29

Розподіл інтенсивності сприйнятого стресу за статтю

| Стать | Низький рівень | Помірний рівень | Високий рівень | Разом |
|-------------------|----------------|-----------------|----------------|-------|
| Жінки (n = 42) | 8 | 19 | 15 | 42 |
| Чоловіки (n = 18) | 6 | 9 | 3 | 18 |
| Разом | 14 | 28 | 18 | 60 |

Отримані результати свідчать, що у жіночій частині вибірки частіше фіксуються помірний і високий рівні сприйнятого стресу, тоді як серед чоловіків відносно більшою є частка досліджуваних з низьким рівнем напруження. Такі відмінності можуть бути пояснені соціально-психологічними особливостями педагогічної діяльності, зокрема вищою емоційною залученістю жінок у професійну взаємодію, більшою відповідальністю за міжособистісні аспекти навчального процесу та схильністю до рефлексивного опрацювання стресових ситуацій. Водночас чоловіки частіше можуть вдаватися до емоційного дистанціювання, що знижує суб'єктивну інтенсивність стресових переживань.

Наступним кроком було здійснено аналіз рівнів сприйнятого стресу з урахуванням вікових особливостей досліджуваних (таблиця 3.30).

Таблиця 3.30

Розподіл інтенсивності сприйнятого стресу за віковими групами

| Вікова група | Низький рівень | Помірний рівень | Високий рівень | Разом |
|----------------------|----------------|-----------------|----------------|-------|
| 22–25 років (n = 24) | 7 | 12 | 5 | 24 |
| 26–30 років (n = 21) | 4 | 10 | 7 | 21 |
| 31–35 років (n = 15) | 3 | 6 | 6 | 15 |
| Разом | 14 | 28 | 18 | 60 |

Аналіз вікової динаміки показав, що зі збільшенням віку зростає частка досліджуваних з високим рівнем сприйнятого стресу. Найбільш виражена напруженість спостерігається у вікових групах 26–30 та 31–35 років, що може бути пов'язано з переходом від етапу первинної адаптації до етапу професійного самоствердження, зростанням відповідальності та накопиченням професійних стресорів.

Аналогічні закономірності простежуються і при аналізі результатів за стажем педагогічної діяльності (таблиця 3.31).

Таблиця 3.31

Розподіл інтенсивності сприйнятого стресу за стажем педагогічної діяльності

| Стаж роботи | Низький рівень | Помірний рівень | Високий рівень | Разом |
|------------------------|----------------|-----------------|----------------|-------|
| До 2 років (n = 20) | 7 | 9 | 4 | 20 |
| 2–5 років (n = 25) | 5 | 12 | 8 | 25 |
| Понад 5 років (n = 15) | 2 | 7 | 6 | 15 |
| Разом | 14 | 28 | 18 | 60 |

Педагоги зі стажем понад п'ять років демонструють вищу частку високого рівня сприйнятого стресу порівняно з тими, хто перебуває на початкових етапах професійної діяльності. Це може свідчити про накопичення психологічних витрат у процесі тривалої взаємодії з професійними стресорами за умов недостатньої компенсації особистісних ресурсів. Для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей між групами було застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Результати порівняння груп педагогів зі стажем до двох років та понад п'ять років наведено в таблиці 3.32.

Таблиця 3.32

Порівняння інтегральних показників сприйнятого стресу у групах з різним стажем педагогічної діяльності (t-критерій Стьюдента)

| Група | n | M | SD |
|---------------|---------|------|-----|
| До 2 років | 20 | 23,1 | 4,6 |
| Понад 5 років | 15 | 28,4 | 5,1 |
| t | 4,07 | | |
| p | ≤ 0,001 | | |

Отримане значення t-критерію при рівні значущості $p \leq 0,001$ свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між зазначеними групами, що підтверджує тенденцію до зростання рівня сприйнятого стресу з накопиченням професійного досвіду.

Таким чином, результати, отримані за шкалою сприйнятого стресу PSS-10, дозволяють зробити висновок про те, що сприйнятий стрес у молодих педагогів є багатовимірним феноменом, інтенсивність якого зумовлюється віковими, статевими та професійними чинниками. Отримані дані створюють емпіричне підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку сприйнятого стресу з внутрішньоособистісним конфліктом, копінг-стратегіями та емоційним вигоранням, що буде розглянуто в наступних підрозділах роботи.

Отримані дані формують логічне підґрунтя для інтегративного аналізу взаємозв'язку емоційної регуляції, копінг-стратегій та професійного вигорання.

Проведене емпіричне дослідження було спрямоване на комплексний аналіз психологічних чинників внутрішньоособистісного конфлікту у молодих педагогів, зокрема його взаємозв'язку з копінг-стратегіями, особливостями емоційної регуляції та рівнем професійного вигорання. Застосування взаємодоповнювального психодіагностичного інструментарію дало змогу розглянути досліджуваний феномен не ізольовано, а в системі індивідуально-психологічних та професійних детермінант.

Отримані результати підтвердили багатовимірний характер внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного утворення, що формується на перетині внутрішніх суперечностей особистості, способів подолання стресових ситуацій та специфіки емоційного функціонування в умовах педагогічної діяльності.

Для наочного представлення структури інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту у вибірці молодих педагогів подано рисунок 3.1, який ілюструє співвідношення мінімальної, помірної та високої інтенсивності цього феномену.

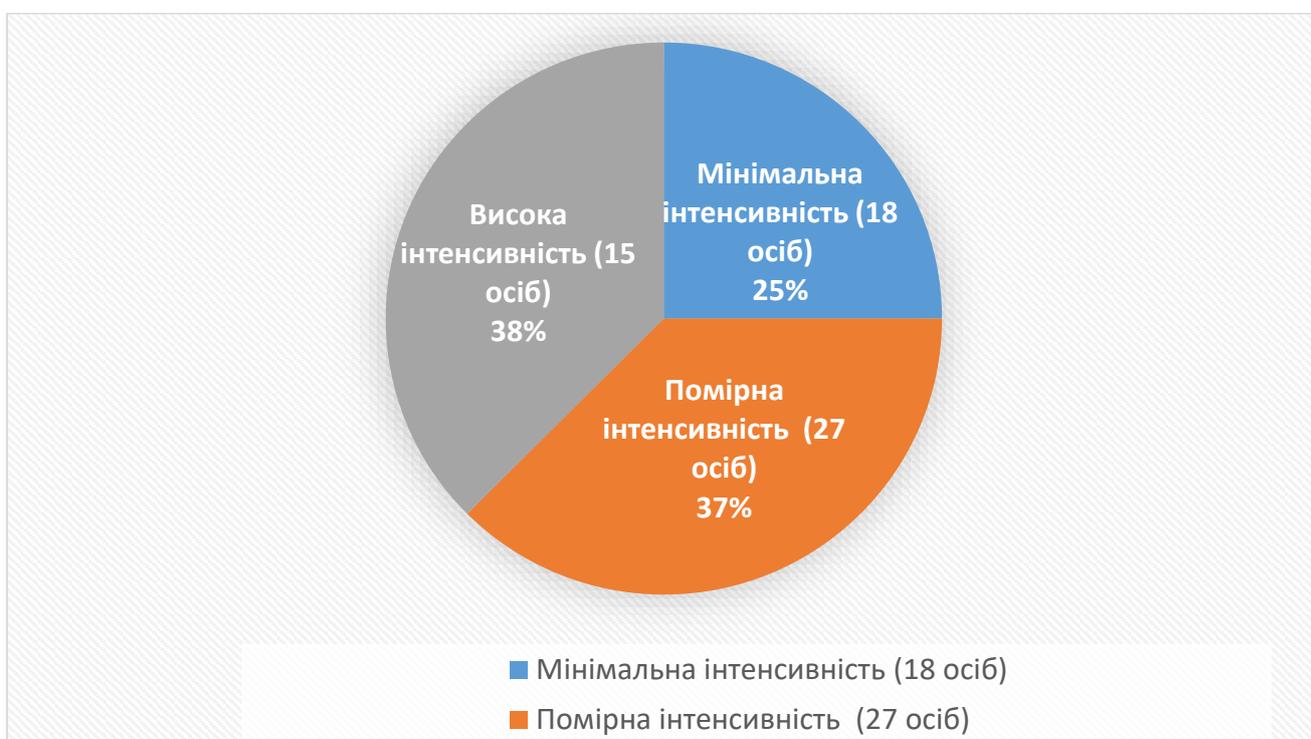


Рис. 3.1. Розподіл інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту у вибірці (% , n=60)

Аналіз розподілу показників засвідчує, що у вибірці домінує помірна інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту, яка охоплює майже половину досліджуваних. Така конфігурація свідчить про наявність стабільної внутрішньої напруженості, що не досягає крайніх дезадаптивних форм, але водночас є психологічно значущою і впливає на стиль реагування в умовах

професійного стресу. Наявність чверті досліджуваних із високою інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту вказує на сформовану групу психологічного ризику, для якої характерні системні внутрішні суперечності, емоційна нестабільність та ускладнена саморегуляція.

Саме така структурна неоднорідність вибірки створює підґрунтя для аналізу зв'язків між інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту та копінг-стратегіями. Перша емпірична гіпотеза передбачала існування взаємозв'язку між цими змінними. Результати кореляційного аналізу за методикою копінг-стратегій Лазаруса–Фолкман підтвердили статистично значущі залежності між характером внутрішньої конфліктності та способами подолання стресу.

Зокрема, зі зростанням інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту зростає частота використання емоційно зорієнтованих та унікальних копінг-стратегій, тоді як орієнтація на проблемно-зорієнтований копінг має обернений зв'язок із вираженістю внутрішніх суперечностей. Це свідчить про те, що за умов підвищеної внутрішньої напруженості педагоги частіше зосереджуються на переживанні емоційного дискомфорту або дистанціюванні від проблемної ситуації, а не на її активному конструктивному розв'язанні. Така закономірність узгоджується з положеннями транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса, відповідно до якої неадаптивні копінг-стратегії не знижують рівень психологічної напруженості, а лише тимчасово маскують її прояви. Отже, перша емпірична гіпотеза підтверджена повністю.

Для ілюстрації поширеності емоційного виснаження у вибірці молодих педагогів подано рисунок 3.2, який відображає розподіл досліджуваних за інтенсивністю цього компонента професійного вигорання.

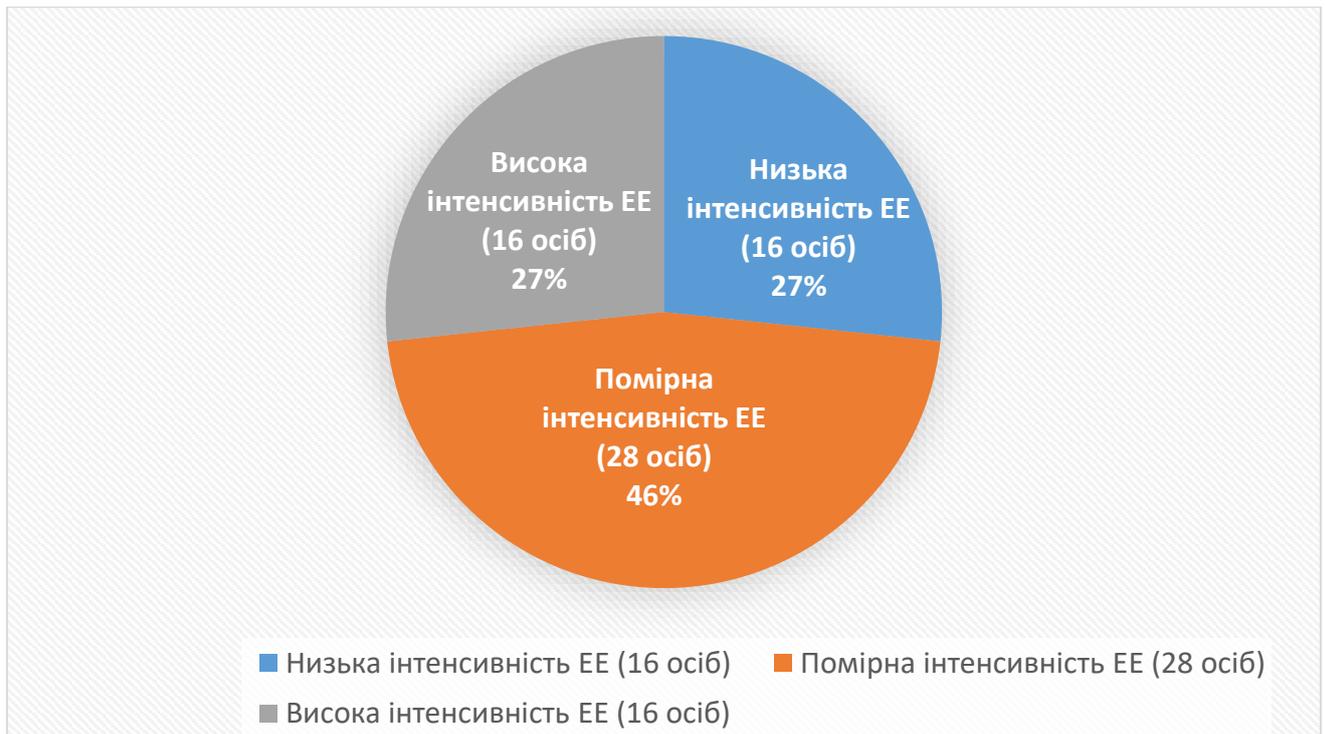


Рис. 3.2. Розподіл інтенсивності емоційного виснаження (ЕЕ) у вибірці молодих педагогів (% , n=60)

Аналіз структури показників емоційного виснаження свідчить, що переважна частина педагогів перебуває у зоні помірної або високої інтенсивності цього симптому. Така картина вказує на накопичення емоційної втоми, зниження енергетичних ресурсів та відчуття психологічної перевантаженості, характерних для початкових етапів професійного становлення. За умов хронічного виснаження знижується здатність до ефективної саморегуляції, посилюється чутливість до професійних невдач і загострюються внутрішні суперечності.

Порівняльний аналіз показав, що педагоги з більш вираженим емоційним виснаженням демонструють істотно вищі інтегральні показники внутрішньоособистісного конфлікту. Це проявляється у зростанні внутрішньої напруженості, негативного самоствавлення, зниженні суб'єктивного відчуття професійної ефективності та підвищеній реактивності до оцінювання. Натомість у досліджуваних зі збереженим емоційним ресурсом внутрішні суперечності мають менш стійкий і більш ситуативний

характер. Виявлені статистично значущі відмінності дозволяють зробити висновок, що емоційне вигорання виступає не лише наслідком професійного навантаження, а й психологічним чинником, який підсилює внутрішньоособистісний конфлікт. Таким чином, друга емпірична гіпотеза також підтверджена.

Для узагальненого відображення взаємозв'язків між емоційною регуляцією, внутрішньоособистісним конфліктом та емоційним виснаженням подано рисунок 3.3, на якому схематично представлено напрями і силу встановлених кореляцій.

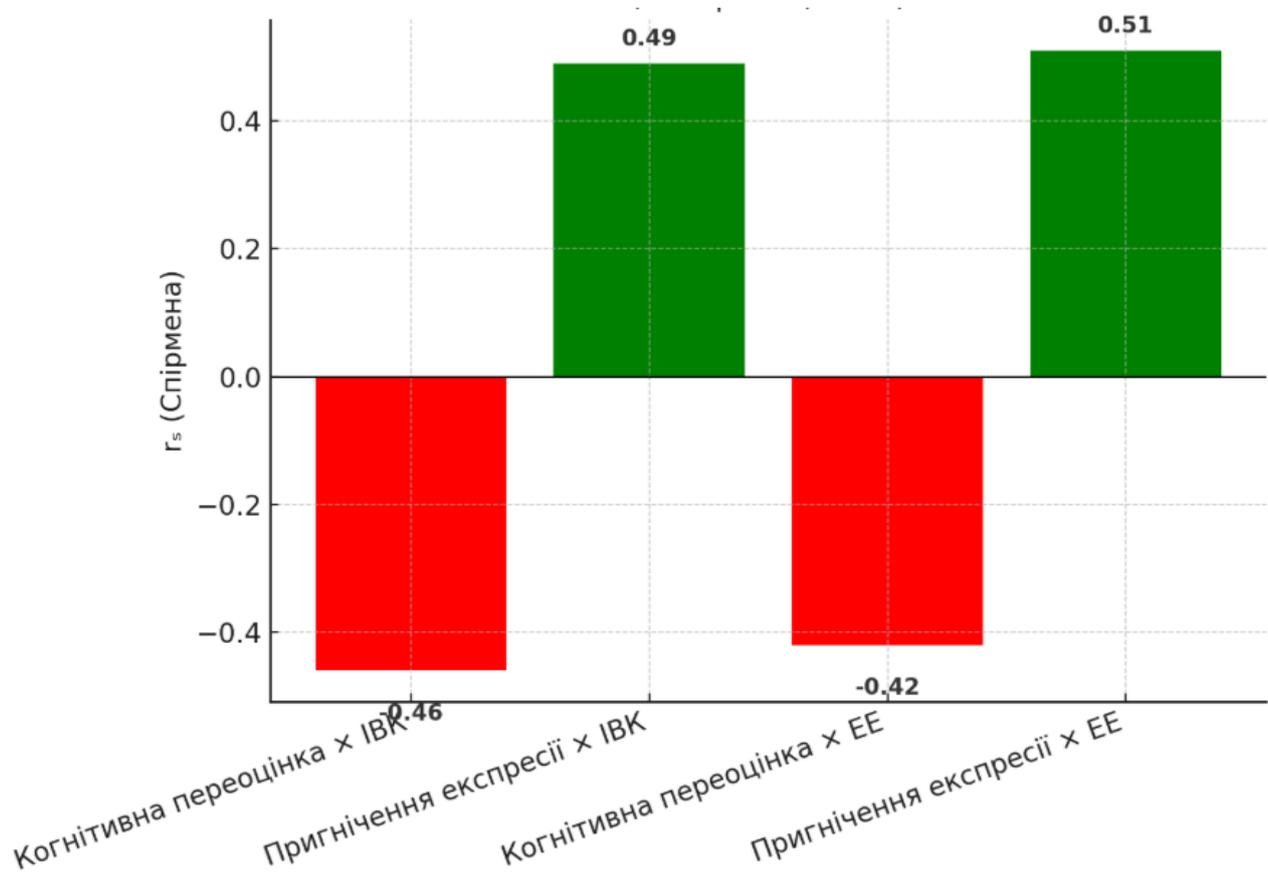


Рис. 3.3. Кореляційні зв'язки показників емоційної регуляції з внутрішньоособистісним конфліктом та емоційним виснаженням (r_s Спірмена, n=60)

Отримані результати засвідчили, що використання адаптивних стратегій регуляції емоцій, зокрема когнітивної переоцінки, асоціюється зі зниженням інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту та емоційного виснаження. Педагоги, здатні переосмислювати стресові ситуації та змінювати їх суб'єктивне значення, демонструють більш узгоджену внутрішню структуру, вищий рівень психологічної стійкості та нижчу хронічну напруженість.

Натомість домінування пригнічення експресії та унікальних копінг-стратегій пов'язане зі зростанням внутрішньої конфліктності та емоційного виснаження. Систематичне стримування емоційних проявів без їхнього внутрішнього опрацювання сприяє накопиченню напруги, що у довготривалій перспективі набуває дезадаптивного характеру. Таким чином, третя емпірична гіпотеза підтверджена, оскільки встановлено обернений зв'язок між використанням адаптивних стратегій подолання та інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту.

З метою перевірки наявності статистично значущих відмінностей між чоловічою та жіночою підвибірками за основними психологічними показниками було проведено порівняльний аналіз із застосуванням *t*-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. До аналізу було включено інтегральні та шкальні показники п'яти психодіагностичних методик, використаних у дослідженні: методики діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Б. В. Плєскача, опитувальника копінг-стратегій Лазаруса–Фолкман (WCQ), методики діагностики професійного вигорання К. Маслач (MBI), опитувальника емоційної регуляції Дж. Гросса (ERQ) та шкали сприйнятого стресу PSS-10.

Чоловіча підвибірка становила 18 осіб, жіноча – 42 особи. З огляду на нерівність чисельності груп і можливу неоднорідність дисперсій за окремими шкалами, для підвищення статистичної коректності використовувався варіант *t*-критерію з поправкою Велча, який не вимагає дотримання умови гомогенності дисперсій і рекомендований для аналізу подібних вибірок у

психологічних дослідженнях. Результати міжстатевого порівняльного аналізу наведено в таблиці 3.33.

Таблиця 3.33

**Порівняння психологічних показників у чоловічій та жіночій
вбірках (t-критерій Стьюдента, Welch)**

| Показник | Жінки (n=42), M±SD | Чоловіки (n=18), M±SD | t | p |
|--|-----------------------|--------------------------|-------|-----------|
| Внутрішньоособистісний конфлікт (Плескач) | 32,05 ± 8,01 | 32,61 ± 8,41 | -0,24 | 0,81 |
| Сприйнятий стрес (PSS-10) | 25,10 ± 3,82 | 24,67 ± 4,15 | 0,38 | 0,71 |
| WCQ: проблемно-орієнтовані копінги | 50,45 ± 3,28 | 50,44 ± 3,33 | 0,01 | 0,99 |
| WCQ: емоційно-орієнтовані копінги | 38,88 ± 2,84 | 38,78 ± 3,12 | 0,12 | 0,90 |
| WCQ: уникання | 27,10 ± 3,15 | 27,22 ± 3,47 | -0,13 | 0,89 |
| MBI: емоційне виснаження (EE) | 24,02 ± 6,13 | 27,50 ± 5,34 | -2,21 | ≤ 0,05 |
| MBI: деперсоналізація (DP) | 10,21 ± 3,12 | 11,50 ± 2,71 | -1,61 | 0,11 |
| MBI: професійні досягнення (PA) | 26,86 ± 6,02 | 23,50 ± 5,34 | 2,15 | ≤ 0,05 |
| ERQ: когнітивна переоцінка | 28,38 ± 6,75 | 25,17 ± 4,09 | 2,26 | ≤ 0,05 |
| ERQ: пригнічення експресії | 22,93 ± 6,38 | 27,50 ± 4,24 | -3,26 | ≤ 0,01 |

Результати міжстатевого порівняльного аналізу свідчать про те, що у вибірці молодих педагогів статеві відмінності не є універсальними для всіх психологічних показників, а мають вибірковий, структурно зумовлений характер. Відсутність статистично значущих відмінностей за рівнем внутрішньоособистісного конфлікту та суб'єктивно сприйнятого стресу

вказує на те, що базова інтенсивність внутрішньої напруженості та загальне переживання стресу на етапі професійного становлення є подібними у чоловіків і жінок. Це дозволяє припустити, що ключові стресогенні чинники педагогічної діяльності на ранніх етапах професійного шляху мають надіндивідуальний характер і однаково актуалізують внутрішні суперечності незалежно від статі.

Водночас відсутність міжстатевих відмінностей за структурою копінг-стратегій свідчить про те, що молоді педагоги як професійна група демонструють подібні способи подолання складних ситуацій, що зумовлено вимогами професійного середовища, нормативними очікуваннями щодо поведінки вчителя та схожими умовами праці. На цьому етапі професійної соціалізації копінг-поведінка, ймовірно, формується під впливом інституційних норм і професійних стандартів, а не статево зумовлених моделей реагування. Разом із тим виявлені статистично значущі відмінності за показниками професійного вигорання та емоційної регуляції дозволяють говорити про якісно різні психологічні механізми адаптації у чоловіків і жінок. Зокрема, вищі показники емоційного виснаження у чоловічій підвибірці можуть свідчити про те, що чоловіки меншою мірою залучаються до процесів емоційного опрацювання професійного досвіду, що ускладнює відновлення психічних ресурсів. За відсутності достатніх механізмів внутрішнього опрацювання напруження накопичення емоційних витрат швидше переходить у стан виснаження.

Вищі показники професійних досягнень у жінок, навпаки, можуть бути інтерпретовані як відображення більшої суб'єктивної включеності у професійну роль та значущості педагогічної діяльності для Я-концепції. Для жінок професія педагога частіше інтегрується у систему особистісних цінностей, що сприяє підтриманню відчуття професійної ефективності навіть за умов високого навантаження. Найбільш показовими є відмінності у сфері емоційної регуляції. Переважання когнітивної переоцінки у жінок свідчить про більш активне використання адаптивних стратегій регуляції емоцій, які

передбачають переосмислення ситуації та зниження її суб'єктивної загрозовості. Такий стиль регуляції дозволяє зменшувати інтенсивність внутрішньоособистісних суперечностей і підтримувати психологічну стійкість у складних професійних умовах. Натомість вищі показники пригнічення експресії у чоловіків відображають орієнтацію на контроль зовнішніх проявів емоцій без їхнього внутрішнього опрацювання. У короткостроковій перспективі це може забезпечувати відповідність професійним нормам, однак у довготривалій перспективі така стратегія підвищує ризик накопичення внутрішньої напруженості та сприяє формуванню емоційного виснаження. Саме цим може пояснюватися поєднання високих показників пригнічення експресії та емоційного виснаження у чоловічій підвбірці.

Міжстатеві відмінності у вибірці молодих педагогів проявляються не на рівні загального стресу чи інтенсивності внутрішньоособистісного конфлікту, а на рівні способів емоційної регуляції та переживання професійного навантаження. Це підтверджує доцільність подальшого інтегративного аналізу, у якому емоційна регуляція та копінг-стратегії розглядаються як психологічні механізми, що опосередковують вплив стресу та внутрішньоособистісного конфлікту на формування професійного вигорання.

Для виявлення лінійних взаємозв'язків між показниками внутрішньоособистісного конфлікту, копінг-стратегій, емоційної регуляції, професійного вигорання та сприйнятого стресу було застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона (r). Застосування цього критерію є методично виправданим, оскільки всі аналізовані змінні мають кількісну шкалу вимірювання, а розподіли інтегральних показників у вибірці не демонструють критичних відхилень від нормальності.

Таблиця 3.34

Кореляційна матриця між основними психологічними показниками (r Пірсона, n = 60)

| Показники | ВОК | Стрес (PSS-10) | ЕЕ | Проблемно-орієнтовані копінги | Емоційні копінги | Уникання | Когнітивна переоцінка | Пригнічення експресії |
|---------------------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------------------|------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|
| Внутрішньоособистісний конфлікт (ВОК) | 1,00 | 0,58 (p ≤ 0,001) | 0,61 (p ≤ 0,001) | -0,42 (p ≤ 0,001) | 0,46 (p ≤ 0,001) | 0,49 (p ≤ 0,001) | -0,44 (p ≤ 0,001) | 0,47 (p ≤ 0,001) |
| Сприйнятий стрес (PSS-10) | 0,58 (p ≤ 0,001) | 1,00 | 0,63 (p ≤ 0,001) | -0,39 (p ≤ 0,01) | 0,41 (p ≤ 0,001) | 0,45 (p ≤ 0,001) | -0,36 (p ≤ 0,01) | 0,48 (p ≤ 0,001) |
| Емоційне виснаження (ЕЕ) | 0,61 (p ≤ 0,001) | 0,63 (p ≤ 0,001) | 1,00 | -0,35 (p ≤ 0,01) | 0,44 (p ≤ 0,001) | 0,52 (p ≤ 0,001) | -0,40 (p ≤ 0,001) | 0,51 (p ≤ 0,001) |
| Проблемно-орієнтовані копінги | -0,42 (p ≤ 0,001) | -0,39 (p ≤ 0,01) | -0,35 (p ≤ 0,01) | 1,00 | -0,28 (p ≤ 0,05) | -0,33 (p ≤ 0,01) | 0,46 (p ≤ 0,001) | -0,31 (p ≤ 0,01) |
| Емоційні копінги | 0,46 (p ≤ 0,001) | 0,41 (p ≤ 0,001) | 0,44 (p ≤ 0,001) | -0,28 (p ≤ 0,05) | 1,00 | 0,37 (p ≤ 0,01) | -0,22 (p ≤ 0,05) | 0,34 (p ≤ 0,01) |
| Копінги уникання | 0,49 (p ≤ 0,001) | 0,45 (p ≤ 0,001) | 0,52 (p ≤ 0,001) | -0,33 (p ≤ 0,01) | 0,37 (p ≤ 0,01) | 1,00 | -0,29 (p ≤ 0,05) | 0,43 (p ≤ 0,001) |
| Когнітивна переоцінка | -0,44 (p ≤ 0,001) | -0,36 (p ≤ 0,01) | -0,40 (p ≤ 0,001) | 0,46 (p ≤ 0,001) | -0,22 (p ≤ 0,05) | -0,29 (p ≤ 0,05) | 1,00 | -0,38 (p ≤ 0,01) |
| Пригнічення експресії | 0,47 (p ≤ 0,001) | 0,48 (p ≤ 0,001) | 0,51 (p ≤ 0,001) | -0,31 (p ≤ 0,01) | 0,34 (p ≤ 0,01) | 0,43 (p ≤ 0,001) | -0,38 (p ≤ 0,01) | 1,00 |

Отримані результати свідчать про системний характер взаємозв'язків між досліджуваними психологічними змінними. Інтегральний показник внутрішньоособистісного конфлікту має прямий середньої сили зв'язок зі сприйнятим стресом ($r = 0,58$; $p \leq 0,001$) та емоційним виснаженням ($r = 0,61$; $p \leq 0,001$). Це означає, що зростання внутрішньої суперечливості супроводжується підвищенням суб'єктивного відчуття напруження та виснаження, що підтверджує положення транзакційної моделі стресу. Водночас зафіксовано статистично значущі обернені кореляції між внутрішньоособистісним конфліктом і проблемно-орієнтованими копінг-стратегіями ($r = -0,42$; $p \leq 0,001$) та когнітивною переоцінкою ($r = -0,44$; $p \leq 0,001$). Це свідчить про те, що використання активних і когнітивно опосередкованих стратегій подолання пов'язане зі зниженням внутрішньої напруженості та кращою психологічною адаптацією.

Натомість емоційно-орієнтовані копінги ($r = 0,46$; $p \leq 0,001$), уникання ($r = 0,49$; $p \leq 0,001$) та пригнічення експресії ($r = 0,47$; $p \leq 0,001$) мають прямі значущі зв'язки з внутрішньоособистісним конфліктом. Це дозволяє інтерпретувати зазначені стратегії як психологічні механізми, що не зменшують, а радше підтримують або посилюють внутрішню суперечливість за умов хронічного професійного стресу. Особливо показовими є зв'язки між униканням та емоційним виснаженням ($r = 0,52$; $p \leq 0,001$), а також між пригніченням експресії та емоційним виснаженням ($r = 0,51$; $p \leq 0,001$). Це підтверджує, що систематичне стримування емоцій і відкладання вирішення проблем сприяють накопиченню емоційних витрат і формуванню синдрому професійного вигорання.

Узагальнюючи результати проведеного емпіричного дослідження, можна зробити висновок, що внутрішньоособистісний конфлікт у молодих педагогів є системним психологічним утворенням, тісно пов'язаним зі стилями подолання стресу, особливостями емоційної регуляції та рівнем професійного вигорання. Його інтенсивність зростає за умов домінування неадаптивних копінг-стратегій, хронічного емоційного виснаження та переважання пригнічення експресії.

Отримані результати підтверджують доцільність комплексного підходу до психологічної підтримки молодих педагогів, спрямованого не лише на зниження професійного навантаження, а й на розвиток адаптивних копінг-стратегій, навичок когнітивної переоцінки та усвідомленої емоційної регуляції. Усі висунуті емпіричні гіпотези були підтвержені, що забезпечує логічну узгодженість теоретичних положень роботи з емпіричними результатами та надає дослідженню наукової завершеності.

3.3. Психологічні рекомендації щодо вдосконалення механізмів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити складну систему психологічних чинників, що зумовлюють формування та динаміку

внутрішньоособистісного конфлікту у молодих педагогів. Отримані результати засвідчили, що внутрішні суперечності не виникають ізольовано, а розгортаються у взаємодії зі способами подолання стресу, особливостями емоційної регуляції та рівнем професійного вигорання. У зв'язку з цим психологічні рекомендації мають бути спрямовані не лише на зниження інтенсивності конфліктних переживань, а й на формування стійких адаптивних механізмів саморегуляції, здатних підтримувати психологічне благополуччя педагога в умовах професійного навантаження.

На основі результатів дослідження доцільно виокремити такі загальні напрями психологічних рекомендацій:

- 1) розвиток проблемно-зорієнтованих копінг-стратегій як базового ресурсу подолання внутрішньоособистісних суперечностей;
- 2) трансформація емоційно-зорієнтованих та унікальних форм копінгу у більш адаптивні способи реагування;
- 3) формування навичок когнітивної переоцінки як провідної стратегії емоційної регуляції;
- 4) зменшення надмірного використання пригнічення експресії та створення безпечних форм емоційного розвантаження;
- 5) профілактика професійного вигорання шляхом збереження та відновлення психологічних ресурсів;
- 6) організація системної психологічної підтримки молодих педагогів у професійному середовищі.

Подальший виклад спрямований на розгорнуте обґрунтування зазначених рекомендацій та розкриття їх психологічного змісту.

Передусім результати дослідження підтвердили, що інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту у педагогів зростає за умов домінування емоційно зорієнтованих та унікальних копінг-стратегій і зменшується за переважання проблемно-зорієнтованого копінгу. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку саме активних форм подолання стресу, орієнтованих на аналіз ситуації, прийняття рішень і практичні дії. Для молодих

педагогів важливо навчитися усвідомлювати межі власної відповідальності та відрізнити ті аспекти професійних труднощів, які підлягають реальному впливу, від тих, що мають об'єктивні обмеження. Така диференціація знижує рівень внутрішньої напруженості, запобігає генералізації негативного досвіду та зменшує схильність до самозвинувачення, яке часто лежить в основі внутрішньоособистісного конфлікту.

Водночас емоційно зорієнтовані копінг-стратегії, які широко представлені у вибірці, не слід розглядати виключно як дезадаптивні. У педагогічній діяльності емоційне опрацювання є неминучим і може виконувати регуляторну функцію за умови поєднання з рефлексією та подальшим переходом до активних дій. Психологічна робота в цьому напрямі має бути спрямована на розвиток здатності усвідомлювати власні емоційні реакції, вербалізувати їх та інтегрувати у процес прийняття рішень, а не на витіснення чи ігнорування емоційного досвіду.

Особливу увагу доцільно приділити унікальним стратегіям подолання, які виявили прямий зв'язок із високою інтенсивністю внутрішньоособистісного конфлікту. У педагогічній практиці уникання часто має прихований характер і проявляється у формальному виконанні обов'язків, зниженні ініціативи, відкладанні складних комунікативних ситуацій. Хоча такі стратегії можуть тимчасово зменшувати напруження, у довготривалій перспективі вони сприяють накопиченню невирішених проблем і посиленню внутрішніх суперечностей. Тому психологічні рекомендації мають бути спрямовані на поступове розширення поведінкового репертуару педагога та формування відчуття особистісної ефективності у складних професійних ситуаціях. Важливим чинником зниження внутрішньоособистісного конфлікту, відповідно до результатів дослідження, є використання когнітивної переоцінки як стратегії емоційної регуляції. Педагоги, які здатні змінювати інтерпретацію стресових подій і розглядати професійні труднощі як тимчасові та такі, що підлягають вирішенню, демонструють нижчий рівень внутрішньої напруженості та емоційного виснаження. У цьому контексті психологічні

рекомендації мають бути спрямовані на розвиток когнітивної гнучкості, роботу з автоматичними негативними переконаннями та формування реалістичних очікувань щодо професійної діяльності. Особливо актуальним є опрацювання перфекціоністичних установок, які часто провокують внутрішній конфлікт між бажаним і реальним образом «ідеального педагога».

Натомість надмірне використання пригнічення експресії, яке характерне для значної частини молодих педагогів, пов'язане зі зростанням внутрішньоособистісного конфлікту та ризиком емоційного вигорання. Постійне стримування емоцій без їх внутрішнього опрацювання призводить до накопичення напруження і зниження суб'єктивного благополуччя. У зв'язку з цим психологічні рекомендації мають передбачати створення умов для безпечного емоційного розвантаження, зокрема через розвиток навичок асертивної комунікації, рефлексивних практик та підтримувального професійного спілкування. Окремий блок рекомендацій стосується профілактики професійного вигорання як важливого чинника загострення внутрішньоособистісних конфліктів. Результати дослідження засвідчили, що емоційне виснаження виступає своєрідним каталізатором внутрішніх суперечностей, посилюючи негативне самоствавлення та знижуючи відчуття професійної ефективності. У цьому контексті важливо формувати у молодих педагогів навички збереження психологічних ресурсів, усвідомленого планування відпочинку та підтримання балансу між професійною діяльністю й особистим життям. Не менш значущим є формування реалістичного уявлення про професійний розвиток як поступовий процес, що включає помилки, труднощі та періоди сумнівів.

На організаційному рівні доцільним є впровадження системи психологічного супроводу молодих педагогів, яка б включала психоосвітні заходи, групові форми підтримки та індивідуальні консультації. Створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі знижує потребу у дезадаптивних формах регуляції та сприяє більш конструктивному опрацюванню внутрішніх суперечностей.

Узагальнюючи, можна зазначити, що вдосконалення механізмів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів можливе за умови комплексного підходу, який поєднує розвиток адаптивних копінг-стратегій, ефективної емоційної регуляції та профілактику професійного вигорання. Реалізація запропонованих психологічних рекомендацій створює передумови для зниження внутрішньої напруженості, підвищення психологічної стійкості та формування цілісної професійної ідентичності молодого педагога.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було проаналізовано емпіричні результати дослідження внутрішньоособистісного конфлікту у молодих педагогів та обґрунтовано психологічні рекомендації щодо вдосконалення механізмів його подолання. Отримані дані дозволили розглянути внутрішньоособистісний конфлікт як системне психологічне утворення, пов'язане зі способами подолання стресу, особливостями емоційної регуляції та рівнем професійного вигорання. Встановлено, що інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту зростає за умов домінування емоційно-зорієнтованих і унікальних копінг-стратегій, високого рівня емоційного виснаження та переважання пригнічення експресії. Натомість проблемно-зорієнтований копінг і когнітивна переоцінка пов'язані з нижчою внутрішньою напруженістю та вищою психологічною стійкістю педагогів. Результати підтвердили, що професійне вигорання виступає важливим чинником загострення внутрішніх суперечностей, особливо на етапі професійного становлення. Запропоновані у розділі психологічні рекомендації мають комплексний характер і спрямовані на розвиток адаптивних копінг-стратегій, ефективної емоційної регуляції та профілактику емоційного вигорання.

Загалом третій розділ підтверджує, що подолання внутрішньоособистісних конфліктів у молодих педагогів потребує цілісного підходу, який поєднує індивідуально-психологічні ресурси та підтримувальне професійне середовище.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було спрямоване на комплексне вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у молодих педагогів як складного психологічного феномену, що формується на перетині особистісних суперечностей, професійних вимог і специфіки емоційного функціонування в умовах педагогічної діяльності. Досягнення мети дослідження передбачало послідовне розв'язання низки теоретичних та емпіричних завдань, що дозволило забезпечити логічну цілісність роботи та узгодженість між теоретичними положеннями і практичними результатами.

У межах першого завдання було здійснено ґрунтовний аналіз теоретичних підходів до вивчення сутності та структури внутрішньоособистісних конфліктів. Узагальнення положень психоаналітичного, гуманістичного, діяльнісного та когнітивно-поведінкового підходів дало змогу розглядати внутрішньоособистісний конфлікт не як ізольований симптом чи ситуативний стан, а як багатовимірне психологічне утворення, що відображає суперечності між потребами, цінностями, установками, очікуваннями та реальними можливостями особистості. Було встановлено, що внутрішньоособистісний конфлікт має динамічний характер і може виконувати як дезадаптивну, так і потенційно розвивальну функцію залежно від рівня його інтенсивності, тривалості та доступних механізмів психологічного опрацювання.

Розв'язання другого завдання дозволило визначити ключові професійно-психологічні чинники виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів. На основі теоретичного аналізу та емпіричних даних встановлено, що педагогічна діяльність належить до професій з високим рівнем емоційного навантаження, соціальної відповідальності та постійної міжособистісної взаємодії. Особливо вразливим періодом є етап професійного становлення, коли відбувається зіткнення ідеалізованих уявлень про професію з реальними умовами освітнього середовища. До чинників, що сприяють формуванню

внутрішньоособистісних конфліктів, належать підвищені вимоги до емоційного самоконтролю, дефіцит ресурсів для відновлення, невизначеність професійної ідентичності, а також накопичення хронічного професійного стресу.

У процесі виконання третього завдання було охарактеризовано існуючі механізми подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогічному середовищі. Аналіз наукових джерел засвідчив, що ефективність подолання внутрішніх суперечностей значною мірою залежить від переважних копінг-стратегій та способів емоційної регуляції. Адаптивні механізми, зокрема проблемно-зорієнтований копінг і когнітивна переоцінка, сприяють інтеграції суперечливого досвіду та зниженню психологічної напруженості. Натомість домінування емоційно-зорієнтованих, унікальних стратегій і пригнічення експресії ускладнює конструктивне опрацювання внутрішніх конфліктів і може призводити до їх хронізації.

Четверте завдання полягало у підборі та обґрунтуванні психодіагностичного інструментарію для емпіричного дослідження. Використання методики діагностики внутрішньоособистісного конфлікту Б. В. Плєскача, опитувальника копінг-стратегій Лазаруса–Фолкман, методики дослідження емоційної регуляції Дж. Гросса та методики діагностики професійного вигорання К. Маслач дозволило комплексно охопити ключові психологічні змінні, релевантні поставленій меті. Обраний інструментарій забезпечив можливість кількісного аналізу як внутрішніх суперечностей особистості, так і механізмів їх подолання та професійних наслідків.

У межах п'ятого завдання було проведено емпіричне дослідження та здійснено детальний аналіз отриманих даних. Результати засвідчили, що у вибірці молодих педагогів переважає помірна інтенсивність внутрішньоособистісного конфлікту, що може бути інтерпретовано як нормативний прояв напруженості на етапі професійного становлення. Водночас виявлено значну частку досліджуваних із високою інтенсивністю внутрішніх суперечностей, що є психологічно тривожним показником.

Статистичний аналіз підтвердив наявність значущих зв'язків між внутрішньоособистісним конфліктом, копінг-стратегіями, емоційною регуляцією та показниками професійного вигорання. Зокрема, встановлено, що зростання внутрішньої напруженості супроводжується підвищенням емоційного виснаження та зсувом у бік менш адаптивних способів подолання стресу.

Шосте завдання було спрямоване на розроблення практичних рекомендацій щодо вдосконалення механізмів подолання внутрішньоособистісних конфліктів у педагогів. Запропоновані рекомендації ґрунтуються на отриманих емпіричних результатах і передбачають розвиток проблемно-зорієнтованого копінгу, навичок когнітивної переоцінки, усвідомленої емоційної регуляції та профілактики емоційного вигорання. Реалізація таких рекомендацій може сприяти підвищенню психологічної стійкості молодих педагогів, зменшенню внутрішньої напруженості та підтримці професійної ефективності.

Окрему увагу у висновках приділено перевірці висунутих емпіричних гіпотез. Перша гіпотеза щодо існування взаємозв'язку між рівнем внутрішньоособистісного конфлікту та домінуючими копінг-стратегіями педагогів була повністю підтверджена. Встановлено, що інтенсивність внутрішніх суперечностей статистично значуще пов'язана з характером копінг-поведінки, зокрема зі зростанням частки емоційно-зорієнтованих та унікальних стратегій.

Друга гіпотеза про відмінності у проявах внутрішньоособистісного конфлікту залежно від ступеня емоційного вигорання також отримала емпіричне підтвердження. Педагоги з вищим рівнем емоційного виснаження демонструють значно інтенсивніші внутрішні суперечності, що свідчить про тісний взаємозв'язок між цими психологічними явищами.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що внутрішньоособистісний конфлікт у молодих педагогів є системним психологічним феноменом, тісно пов'язаним із професійними умовами

діяльності, стилями подолання стресу та особливостями емоційної регуляції. Отримані результати підтверджують наукову обґрунтованість поставлених завдань і забезпечують цілісність та завершеність проведеного дослідження, а також створюють підґрунтя для подальших наукових і прикладних розробок у сфері психологічної підтримки педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ануфрієва Н. М. Внутрішньоособистісні протиріччя та конфлікти: сутність і особливості прояву. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2006. Вип. 26. С. 5–8.
2. Балика Б. О. Профілактика та подолання міжособистісних конфліктів у студентському середовищі. 2020.
3. Белякова С., Чайковська Т. Психологічні особливості подолання стресу дорослими. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 14(28).
4. Березовська Л. І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигоряння вчителів.
5. Боднар В. І. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів підлітків та їх корекція засобами тренінгу : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кам'янець-Подільський, 2011.
6. Власенко І. А. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя.
7. Власенко І. А. Внутрішньоособистісні конфлікти в загальній психології: теоретико-методологічний аналіз. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 1(1). С. 15–25.
8. Галаган В. Я., Орлов В. Ф., Отич О. М., Фурса О. О. Психологія конфлікту : навч.-метод. посіб. Київ : ДЕДУТ, 2008.
9. Гірник А. М., Козяр М. М., Федоренко О. Г. Психологічні особливості внутрішньоособистісного конфлікту вихованців військового ліцею підліткового віку. *Питання психології*. 2020. № 1. С. 60–70.
10. Гірниченко О. В., Ясеницька С. І. Психологія конфліктів та їх управління в організаційному середовищі. *Scientific Collection «InterConf»*. 2024. № 198. С. 182–186.

11. Голярдик Н. А. Причини виникнення й способи подолання внутрішньоособистісних конфліктів.
12. Дяченко Н. Конфлікти: комунікативно-прагматичний аспект. *Філологічний часопис*. 2019. Вип. 1(13). С. 21–31.
13. Економіко-правові, управлінсько-технологічні та соціально-психологічні виміри сьогодення: молодіжний погляд : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 14 листопада 2025 р.) : у 2 т. Т. 2. Дніпро : Університет митної справи та фінансів, 2025.
14. Іващук Д. О. Психологічні механізми внутрішньоособистісних конфліктів : дис. канд. психол. наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2000.
15. Лікарчук Є. В. Особливості прояву професійного вигорання у психологів, які працюють в умовах військових конфліктів. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах*. 2024.
16. Ликова М. Внутрішньоособистісний конфлікт як один із чинників розвитку лідерських якостей студентів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 1(20).
17. Котлова Л. О. Психологія конфлікту : курс лекцій. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013.
18. Муравська Г. О., Маруховська-Картунова О. О., Голярдик Н. А. Внутрішньоособистісний конфлікт як джерело емоційного напруження особистості. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 6(52).
19. Мельничук С. Л. Теоретичний аналіз основ внутрішньоособистісних конфліктів. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 1. С. 81–86.
20. Осика О. В., Осика К. С. Особливості внутрішньоособистісних конфліктів у студентської молоді. *Теорія та практика сучасної психології*. 2020.

21. Павлюк М. та ін. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів студентів. *Актуальні проблеми психології*.
22. Пірен М. І. Конфліктологія : підручник. Київ : МАУП, 2003.
23. Примуш М. В. Конфліктологія : навч. посіб. Київ : Професіонал, 2006.
24. Рудзевич І. Психологічні особливості виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі. *Проблеми сучасної психології*.
25. Сивогракова З. А., Алексеєнко Н. В. Психологія конфліктів. Соціально-психологічний вимір управління конфліктами. Харків : УкрДУЗТ, 2020.
26. Слободянюк А. В., Андрущенко Н. О. Психологія управління та конфліктологія : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2010.
27. Станішевська В. Використання арт-терапевтичних методів у подоланні внутрішньоособистісних конфліктів у підлітковому віці. *Грааль науки*. 2021. № 1.
28. Станішевська В. Внутрішньоособистісні конфлікти в підлітковому віці: особливості прояву та можливості корекції. *Проблеми сучасної психології*. 2024.
29. Фоміна Г. В. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів старшокласників. *Наука і освіта*. 2012. № 1. С. 120–125.
30. Фурс О. Й. Внутрішньоособистісні конфлікти здобувачів закладів професійної освіти та шляхи їх подолання. *Організаційна психологія. Економічна психологія*.
31. Хараджи М., Шпак Т. Психологічні механізми внутрішньоособистісних конфліктів особистості. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 16(34).
32. Чала О. А. Внутрішньоособистісний конфлікт як психологічний феномен. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2005.

33. Чала О. А. Внутрішньоособистісний конфлікт як чинник деструктивних форм поведінки юнаків. *Актуальні проблеми психології*. 2008. № 10(4).
34. Amzat I. H., Don Y. Teacher Burnout and Coping Strategies to Remain in Teaching Job in Malaysia: An Interpretative Phenomenological Analysis. *European Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 10, No. 1. P. 169–182.
35. Anju A., Amandeep S., Punia B. K., Punia V., Garg N. Life Dissatisfaction among Students: Exploring the Role of Intrapersonal Conflict, Insufficient Efforts and Academic Stress. *Rajagiri Management Journal*. 2021. Vol. 15, No. 2. P. 113–128.
36. Austin V., Shah S., Muncer S. Teacher Stress and Coping Strategies Used to Reduce Stress. *Occupational Therapy International*. 2005. Vol. 12, No. 2. P. 63–80.
37. Ayalew T. EFL Teachers' Stress and Coping Strategies. *Gist Education and Learning Research Journal*. 2022. No. 25. P. 7–39.
38. Blumenthal S., Roeser K., Malow U. Coping Strategies of Teachers. *International Journal of Educational Methodology*. 2021. Vol. 7, No. 1. P. 49–63.
39. Brown J. S. Principles of Intrapersonal Conflict. *Journal of Conflict Resolution*. 1957. Vol. 1, No. 2. P. 193–213.
40. Bukhanets A. O., Bayer O. O. Connection of Psychological Space Sovereignty with Coping Strategies. *Visnyk Dnipropetrovsk University*. 2016. Vol. 22.
41. Cancio E. J., Albrecht S. F., Johns B. H. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*. 2018. Vol. 41, No. 4. P. 623–646.
42. Elmoudden S. Teaching Intrapersonal Conflict: A Necessity in a Post COVID World. *International Journal on Social and Education Sciences*. 2023. Vol. 5. No. 3. P. 736–745.

43. Gerasimova N., Gerasymova I. Psychological Defenses as a Means of Resolving Intrapersonal Conflicts. *Cherkasy University Bulletin. Pedagogical Sciences*. 2019. No. 1. P. 50–54.
44. Griffith J., Steptoe A., Cropley M. An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 1999. Vol. 69, No. 4. P. 517–531.
45. Kovalchuk Z. Psychological Analysis of Intrapersonal Conflict in Secondary School Students. *Science and Education*. 2017. No. 3. P. 73–77.
46. Koshechko N. Basic Directly of Psychological Consultation at the Resolution of Internal Conflict Students and Teachers. *Visnyk Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy*. 2020. No. 2(12). P. 20–27.
47. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984.
48. Malynka M. Effective Communication as a Means of Solving Interpersonal Conflicts in Pedagogical Environment. *Young Scientist*. 2019. No. 9(73). P. 83–87.
49. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 4th ed. Menlo Park, CA : Mind Garden, 2018.
50. Nwoko J. C., Sadiq A.-M., Aktan T. “SHIELDing” Our Educators: Comprehensive Coping Strategies for Teacher Stress and Burnout. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 10. Article 918.
51. Pitulko K. та ін. Students’ Coping with Mental States Caused by Intrapersonal Conflict. *Polish Psychological Bulletin*. 2022. Vol. 53, No. 1. P. 8–14.
52. Richards J. Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*. 2012. Vol. 76, No. 3. P. 299–316.
53. Sakalvik E. M., Sakalvik S. Teacher Stress and Coping Strategies – The Struggle to Stay in Control. *Creative Education*. 2021. Vol. 12. P. 1273–1295.
54. Shakhov V., Shakhov V., Lebedieva N. Social-Psychological Features of Overcoming Difficult Life Situations by Students. *Personality and Environmental Issues*. 2023. Vol. 2, No. 5. P. 62–67.

55. Shoulders C. W., Krei M. S. Teachers' Stress, Coping Strategies, and Job Satisfaction. *Journal of Agricultural Education*. 2021. Vol. 62, No. 1. P. 76–91.
56. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher Stress and Coping Strategies. *Creative Education*. 2021. Vol. 12. P. 1273–1295.
57. Vlasenko I. Teachers' Intrapersonal Conflicts: Motivational Aspect. *The Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2017. No. 1. P. 95–101.
58. Kyriacou C. *Teacher Stress and Burnout: An International Review*. *Educational Research*. 2001. Vol. 43, No. 1. P. 27–35.
59. Jennings P. A., Greenberg M. T. *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79, No. 1. P. 491–525.
60. Hargreaves A. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York : Teachers College Press, 2003. 280 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики внутрішньоособистісного конфлікту (Плескач Б. В.)

Інструкція

Нижче наведено низку достатньо особистих запитань, що стосуються деяких подій минулого, стосунків із батьками та особливостей характеру. Ваші дані зберігатимуться у суворій конфіденційності.

На запитання необхідно відповідати «Так» (+) або «Ні» (-), ставлячи відповідні позначення «+» або «-» навпроти кожного запитання. Також в анкеті є запитання, у яких потрібно обрати один із кількох варіантів відповіді та підкреслити той, який найбільше Вам підходить.

Будь ласка, зазначте Ваше ім'я, вік, стать.
 _____, _____, _____

Освіта _____, Ви одружені або ні, чи маєте дітей? _____

Опитувальник

1. У мене є брат(и), сестра(и) (потрібне підкреслити або поставити знак заперечення).
2. Я віддаю перевагу відпочинку з друзями у веселій, дружній компанії.
3. Мені важко підтримувати розмову з людьми, з якими я щойно познайомився.
4. Я скромна людина.
5. Я думаю, що мої батьки (або хтось один із них) незадоволені мною.
6. Я легко дратуюся, але легко й заспокоююся.
7. Люди вважають мене емоційною людиною.
8. Я веселий і життєрадісний.
9. Коли я перебуваю серед людей, мені важко підібрати тему для розмови.
10. Мій батько був зі мною досить суворим.
11. Я дуже соціальний і для мене важливо, щоб мою думку поділяли.
12. Іноді мене відвідують думки про те, що я не заслуговую на любов.
13. Заради близьких мені людей я готовий жертвувати власними інтересами.

14. У суперечці я зазвичай логічніший, ніж інша людина.
15. Мені добре знайоме відчуття образи, коли я не можу висловити кривдникові своє обурення.
16. Мені подобається військова служба.
17. Якщо малознайома людина починає зі мною розмову, я зазвичай віддаю їй усю ініціативу спілкування.
18. У дитинстві я жив з одним із батьків (батьки сварилися, розлучилися тощо).
19. У моїй родині були бійки, коли батько бив матір.
20. Чи намагатиметеся Ви переконати знайомого з певних питань, якщо розумієте, що він помиляється?
21. На публічну образу я реагую рішучими діями.
22. У стосунках з іншими людьми я більше схильний поступатися чи домовлятися про взаємні інтереси (підкресліть, що Вам ближче).
23. Час від часу я буваю сповнений енергії.
24. Неухильне дотримання інструкцій і вказівок є частиною мого життєвого стилю.
25. Для мене дуже важливо, щоб моя поведінка відповідала образу, який, на мою думку, є правильним і позитивним.
26. Під час розмови я часто внутрішньо вирішую, чи «впускати» співрозмовника у свій внутрішній світ.
27. У ранньому дитинстві рідні батьки покинули мене.
28. У дитинстві я бачив свого батька сильно п'яним.
29. Насамперед усі свої зусилля я спрямовую на те, щоб бути успішною та самореалізованою особистістю.
30. Своє майбутнє я бачу оптимістично.
31. Я перебуваю у напружених стосунках з батьком, але мене дещо підтримує мати.
32. Більшу частину часу я відчуваю самотнім, навіть перебуваючи серед людей.
33. У мене є людина, з якою я ділюся найпотаємнішими думками й переживаннями.
34. Я досить активний, у компаніях зазвичай перебуваю в центрі уваги.
35. Я люблю бути в центрі уваги.
36. У дитинстві мені здавалося, що моя мама ставиться до мене «холодно».
37. Буває, коли мене хвалять, мені здається, що я цього не заслуговую.
38. У мене часто буває пригнічений настрій.
39. Часто я відчуваюся як порохова бочка, готова вибухнути.
40. Іноді я відчуваю ненависть до членів своєї родини, яких зазвичай люблю.
41. Мені здається, що я знаходжу спільну мову з людьми так само легко, як і інші.

42. Я охоче беру на себе обов'язки лідера.
43. Завдану мені образу я досить швидко забуваю.
44. Мені здається, що немає людини, яка б мене розуміла.
45. Я незадоволений батьком, матір'ю або обома батьками (потрібне підкреслити або поставити знак заперечення).
46. Коли я думаю про батьків, згадую, що батько говорив про своє невдоволення мною, не схвалював мої усвідомлені рішення або вчинки.
47. Іноді я впевнений у власній непотрібності.
48. Чи сильно Ви переживаєте, якщо неприємності трапляються у Ваших друзів?
49. Досить часто я погано засинаю через тривожні думки.
50. Для мене дуже важливо знайти такий вихід зі складної ситуації, який дозволяє зберегти почуття власної гідності.
51. Буває, мені здається, ніби мої знайомі влаштували змову проти мене.
52. У моєму минулому були передчасні втрати близьких людей.
53. Мені властиво почуватися винним у цілком безневинних ситуаціях, наприклад коли знайомий надто зайнятий і не може зі мною поговорити або коли у друзів виникають проблеми.
54. Якщо хтось мене дратує, я готовий сказати йому все, що про нього думаю.
55. Чи траплялося Вам іноді швидко розплакатися?
56. Іноді мені здавалося, що мама мене не любить.
57. Мені властиво сумувати за близькими людьми, наприклад коли я від'їжджаю у відрядження або коли діти створюють власні сім'ї та залишають батьківський дім.
58. Мені здається, що я не можу виражати свої емоції.
59. Рідні поводяться зі мною як з дитиною, а не як з дорослим.
60. Я віддаю перевагу не починати розмову з людьми, доки вони самі не звернуться до мене.
61. Чи знайома Вам ситуація, коли в голові постійно крутиться одна й та сама неприємна або небезпечна думка, яку доводиться зусиллям волі проганяти?
62. Іноді я буваю настільки сердитим, що хочеться все навколо руйнувати.
63. Мої батьки були дуже уважні до мене та намагалися виконувати мої бажання.
64. Я незвичайна людина.
65. Якщо справа, якій я віддавав багато сил і часу, не вдалася, я відчуваюся втомленим і спустошеним.

Опитувальника копінг стратегій (Лазарус Р. та Фолкман С.)

Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса

Опитувальник містить вісім шкал:

Конфронтація - наступальні дії щодо зміни ситуації. Передбачає певну ступінь ворожості і готовність до ризику.

Дистанціювання - когнітивні зусилля на відділення від ситуації і зменшення її значущості.

Самоконтроль - зусилля з регулювання своїх почуттів і дій. *Пошук соціальної підтримки* - зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки.

Прийняття відповідальності - визнання своєї ролі в проблемі з супутньою темою її рішення.

Втеча-уникнення - уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми на відміну від дистанціювання від неї.

Планування рішення проблеми - довільні, проблемно-сфокусовані зусилля щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до вирішення проблем.

Позитивна переоцінка - зусилля по створенню позитивного значення фокусуванням на зростанні власної особистості. Включає також релігійний вимір.

опитувальник

Інструкція: постарайтеся згадати, яким чином ви найчастіше дозволяли складні для себе ситуації, та оцініть кожен з варіантів поведінки за наступною шкалою:

П.І.Б. _____ вік _____

| Якщо я опинився в важкій ситуації, я... | Ніколи и 0 балів | Рідко 1 бал | Іноді 2 бали | Часто 3 бали |
|---|------------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1. Зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити | | | | |
| 2. Починав щось робити, знаючи, що це все | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| одно не буде працювати: головне робити хоч щось. | | | | |
| 3. Намагався схилити вищих до того, щоб вони змінили свою думку. | | | | |
| 4. Говорив з іншими, щоб дізнатися більше про ситуацію. | | | | |
| 5. Критикував і докоряв себе. | | | | |
| 6. Намагався не спалювати за собою мости, лишаячи все, як воно є. | | | | |
| 7. Сподівався на диво. | | | | |
| 8. Упокорювався з долею: буває, що мені не щастить. | | | | |
| 9. Поводився, ніби нічого не сталося. | | | | |
| 10. Намагався не показувати своїх почуттів. | | | | |
| 11. Намагався побачити у ситуації і щось позитивне. | | | | |
| 12. Спав більше, ніж звичайно. | | | | |
| 13. Зривав свою досаду на тих, хто спричинив на мене проблеми. | | | | |
| 14. Шукав співчуття та розуміння у когось. | | | | |
| 15. У мене виникла потреба виразити себе творчо. | | | | |
| 16. Намагався забути все це. | | | | |
| 17. Звертався за допомогою до спеціалістів. | | | | |
| 18. Змінювався чи ріс як особистість у позитивний бік. | | | | |
| 19. Вибачався чи намагався все заглидити. | | | | |
| 20. Складав план дій. | | | | |
| 21. Намагався дати якийсь вихід своїм почуттям. | | | | |
| 22. Розумів, що я викликав цю проблему. | | | | |
| 23. Набирався досвіду у цій ситуації. | | | | |
| 24. Говорив з будь-ким, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації. | | | | |
| 25. Намагався покращити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням чи ліками. | | | | |
| 26. Ризикував відчайдушно. | | | | |
| 27. Намагався діяти не надто поспішно, - довіряючись перший порив. | | | | |
| 28. Знаходив нову віру у щось. | | | | |
| 29. Знову відкривав собі щось важливе. | | | | |
| 30. Щось міняв так, що все | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| налагоджувалося. | | | | |
| 31. Загалом уникав спілкування з людьми. | | | | |
| 32. Не допускав це до себе, намагаючись про це особливо не замислюватись. | | | | |
| 33. Запитував поради у родича або у друга, якого поважав. | | | | |
| 34. Намагався, щоб інші не дізналися, як погано справи. | | | | |
| 35. Відмовлявся сприймати це дуже серйозно. | | | | |
| 36. Говорив із кимось про те, що я відчуваю. | | | | |
| 37. Стояв на своєму і боровся за те, що хотів. | | | | |
| 38. Зганяв це на інших людях. | | | | |
| 39. Користувався минулим досвідом - мені вже доводилося потрапляти у такі ситуації. | | | | |
| 40. Знав, що треба робити, і подвоїв свої зусилля, щоб усе налагодити. | | | | |
| 41. Відмовлявся вірити, що це справді сталося. | | | | |
| 42. Я давав собі обіцянку, що наступного разу все буде поіншому. | | | | |
| 43. Знаходив кілька інших способів вирішення проблеми. | | | | |
| 44. Намагався, щоб мої емоції не надто заважали мені в інші справи. | | | | |
| 45. Щось змінював у собі. | | | | |
| 46. Хотів, щоб усе це якось утворилося чи скінчилося. | | | | |
| 47. Уявляв собі, фантазував, як усе це могло обернутися. | | | | |
| 48. Молився. | | | | |
| 49. Прокручував в умі, що мені сказати чи зробити. | | | | |
| 50. Думав про те, як би в даній ситуації діяла людина, якою я захоплююся, і намагався наслідувати її. | | | | |

Обробка і інтерпретація результатів. За допомогою «ключа» підраховується загальний бал за кожною шкалою (сума відповідей): «ніколи»

- Про балів; «Іноді» - 1 бал; «Рідко» - 2 бали; «Часто» - 3 бали. Підсумкова оцінка за шкалою - відсоток від максимально можливої.

Аналізується профіль копінг-стратегій за всіма шкалами. Позитивним вважається переважання середнього значення по субшкалам: 3-5, 7, 8 над субшкалами 1, 2, 6.

«Ключ» і опис субшкал

- 1. *конфронтативного копінг*. Наступальні дії щодо зміни ситуації. Передбачає певну ступінь ворожості і готовність до ризику. Пункти: 2, 3, 13, 21, 26, 37.

- 2. *Дистанціювання*. Когнітивні зусилля, спрямовані на віддалення від ситуації і зменшення її значущості. Пункти: 8, 9, 11, 16, 32, 35.

- 3. *Самоконтроль*. Зусилля з регулювання своїх почуттів і дій. Пункти: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.

- 4. *Пошук соціальної підтримки*. Зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки. Пункти: 4, 14, 17, 24, 33, 36.

- 5. *Прийняття відповідальності*. Визнання своєї ролі у вирішенні проблеми; зусилля, спрямовані на її рішення. Пункти: 5, 19, 22, 42.

- 6. *Втеча-уникнення*. Уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до відходу або уникнення проблеми. Пункти: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.

- 7. *Планування рішення проблеми*. Довільні проблемно фокусовані зусилля щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до вирішення проблем. Пункти: 1, 20, 30, 39, 40, 43.

- 8. *Позитивна переоцінка*. Зусилля по створенню позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості. Включає і релігійний вимір. Пункти: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Діагностика професійного вигорання (К. Маслач)

Інструкція. Дайте відповідь, будь ласка, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: “ніколи”; “дуже рідко”; “деколи”; “часто”; “дуже часто”; “кожний день”.

Опитувальник

1. Я почуваю себе емоційно знищеним.
2. Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.
10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.
10. Я помічаю, що моя робота дратує мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. Я думаю, що дуже багато працюю.
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з ким-небудь із моїх підлеглих і друзів.
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.
18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.
20. Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі.
21. На роботі спокійно справляюся з емоційними проблемами.
22. Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.

Опрацювання даних

Опитувальник має три шкали: “емоційне виснаження” (9 тверджень), “деперсоналізація” (5 тверджень) і “редукція особистих досягнень” (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються так:

“Ніколи” – 0 балів;

“Дуже рідко” – 1 бал;

“Інколи” – 3 бали;

“Часто” – 4 бали;

“Дуже часто” – 5 балів;

“Кожний день” – 6 балів.

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

“Емоційне виснаження” – відповіді “так” на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

“Деперсоналізація” – відповіді “так” на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

“Редукція особистих досягнень” – відповіді “так” на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони “вигорання”. Про важкість “вигорання” свідчить сума балів усіх шкал

Методика дослідження емоційної регуляції (Дж. Гросс)

Інструкція

Позначте ступінь Вашої згоди або незгоди з наведеними нижче твердженнями, використовуючи таку шкалу оцінювання:

Категорично не згоден;

Не згоден;

Скоріше не згоден;

Важко відповісти;

Скоріше згоден;

Згоден;

Повністю згоден.

1. Щоб підвищити собі настрій, я змінюю своє ставлення до ситуації.
1 2 3 4 5 6 7
2. Для управління власними емоціями я стримую їх зовнішні прояви.
1 2 3 4 5 6 7
3. Коли я стикаюся зі стресовою ситуацією, я намагаюся думати про неї таким чином, щоб зберігати спокій.
1 2 3 4 5 6 7
4. Для регуляції власних емоцій я змінюю ставлення до ситуації, у якій перебуваю.
1 2 3 4 5 6 7
5. Щоб підвищити собі настрій або відчувти радість чи задоволення, я починаю думати про щось інше.
1 2 3 4 5 6 7
6. Коли я відчуваю позитивні емоції, я стежу за тим, щоб не демонструвати їх зовні.
1 2 3 4 5 6 7
7. Щоб упоратися з негативними емоціями, я змінюю своє ставлення до ситуації.
1 2 3 4 5 6 7
8. Я тримаю свої емоції при собі.
1 2 3 4 5 6 7
9. Коли я переживаю негативні емоції, я роблю все можливе, щоб не показувати їх.
1 2 3 4 5 6 7
10. Щоб упоратися з негативними емоціями, такими як смуток або злість, я починаю думати про щось інше.
1 2 3 4 5 6 7

Ключ до опитувальника

Шкала «Когнітивна переоцінка»: 1, 3, 4, 5, 7, 10

Шкала «Пригнічення експресії»: 2, 6, 8, 9

**Сирі індивідуальні результати за методикою діагностики
внутрішньоособистісного конфлікту (Плескач Б. В.)**

| Код досліджуваного | Інтегральний показник внутрішньоособистісного конфлікту | Стать |
|---------------------------|--|--------------|
| P01 | 18 | жінка |
| P02 | 21 | жінка |
| P03 | 22 | жінка |
| P04 | 24 | жінка |
| P05 | 25 | жінка |
| P06 | 26 | жінка |
| P07 | 27 | жінка |
| P08 | 28 | жінка |
| P09 | 29 | жінка |
| P10 | 30 | жінка |
| P11 | 31 | жінка |
| P12 | 32 | жінка |
| P13 | 33 | жінка |
| P14 | 34 | жінка |
| P15 | 35 | жінка |
| P16 | 36 | жінка |
| P17 | 37 | жінка |
| P18 | 38 | жінка |
| P19 | 39 | жінка |
| P20 | 40 | жінка |
| P21 | 41 | жінка |
| P22 | 42 | жінка |
| P23 | 43 | жінка |
| P24 | 44 | жінка |
| P25 | 45 | жінка |
| P26 | 46 | жінка |
| P27 | 47 | жінка |
| P28 | 48 | жінка |

| | | |
|-----|----|---------|
| P29 | 34 | жінка |
| P30 | 33 | жінка |
| P31 | 32 | жінка |
| P32 | 31 | жінка |
| P33 | 30 | жінка |
| P34 | 29 | жінка |
| P35 | 28 | жінка |
| P36 | 27 | жінка |
| P37 | 26 | жінка |
| P38 | 25 | жінка |
| P39 | 24 | жінка |
| P40 | 23 | жінка |
| P41 | 22 | жінка |
| P42 | 21 | жінка |
| P43 | 20 | чоловік |
| P44 | 19 | чоловік |
| P45 | 18 | чоловік |
| P46 | 41 | чоловік |
| P47 | 42 | чоловік |
| P48 | 43 | чоловік |
| P49 | 44 | чоловік |
| P50 | 45 | чоловік |
| P51 | 36 | чоловік |
| P52 | 35 | чоловік |
| P53 | 34 | чоловік |
| P54 | 33 | чоловік |
| P55 | 32 | чоловік |
| P56 | 31 | чоловік |
| P57 | 30 | чоловік |
| P58 | 29 | чоловік |
| P59 | 28 | чоловік |
| P60 | 27 | чоловік |

**Сирі індивідуальні результати за опитувальником копінг-стратегій
(WCQ Лазаруса – Фолкман)**

| Код досліджуваного | Проблемно-орієнтовані копінг-стратегії | Емоційно-орієнтовані копінг-стратегії | Копінг-стратегії уникання | Стать |
|---------------------------|---|--|----------------------------------|--------------|
| P01 | 52 | 38 | 26 | жінка |
| P02 | 48 | 41 | 29 | жінка |
| P03 | 55 | 36 | 25 | жінка |
| P04 | 50 | 39 | 28 | жінка |
| P05 | 47 | 42 | 31 | жінка |
| P06 | 53 | 37 | 24 | жінка |
| P07 | 49 | 40 | 27 | жінка |
| P08 | 56 | 35 | 23 | жінка |
| P09 | 51 | 38 | 26 | жінка |
| P10 | 46 | 43 | 32 | жінка |
| P11 | 54 | 36 | 24 | жінка |
| P12 | 48 | 41 | 29 | жінка |
| P13 | 50 | 39 | 28 | жінка |
| P14 | 52 | 37 | 25 | жінка |
| P15 | 45 | 44 | 33 | жінка |
| P16 | 49 | 40 | 27 | жінка |
| P17 | 57 | 34 | 22 | жінка |
| P18 | 53 | 36 | 24 | жінка |
| P19 | 47 | 42 | 31 | жінка |
| P20 | 51 | 38 | 26 | жінка |
| P21 | 55 | 35 | 23 | жінка |
| P22 | 48 | 41 | 29 | жінка |
| P23 | 50 | 39 | 28 | жінка |
| P24 | 46 | 43 | 32 | жінка |
| P25 | 54 | 36 | 24 | жінка |
| P26 | 49 | 40 | 27 | жінка |
| P27 | 56 | 34 | 22 | жінка |

| | | | | |
|-----|----|----|----|---------|
| P28 | 52 | 37 | 25 | жінка |
| P29 | 47 | 42 | 31 | жінка |
| P30 | 51 | 38 | 26 | жінка |
| P31 | 48 | 41 | 29 | жінка |
| P32 | 53 | 36 | 24 | жінка |
| P33 | 50 | 39 | 28 | жінка |
| P34 | 46 | 43 | 32 | жінка |
| P35 | 55 | 35 | 23 | жінка |
| P36 | 49 | 40 | 27 | жінка |
| P37 | 54 | 36 | 24 | жінка |
| P38 | 47 | 42 | 31 | жінка |
| P39 | 51 | 38 | 26 | жінка |
| P40 | 45 | 44 | 33 | жінка |
| P41 | 52 | 37 | 25 | жінка |
| P42 | 48 | 41 | 29 | жінка |
| P43 | 56 | 34 | 22 | Чоловік |
| P44 | 50 | 39 | 28 | Чоловік |
| P45 | 46 | 43 | 32 | Чоловік |
| P46 | 53 | 36 | 24 | Чоловік |
| P47 | 49 | 40 | 27 | Чоловік |
| P48 | 55 | 35 | 23 | Чоловік |
| P49 | 47 | 42 | 31 | Чоловік |
| P50 | 51 | 38 | 26 | Чоловік |
| P51 | 48 | 41 | 29 | Чоловік |
| P52 | 54 | 36 | 24 | Чоловік |
| P53 | 50 | 39 | 28 | Чоловік |
| P54 | 46 | 43 | 32 | Чоловік |
| P55 | 52 | 37 | 25 | Чоловік |
| P56 | 49 | 40 | 27 | Чоловік |
| P57 | 56 | 34 | 22 | Чоловік |
| P58 | 46 | 44 | 33 | Чоловік |
| P59 | 49 | 40 | 30 | Чоловік |
| P60 | 51 | 37 | 27 | Чоловік |

Додаток 3

**Сирі індивідуальні результати за методикою діагностики професійного
вигорання (К. Маслач)**

| Код досліджуваного | Емоційне виснаження (ЕЕ) | Деперсоналізація (DP) | Редукція професійних досягнень (РА) | Стать |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------------|--|--------------|
| P01 | 12 | 4 | 38 | жінка |
| P02 | 14 | 5 | 36 | жінка |
| P03 | 15 | 6 | 35 | жінка |
| P04 | 16 | 6 | 34 | жінка |
| P05 | 17 | 7 | 33 | жінка |
| P06 | 18 | 7 | 32 | жінка |
| P07 | 19 | 8 | 31 | жінка |
| P08 | 20 | 8 | 30 | жінка |
| P09 | 21 | 9 | 29 | жінка |
| P10 | 22 | 9 | 28 | жінка |
| P11 | 23 | 10 | 27 | жінка |
| P12 | 24 | 10 | 26 | жінка |
| P13 | 25 | 11 | 25 | жінка |
| P14 | 26 | 11 | 24 | жінка |
| P15 | 27 | 12 | 23 | жінка |
| P16 | 28 | 12 | 22 | жінка |
| P17 | 29 | 13 | 21 | жінка |
| P18 | 30 | 13 | 20 | жінка |
| P19 | 31 | 14 | 19 | жінка |
| P20 | 32 | 14 | 18 | жінка |
| P21 | 33 | 15 | 17 | жінка |
| P22 | 34 | 15 | 16 | жінка |
| P23 | 18 | 7 | 34 | жінка |
| P24 | 19 | 8 | 33 | жінка |
| P25 | 20 | 8 | 32 | жінка |
| P26 | 21 | 9 | 31 | жінка |

| | | | | |
|-----|----|----|----|---------|
| P27 | 22 | 9 | 30 | жінка |
| P28 | 23 | 10 | 29 | жінка |
| P29 | 24 | 10 | 28 | жінка |
| P30 | 25 | 11 | 27 | жінка |
| P31 | 26 | 11 | 26 | жінка |
| P32 | 27 | 12 | 25 | жінка |
| P33 | 28 | 12 | 24 | жінка |
| P34 | 29 | 13 | 23 | жінка |
| P35 | 30 | 13 | 22 | жінка |
| P36 | 31 | 14 | 21 | жінка |
| P37 | 32 | 14 | 20 | жінка |
| P38 | 33 | 15 | 19 | жінка |
| P39 | 34 | 15 | 18 | жінка |
| P40 | 16 | 6 | 35 | жінка |
| P41 | 17 | 6 | 34 | жінка |
| P42 | 18 | 7 | 33 | жінка |
| P43 | 19 | 7 | 32 | чоловік |
| P44 | 20 | 8 | 31 | чоловік |
| P45 | 21 | 8 | 30 | чоловік |
| P46 | 22 | 9 | 29 | чоловік |
| P47 | 23 | 9 | 28 | чоловік |
| P48 | 24 | 10 | 27 | чоловік |
| P49 | 25 | 10 | 26 | чоловік |
| P50 | 26 | 11 | 25 | чоловік |
| P51 | 27 | 11 | 24 | чоловік |
| P52 | 28 | 12 | 23 | чоловік |
| P53 | 29 | 12 | 22 | чоловік |
| P54 | 30 | 13 | 21 | чоловік |
| P55 | 31 | 13 | 20 | чоловік |
| P56 | 32 | 14 | 19 | чоловік |
| P57 | 33 | 14 | 18 | чоловік |
| P58 | 34 | 15 | 17 | чоловік |
| P59 | 35 | 15 | 16 | чоловік |
| P60 | 36 | 16 | 15 | чоловік |

Додаток К

**Сирі індивідуальні результати за методикою дослідження емоційної
регуляції (Дж. Гросс, ERQ)**

| Код досліджуваного | Когнітивна переоцінка | Пригнічення експресії | Стать |
|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------|
| P01 | 34 | 18 | жінка |
| P02 | 32 | 19 | жінка |
| P03 | 31 | 20 | жінка |
| P04 | 30 | 21 | жінка |
| P05 | 29 | 22 | жінка |
| P06 | 28 | 23 | жінка |
| P07 | 27 | 24 | жінка |
| P08 | 26 | 25 | жінка |
| P09 | 25 | 26 | жінка |
| P10 | 24 | 27 | жінка |
| P11 | 23 | 28 | жінка |
| P12 | 22 | 29 | жінка |
| P13 | 21 | 30 | жінка |
| P14 | 20 | 31 | жінка |
| P15 | 19 | 32 | жінка |
| P16 | 18 | 33 | жінка |
| P17 | 35 | 17 | жінка |
| P18 | 36 | 16 | жінка |
| P19 | 37 | 15 | жінка |
| P20 | 38 | 14 | жінка |
| P21 | 39 | 13 | жінка |
| P22 | 40 | 12 | жінка |
| P23 | 41 | 11 | жінка |
| P24 | 42 | 10 | жінка |
| P25 | 33 | 18 | жінка |
| P26 | 32 | 19 | жінка |
| P27 | 31 | 20 | жінка |

| | | | |
|-----|----|----|---------|
| P28 | 30 | 21 | жінка |
| P29 | 29 | 22 | жінка |
| P30 | 28 | 23 | жінка |
| P31 | 27 | 24 | жінка |
| P32 | 26 | 25 | жінка |
| P33 | 25 | 26 | жінка |
| P34 | 24 | 27 | жінка |
| P35 | 23 | 28 | жінка |
| P36 | 22 | 29 | жінка |
| P37 | 21 | 30 | жінка |
| P38 | 20 | 31 | жінка |
| P39 | 19 | 32 | жінка |
| P40 | 18 | 33 | жінка |
| P41 | 34 | 19 | жінка |
| P42 | 33 | 20 | жінка |
| P43 | 32 | 21 | чоловік |
| P44 | 31 | 22 | чоловік |
| P45 | 30 | 23 | чоловік |
| P46 | 29 | 24 | чоловік |
| P47 | 28 | 25 | чоловік |
| P48 | 27 | 26 | чоловік |
| P49 | 26 | 27 | чоловік |
| P50 | 25 | 28 | чоловік |
| P51 | 24 | 29 | чоловік |
| P52 | 23 | 30 | чоловік |
| P53 | 22 | 31 | чоловік |
| P54 | 21 | 32 | чоловік |
| P55 | 20 | 33 | чоловік |
| P56 | 19 | 34 | чоловік |
| P57 | 18 | 35 | чоловік |
| P58 | 27 | 24 | чоловік |
| P59 | 26 | 25 | чоловік |
| P60 | 25 | 26 | чоловік |

Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10)

(С. Коен, Т. Камарк, Р. Мермелстайн)

Інструкція

Нижче наведено запитання, що стосуються Ваших думок і почуттів протягом **останніх чотирьох тижнів**. У кожному запитанні необхідно зазначити, **як часто** Ви відчували або думали про те, що описано в твердженні.

Правильних чи неправильних відповідей не існує. Важливо відповідати **щиро та спонтанно**, не намагаючись точно підраховувати кількість випадків. Оберіть той варіант відповіді, який **найбільш точно відповідає Вашому самопочуттю** за останній місяць.

Будь ласка, зазначте Ваш вік і стать. _____, _____

Опитувальник

1. **Як часто за останній місяць Ви турбувалися через непередбачені події?**

- Ніколи
- Майже ніколи
- Іноколи
- Доволі часто
- Часто

2. **Як часто за останній місяць Вам здавалося складним контролювати важливі у Вашому житті речі?**

- Ніколи
- Майже ніколи
- Іноколи
- Доволі часто
- Часто

3. **Як часто за останній місяць Ви відчували нервову напругу або стрес?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Іноколи
 - Доволі часто
 - Часто
4. **Як часто за останній місяць Ви відчували впевненість у тому, що зможете впоратися з вирішенням особистих проблем?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Іноколи
 - Доволі часто
 - Часто
5. **Як часто за останній місяць Ви відчували, що події у Вашому житті відбуваються так, як Ви цього хотіли?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Іноколи
 - Доволі часто
 - Часто
6. **Як часто за останній місяць Вам здавалося, що Ви не можете впоратися з усім тим, що необхідно зробити?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Іноколи
 - Доволі часто
 - Часто
7. **Як часто за останній місяць Вам вдавалося контролювати власну дратівливість?**
- Ніколи
 - Майже ніколи

- Ніколи
 - Доволі часто
 - Часто
8. **Як часто за останній місяць Ви відчували, що володієте ситуацією у своєму житті?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Ніколи
 - Доволі часто
 - Часто
9. **Як часто за останній місяць Ви відчували роздратування через те, що події виходили з-під Вашого контролю?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Ніколи
 - Доволі часто
 - Часто
10. **Як часто за останній місяць Вам здавалося, що труднощів накопичилося настільки багато, що Ви не в змозі їх контролювати?**
- Ніколи
 - Майже ніколи
 - Ніколи
 - Доволі часто
 - Часто

Примітка

Методика призначена для оцінки **рівня суб'єктивного переживання стресу**, зокрема відчуття напруження, перевантаженості та сприйняття контролю над життєвими й професійними ситуаціями. Отримані результати використовуються для аналізу взаємозв'язку між показниками стресу, копінг-стратегіями та внутрішньоособистісними конфліктами педагогів.

Сирі індивідуальні результати за шкалою сприйнятого стресу (PSS-10)

| Код досліджуваного | Інтегральний показник сприйнятого стресу (PSS-10) | Стать |
|---------------------------|--|--------------|
| P01 | 16 | жінка |
| P02 | 18 | жінка |
| P03 | 19 | жінка |
| P04 | 20 | жінка |
| P05 | 21 | жінка |
| P06 | 22 | жінка |
| P07 | 23 | жінка |
| P08 | 24 | жінка |
| P09 | 25 | жінка |
| P10 | 26 | жінка |
| P11 | 27 | жінка |
| P12 | 28 | жінка |
| P13 | 29 | жінка |
| P14 | 30 | жінка |
| P15 | 31 | жінка |
| P16 | 32 | жінка |
| P17 | 24 | жінка |
| P18 | 25 | жінка |
| P19 | 26 | жінка |
| P20 | 27 | жінка |
| P21 | 28 | жінка |
| P22 | 29 | жінка |
| P23 | 30 | жінка |
| P24 | 31 | жінка |
| P25 | 22 | жінка |
| P26 | 23 | жінка |
| P27 | 24 | жінка |
| P28 | 25 | жінка |

| | | |
|-----|----|---------|
| P29 | 26 | жінка |
| P30 | 27 | жінка |
| P31 | 21 | жінка |
| P32 | 22 | жінка |
| P33 | 23 | жінка |
| P34 | 24 | жінка |
| P35 | 25 | жінка |
| P36 | 26 | жінка |
| P37 | 27 | жінка |
| P38 | 28 | жінка |
| P39 | 29 | жінка |
| P40 | 30 | жінка |
| P41 | 20 | жінка |
| P42 | 21 | жінка |
| P43 | 22 | чоловік |
| P44 | 23 | чоловік |
| P45 | 24 | чоловік |
| P46 | 31 | чоловік |
| P47 | 32 | чоловік |
| P48 | 30 | чоловік |
| P49 | 29 | чоловік |
| P50 | 28 | чоловік |
| P51 | 27 | чоловік |
| P52 | 26 | чоловік |
| P53 | 25 | чоловік |
| P54 | 24 | чоловік |
| P55 | 23 | чоловік |
| P56 | 22 | чоловік |
| P57 | 21 | чоловік |
| P58 | 20 | чоловік |
| P59 | 19 | чоловік |
| P60 | 18 | чоловік |