

**Заклад вищої освіти «Український католицький університет»
Факультет наук про здоров'я
Кафедра психології та психотерапії**

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Психологічне благополуччя вчителів середньої школи в умовах війни: роль стратегій емоційної регуляції

**Виконав (-ла): студент(-ка) 6 курсу,
групи ЗПП 21М спеціальності 053
Психологія освітньої програми
«Клінічна психологія з основами.
психодинамічної терапії»**

**(підпис)
(дата)**

Павлік У.В

**Керівник, посада, науковий.
ступінь, вчене звання.**

**(підпис)
(дата)**

**канд. пс. Наук
доц. каф. Психології
Миколайчук М.І.**

**Рецензент, посада, науковий.
ступінь, вчене звання**

**(підпис)
(дата)**

(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Психологічне благополуччя вчителів середньої школи в умовах війни: роль стратегій емоційної регуляції: 44 с., 3 ч., 7 табл., 13 рис., 3 дод., 78 джерел.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: психологічне благополуччя, стратегії емоційної регуляції, менталізація, інтолерантність до невизначеності, самоспівчуття.

В умовах війни дуже важливо приділяти увагу психологічному благополуччю вчителів, які грають значну роль у підтримці емоційного та психологічного стану своїх учнів. Таким чином важливо проаналізувати ефективні стратегії емоційної регуляції, які допомагають педагогам справлятися з власними переживаннями. Однак на сьогодні на вітчизняних теренах існує нестача досліджень, які б розкривали роль стратегій емоційної регуляції психологічному благополуччю вчителів. Тож метою нашої роботи є з'ясування цієї ролі. В даному крос-секційному дослідженні було використано кількісні та якісні методи збору даних. Група досліджуваних нарахувала 402 вчителів по всій Україні. В рамках дослідження було виявлено зв'язок між психологічним благополуччям та менталізацією, інтолерантністю до невизначеності та самоспівчуттям. Вчителі з високим рівнем здатності до менталізації мають нижчі показники психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та вищі показники самоспівчуття. Дані стратегії емоційної регуляції на 35% розкривають феномен психологічного благополуччя. Також ми проаналізували стратегії, які допомагали вчителям справлятися з емоційними переживаннями. До найбільш уживаних стратегій увіши: активність, стосунки та внутрішня опора. При порівнянні педагогів із різних регіонів України, відмінності у показниках психологічного дистресу чи стратегій ЕР виявлено не було.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ.....	7
1.1 Феномен психологічного благополуччя.....	7
1.2 Стратегії емоційної регуляції як чинник захисту в кризових умовах.....	9
1.2.1 Менталізація.....	11
1.2.2 Інтолерантність до невизначеності.....	13
1.2.3 Самоспівчуття.....	15
1.3 Теоретична модель дослідження.....	18
Висновки до першого розділу.....	19
РОЗДІЛ 2 МАТЕРІАЛИ ТА ПРОЦЕДУРИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	21
2.1 Етапи дослідження.....	21
2.2 Методи дослідження.....	22
2.3 Група досліджуваних.....	25
2.3 Аналіз даних.....	26
Висновки до другого розділу.....	28
РОЗДІЛ 3 РЕЗУЛЬТАТИ ТА ДИСКУСІЯ.....	29
3.1 Аналіз зв'язку між психологічним дистресом та стратегіями ЕР.....	29
3.2 Виявлення відмінностей психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та самоспівчуття вчителів з різним рівнем здатності до менталізації.....	35
3.3 Аналіз моделі стратегій емоційної регуляції у психологічному благополуччі вчителів.....	39
3.4 Дискусія результатів.....	40
3.5 Обмеження та перспективи дослідження.....	45
Висновки до третього розділу.....	46
ВИСНОВКИ.....	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	49
ДОДАТКИ.....	54

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вплив війни на психологічне благополуччя людей є беззаперечним. Психологічне благополуччя (ПБ) пов'язане зі ступенем щастя людини та її задоволеністю життям, роботою, фізичним і психічним здоров'ям (Garg and Rastogi 2009). Однак постійний вплив заворушень, небезпеки та насильства може призвести до низки негативних емоційних реакцій, від тривоги та депресії до посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Таким чином одним з найбільш значних негативних наслідків є вплив на психологічне та фізичне здоров'я цивільного населення (Johnson et al., 2022). Посеред усього цього хаосу вчителі відіграють вирішальну роль у підтримці певної видимості нормального життя для своїх учнів. Вони несуть відповідальність за створення безпечного навчального середовища, яке сприяє успіху в навчанні та розвитку. Проте, незважаючи на їхній життєво важливий внесок у розвиток суспільства під час воєнних ситуацій, вчителі й самі стикаються з проблемами, які можуть завдати значної шкоди їхньому психічному здоров'ю.

Щоб вирішити ці проблеми та підтримати психологічне благополуччя вчителів в умовах війни, важливо вивчити ефективні стратегії емоційної регуляції. Стратегії емоційної регуляції (ER) охоплюють усі свідомі та несвідомі стратегії, які люди використовують для зменшення негативних та підтримки позитивних емоцій (Gross, Sheppes, & Urry, 2011).

Розглядаючи наш предмет, можна виділити принаймні три різні, але часто пов'язані напрямки досліджень: (1) дослідження стратегій ER (Greenier et al., 2021; Gong et al., 2013); (2) дослідження впливу війни на психічне здоров'я та благополуччя (Panter-Brick et al., 2009; Shemyakina & Plagnol, 2013; Карамушка et al., 2022); (3) окремі дослідження менталізації (Schwarzer et al., 2021), інтолерантності до невизначеності (Carleton et al., 2012); та самоспівчуття (Gibbons, S., & Newberry, M. 2023).

Однак немає досліджень, які б розглядали психологічне благополуччя (ПБ) крізь призму стратегій емоційної регуляції, таких як менталізація,

самоспівчуття та інтолерантність до невизначеності в умовах війни. Також зовсім мало досліджень даних феноменів, проведених за участю українських вчителів.

Об'єкт: психологічне благополуччя.

Предмет: Психологічне благополуччя вчителів в умовах війни: роль стратегій емоційної регуляції.

Мета дослідження: з'ясувати роль стратегій емоційної регуляції у психологічному благополуччі вчителів в умовах війни.

Завдання дослідження:

1. Визначити зміст понять психологічного благополуччя, емоційної регуляції, менталізації, самоспівчуття та інтолерантності до невизначеності. Проаналізувати підходи до розуміння цих феноменів та підібрати діагностичний інструментарій.
2. Проаналізувати зв'язок психологічного дистресу із стратегіями ЕР.
3. Проаналізувати значення менталізації, інтолерантності до невизначеності та самоспівчуття як стратегій ЕР у ПБ вчителів.
4. Порівняти групи вчителів за рівнем здатності до менталізації.

Гіпотези:

1. Існує зв'язок між рівнем психологічного дистресу та стратегіями ЕР.
2. Вчителі з високим рівнем здатності до менталізації мають нижчі показники психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та вищі показники самоспівчуття.
3. Існує модель, яка розкриває роль стратегій емоційної регуляції у психологічному благополуччі вчителів, і включає: здатність до менталізації, інтолерантність до невизначеності та самоспівчуття.

Методи дослідження. В дослідженні було застосовано кількісні та якісні методи збору та аналізу даних. Для оцінки ПБ було застосовано методичку Brief Symptom Inventory (BSI). Для вивчення стратегій емоційної регуляції було використано методичку вимірювання рівня менталізації Mentalization Questionnaire (MZQ) в адаптації Турецької Х. та Кунікевич Б.; шкалу Intolerance

of Uncertainty Scale-12 (IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової; методику Self-compassion Neff, K.D. Для ширшого дослідження стратегій емоційної регуляції було поставлене відкрите питання.

Група досліджуваних: у дослідженні взяли участь 402 працівники шкіл по всій Україні, з яких 369 жінок і 33 чоловіки, віком від 20 до 76 років.

Практична значущість: результати даного дослідження можуть зацентувати увагу на психологічному здоров'ї працівників освітніх закладів України (при потребі розробка тренінгів шкільними психологами); отримані дані можна буде використовувати для порівняння у повоєнний період.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ

1.1 Феномен психологічного благополуччя

Психологічне благополуччя (ПБ) являє собою позитивне сприйняття індивідами самих себе та усвідомлення своїх сильних сторін і обмежень через реалістичний погляд на себе, задоволеність собою, здатність діяти автономно й незалежно, проживання сенсового життя. Беручи до уваги різні теорії, Ryff створила загальну модель ПБ, яка складається з 6 вимірів: автономія, самоприйняття, ціль у житті, опанування навколишнім середовищем, позитивні стосунки з іншими та особистісний ріст (Ryff & Singer, 1996).

Було встановлено зв'язок між ПБ та соціальною тривожністю. Соціальна тривожність погіршує функціональність соціальних стосунків, викликає труднощі в міжособистісних стосунках і, таким чином, призводить до зниження психологічного благополуччя (Kashdan et al., 2006).

Люди з низьким психологічним благополуччям частіше негативно оцінюють своє життя (Demir et al., 2021). Ще одне дослідження щодо задоволеності життям і ПБ на вибірці вчителів (N=517) свідчить про те, що низький рівень автономії та погіршення соціальних відносин призвели до значного зниження задоволеності життям і психологічного благополуччя (Damásio et al., 2013).

Бути вчителем (навіть у мирний час) нелегка справа. Вчителі стикаються з багатьма щоденними проблемами в школі та в класах. Низка емпіричних досліджень показали, що вчителі мають високий рівень стресу, вираженість психологічних симптомів і низький рівень ПБ. Nübling та ін. (2012) порівняли понад 50 000 вчителів та 35 000 працівників інших професій. В результаті вони виявили, що вчителі сприймали свою роботу як емоційно складнішу та повідомляли про гірше самопочуття. Крім того, вчителі частіше відчували психологічні симптоми, пов'язані зі стресом. Таким чином їхня самооцінка ПБ була гіршою. Велика кількість глобального дистресу впливає на ефективність роботи, що призводить до нижчої роботи вчителів під час уроків (McLean &

McDonald Connor, 2015). Досвід глобального дистресу призводить до більших суб'єктивних страждань і негативно впливає на благополуччя вчителів у вирішальний спосіб, як на роботі, так і в цілому (Rothland, 2013).

Rothland (2013) окреслив різні контекстуальні фактори ризику, що є властивими для професії вчителя та можуть пояснити високе навантаження та рівень стресу у вчителів і тим самим низький рівень ПБ. Це включає в себе розділене робоче місце (у школі та вдома) та погано регламентований робочий день, педагогічні проблеми, обов'язкову роботу з потенційно нездатними до співпраці учнями та батьками або відсутність можливостей просування по службі.

На сьогодні ще одним потенційним фактором ризику для вчителів є війна. Усі війни мають численні негативні наслідки для суспільства. Одним із найбільш значущих негативних наслідків є вплив на психологічне та фізичне здоров'я цивільного населення (Johnson et al., 2022; Opaas et al., 2022).

Травматичний досвід, який переживає цивільне населення через війну, може включати: терористичні атаки, бути свідком надзвичайного насильства, катування, викрадення людей, вимушену міграцію та розлучення з родиною (Shoib et al., 2022). В результаті, наслідками цього травматичного досвіду є соматичні розлади та функціональні порушення, що виникають у постраждалої популяції (Schlechter et al., 2021), посттравматичні стресові розлади (ПТСР) і дисоціативні розлади, тривога, ворожість і депресивні реакції (Bogic et al., 2015).

Роль вчителів як системи підтримки дітей у травматичному середовищі висвітлюється в дослідженнях шкільного втручання. Наприклад, Baum та ін. (2013) досліджували посттравматичні симптоми (ПТС) і рівень тривоги у дітей на півночі Ізраїлю, щоб в'ясувати вплив навчання із розвитку стійкості вчителів на розвиток стійкості учнів. У цьому дослідженні вчителі пройшли 12-годинний тренінг, щоб навчитися підвищувати стійкість у себе та своїх учнів. Учасники включали 524 учні з ПТС та 490 учнів із проблемами тривожності. Результати показали, що ПСТ і тривожність учнів значно знизилися в групі

експериментальній групі, порівняно з контрольною групою. Таким чином підготовка вчителів до втручань, зосереджених на підвищенні стійкості до воєнної травми, може допомогти зменшити ПТС і тривогу в учнів із досвідом війни та терору (Baum et al., 2013).

Дослідження також показують, що й самі вчителі можуть страждати від травм під час війни. Наприклад, Wolmer, Laor & Yazgan (2003) виявили, що після кризи вчителі можуть страждати від сильного посттравматичного стресу, депресії та горя. Тому вчителі можуть бути нездатними продовжувати роботу з учнями, які пережили травматичний стрес.

Карамушка та ін. (2022) провели дослідження психічного здоров'я в умовах війни на вибірці українського персоналу освітніх та наукових організацій (N=112). Вони встановили, що працівники освітніх та наукових організацій характеризуються низкою негативних станів (тривожність, агресивність, ригідність, фрустрованість). А високий показник психічного здоров'я притаманний менш ніж третині учасників. Також результати показали, що у працівників старшого віку нижчий рівень психічного здоров'я.

1.2 Стратегії емоційної регуляції як чинник захисту в кризових умовах

Визначальною особливістю емоційної регуляції (ЕР) є активація мети впливати на траєкторію емоцій. Таким чином саморегуляція включає різні когнітивні, фізіологічні і поведінкові процеси, які людина використовує для регулювання своїх емоційних проявів і переживань (Gross, Sheppes, & Urry, 2011). Багато прототипних прикладів ЕР є свідомими (наприклад, навмисне стримування свого сміху над поганою поведінкою дитини). Однак ЕР також може здійснюватись несвідомо (наприклад, коли людина швидко відвертається від хвилюючого матеріалу) (Gyurak, Gross, & Etkin, 2011).

Встановлено, що люди по-різному використовують стратегії ЕР і що дефіцит ЕР пов'язаний із показниками психічного здоров'я (Aldao,

Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010). Мета-аналіз ЕР у психопатології, проведений Aldao та ін. (2010) прояснив точну природу дефіциту ЕР для ряду розладів. Наприклад, люди з діагнозом генералізований тривожний розлад демонструють дефіцит емоційної ясності, розуміння, прийняття та надмір реактивності та. Люди з дефіцитом ЕР часто використовують неадаптивні стратегії для регулювання негативних емоцій (наприклад, уникнення, роздумування, самоушкодження або зловживання психоактивними речовинами) (Berking & Whitley, 2014). Дезадаптивні стратегії ЕР зменшують дистрес у короткостроковій перспективі, але збільшують вегетативне збудження та когнітивне навантаження в довгостроковій перспективі, що призводить до порушення ЕР. Тому адаптивна регуляція емоцій є важливою для психічного здоров'я і часто є об'єктом лікування (Gratz & Roemer, 2004).

Дослідження показують, що прийняття, толерантність і модифікація негативних емоцій є найважливішими стратегіями регулювання емоцій для підтримки та відновлення психічного здоров'я (Berking & Whitley, 2014).

Професія вчителя сповнена емоційних коливань, і дуже важливо, як це проявляється в класі. Іншими словами, щоб бути ефективним учителем, часто існує неявний припис щодо того, як вчителі мають демонструвати свої емоції. І справді, у багатьох випадках і контекстах це очікування є більш явним і регламентованим. Наприклад, для захисту від будь-якої загрози своєму благополуччю та сприяння вищому адаптаційному функціонуванню вчителі часто повинні придушувати будь-які негативні емоції, такі як розчарування, смуток і гнів (Oplatka, 2009).

Стратегії ЕР працюють для виконання двох різних функцій: для посилення емоцій людини або для контролю деяких емоційних переживань (Sutton & Harper, 2009). У межах професії вчителя, пов'язаної з постійною взаємодією вчителя та учня, вчителі часто використовують стратегії ЕР. У зв'язку з цим вчителі можуть посилювати свою ЕР, щоб підвищити ефективність навчання та успішно справлятися з навчальними завданнями, або

вони можуть знижувати ER, щоб запобігти будь-якому негативному впливу на залученість, успіх або мотивацію студентів (Gong et al., 2013).

Подібним чином Sutton (2010) заявив, що вчителі можуть використовувати стратегії регулювання емоцій, коли вони намагаються створити турботливі стосунки зі своїми учнями та створити ідеалізований емоційний образ вчителя.

Greenier та ін. (2021) виявили, що ER і ПБ суттєво передбачають залучення до роботи для всієї вибірки британських та іранських вчителів. У дослідженні було опитано 200 вчителів англійської мови з обох країн, щоб дослідити, як вони регулюють свої емоції на роботі та як це впливає на їх психологічне благополуччя і залученість до роботи. Результати дослідження підтверджують, що вчителі, які мають більш розвинуті навички регулювання емоцій, відчувають більшу задоволеність своєю роботою та мають вищий рівень психологічного благополуччя.

1.2.1 Менталізація

Менталізація - це здатність розуміти свої цілі, наміри та емоційні стани та інших (Bateman & Fonagy, 2004). Думки про почуття, коли ми відчуваємо їх, є надзвичайно важливими для регулювання та контролю емоційних станів. В ідеалі ми вчимося визначати наші емоційні стани, контролювати їхню тривалість та інтенсивність, а також ефективно виражати власні почуття собі та іншим (Fonagy et al., 1991). Тож менталізація розглядається як досягнення розвитку, що супроводжується зростаючим усвідомленням важливості психічних станів як для міжособистісних, так і для внутрішньо психічних процесів (Fonagy & Allison, 2014).

Завдяки серії досліджень порушення менталізації було визначено як характерну ознаку психологічних захворювань, таких як межовий розлад особистості (Németh et al., 2018), антисоціальний розлад особистості (Newbury-Helps, Feigenbaum, & Fonagy, 2017) і депресивні розлади (Fischer-Kern et al., 2013). Ці та інші висновки стали причиною розробки конкретних

психотерапевтичних стратегій, спрямованих на покращення порушеної здатності до менталізації. Докази ефективності даних стратегій базуються на рандомізованих контрольованих дослідженнях, що оцінюють лікування на основі менталізації (Bateman & Fonagy, 2004). Результатом терапії також є зменшення симптоматики, пов'язаної зі стресом (De Meulemeester, Vansteelandt, Luyten, & Lowyck, 2018).

Беручи до уваги клінічну значущість, спостерігається зсув у бік розгляду менталізації, як посередника, що здатен покращувати здоров'я не клінічних мас. (Bateman, Campbell, Luyten, & Fonagy, 2018; Luyten et al., 2020). Ідея заключається в тому, що попереджувальні або ранні втручання, які сприяють розвитку менталізації, можуть захистити людину від впливу стресових факторів, забезпечуючи стійкішу адаптацію до життєвих стресів (Brugnera, Zarbo, Compare та ін., 2020). Це відбувається через опосередкований менталізацією розвиток інтегрованого погляду на себе, що в результаті викликає більш адаптивну обробку афективного збудження, пов'язаного зі стресом (Ballespi et al., 2019).

Менталізація є формою «емоційного знання» (Nussbaum, 2001), що у свою чергу є інструментом для вчителів у розумінні учнів та студентів, а також їхнього власного психічного стану одночасно (Schwarzer et al., 2021). Вчителі «збільшують» або «знижують» менталізацію, спираючись на свої мотиви зрозуміти чи не зрозуміти внутрішні стани студента (Smith, Ickes, Hall, & Hodges, 2011). Тож виявлення процесів, за допомогою яких вчителі беруть участь у формуванні сенсів і дізнаються про внутрішні стани учнів та реагують на це з уважністю, є важливим для ефективної взаємодії в класі.

Низка досліджень показала, що хороша здатність до менталізації може бути захисним фактором для благополуччя особистості. Ballespi та ін. (2019) виявили, що висока здатність до менталізації є пов'язана зі зниженням частоти соматичних скарг. Schwarzer та ін. (2021) говорить про тісний зв'язок між менталізацією та благополуччям. Досліджуючи зв'язок між благополуччям, глобальним дистресом і здатністю до менталізації на вибірці з 215 вчителів,

дійшов висновку, що благополуччя негативно корелює з психологічними симптомами та суб'єктивною оцінкою пережитого стресу, але позитивно – зі здатністю менталізувати. Проте дане дослідження не змогло відтворити негативний зв'язок між психологічними симптомами та порушеннями здатності до менталізації.

1.2.2 Інтollerантність до невизначеності

Інтollerантність до невизначеності (ІН) визначається як схильність реагувати негативними емоційними, когнітивними та поведінковими реакціями на невизначені ситуації та події. Люди, які характеризуються нетерпимістю до невизначеності, схильні неоднозначні ситуації вважати стресовими та загрозливими (особливо тоді, коли можливий негативний результат) і стверджують, що стикаються з труднощами у функціонуванні за таких обставин (Dugas et al., 2004). ІН зазвичай концептуалізують як конструкцію вищого порядку, що складається з двох вимірів нижчого порядку (Carleton, Norton, & Asmundson, 2007): страх майбутніх непередбачуваних подій (проспективна ІН) та уникнення через страх невизначених подій (гальмівна ІН).

За останні роки низка досліджень аналізували ІН у зв'язку з великою кількістю психологічних конструктів. На сьогодні вважається, що ІН є трансдіагностичним підтримуючим фактором що лежить в основі ряду психологічних розладів (McEvoy and Mahoney, 2011), таких як: генералізований тривожний розлад (Dugas and Ladouceur, 2000), obsесивно-компульсивний розлад (Holaway et al., 2006) та соціальна тривога (Boelen and Reijntjes, 2009), депресивний розлад (Carleton et al., 2012).

Bar Anan, Wilson, and Gilbert (2009) зазначили, що невизначеність може посилювати як позитивний, так і негативний вплив. Коли люди отримують інформацію, вони вчаться передбачати та контролювати своє оточення. Таким чином зменшення невизначеності надає індивідууму адаптаційну перевагу. Саме тому, в негативному контексті невизначеність сприймається як відразлива;

однак, коли контекст є позитивним, це сприймається як винагорода. Автори пояснюють це тим, що невизначеність може посилити увагу та підвищити цікавість. Це призводить до того, що люди стають більш емоційно залученими до невизначеної події.

Greco & Roger (2003) з'ясували, що негативний вплив невизначеності є більшим у людей з високим рівнем ІН. Вони представили студентам бакалаврату нейтральні та тривожні малюнки в передбачуваних або непередбачуваних умовах. В період очікування вищі рівні збудження спостерігалися в непередбачуваному стані порівняно з передбачуваним станом. Результати показали індивідуальні відмінності в суб'єктивному стресі, який відчували учасники. Зокрема, ті, хто отримав високі оцінки за вимірюванням ІН, продемонстрували значно вищий систолічний і діастолічний артеріальний тиск протягом періоду очікування порівняно з групою з низьким ІН.

У багатьох дослідженнях індивідуальні відмінності в ІН були пов'язані з суб'єктивними оцінками щодо невизначених і неоднозначних ситуацій. Наприклад, було показано, що індивідуальні відмінності в ІН передбачають негативну оцінку невизначених ситуацій (Koerner and Dugas, 2008); сприйняття загрози (Bredemeier and Berenbaum, 2008) а також кількість необхідної інформації для прийняття рішень в умовах невизначеності (Ladouceur et al., 1997).

Більше того, висока інтолерантність до невизначеності може негативно вплинути на навички вирішення проблем, що в результаті призведе до бездіяльності або уникнення невизначених ситуацій (Dugas, Freeston, & Ladoucer, 1997).

В експерименті Buhr and Dugas (2009) маніпулювали страхом тривоги та спостерігали зміни в балах занепокоєння між учасниками з низьким ІН порівняно з високим ІН. Дослідження проводилось на неклінічній вибірці (N = 139), де учасників попросили виконати 3 завдання на запам'ятовування. Потім вони переглянули уривок із лекції по психології, після чого їх попросили представити інформацію щодо початкового завдання на запам'ятовування групі

для оцінки. Показники занепокоєння зросли в обох групах досліджуваних. Проте показники занепокоєння в учасників із високим рівнем ІН були значно вищі. Таким чином, дослідження показало, що в очікуванні загрози особи з високою ІН демонструють підвищене занепокоєння, порівняно з особами з низькою ІН.

Глобальна пандемія (COVID-19) спричинила значну невизначеність для шкільних спільнот у всьому світі. Учні та вчителі зазнали великої кількості стресу та проблем із психічним здоров'ям. В умовах такої невизначеності вчителі були змушені пристосовуватись до нових реалій, змінювати звичні інструкції та навчальні програми і віртуально спілкуватись з учнями. В результаті чого вимоги до стійкості вчителя, креативності, управління стресом і толерантності до невизначеності та тривоги стали вищими (Ross C. Anderson et al., 2020).

Дослідження Andrews та ін. (2023) розглядали вплив інтолерантності до невизначеності на рівень тривожності та депресії, а також на їх мережі симптомів, під час пандемії COVID-19. Було опитано 500 осіб, щодо рівня ІН, тривожності та депресії. Результати дослідження вказують на те, що більш високий рівень нетерпимості до невизначеності пов'язаний з більш високим рівнем тривожності та депресії.

1.2.3 Самоспівчуття

Самоспівчуття - це теж співчуття, але звернене всередину, і стосується того, як ми ставимося до себе у випадках сприйнятої невдачі, невідповідності вимогам або особистого страждання (Neff, 2011). Самоспівчуття включає три основні компоненти, кожен з яких має позитивний і негативний полюс. Для того, щоб люди могли проявити самоспівчуття, спершу вони повинні усвідомити, що страждають, а потім діяти по-доброму, а не критично по відношенню до себе. Це компонент доброзичливості проти самозвинувачення. Звичайна людяність проти ізоляції — це компонент, який дозволяє прийняти те,

що всі люди зазнають невдач, і що ніхто не самотній у своїх стражданнях. Іншим компонентом самоспівчуття є усвідомленість проти надмірної ідентифікації. Під усвідомленістю Neff розуміє те, що людина повинна чітко бачити і приймати те, що відбувається в даний момент, належним чином справлятися з емоціями, які відчуває, і не ототожнюватися з ними (Neff, 2011). Також Neff визначила низку переваг самоспівчуття: підвищена емоційна стійкість, вищий рівень емоційного інтелекту, зниження тривог та депресії.

Gilbert (2014) стверджує, що люди, які вирости в безпечному та сприятливому середовищі, мають високий рівень самоспівчуття та є більш здатними активізувати та підтримувати відчуття безпеки та тепла, пов'язані з системою самозаспокоєння. І навпаки, люди, які не отримують належного догляду на ранньому етапі розвитку або вирости в стресовому чи загрозливому середовищі, можуть бути холоднішими, більш самокритичними та мати недостатньо розвинену систему самозаспокоєння та гіперзбуджену систему загроз. Ці риси можуть сприяти зниженню рівня самоспівчуття.

Низка досліджень демонструють те, що високі показники самоспівчуття пов'язані з позитивними психологічними конструктами: задоволеність життям, соціальна залученість (Barnard, L., & Curry, J. 2011). Низькі показники самоспівчуття пов'язують із тривогою, депресією, самокритикою та уникненням (Macbeth & Gumley, 2012; Neff, 2003; Neff & Vonk, 2009).

Ряд досліджень вивчали фізіологічні реакції, пов'язані з емоційною регуляцією. Breines та ін. (2015) виявили, що самоспівчуття було значним негативним предиктором гормону стресу, виявленого в слині після пережитого стресу. Svendsen та ін. (2016) дослідили зв'язок самоспівчуття з високою вагальною опосередкованою варіабельністю серцевого ритму (vmHRV), яка була запропонована як фізіологічний показник регуляції емоцій. Високий рівень vmHRV свідчить про посилення парасимпатичної нервової системи на серце через блукаючий нерв. Svendsen та ін. (2016) використали підтверджене 24-годинне вимірювання vmHRV і виявили, що самоспівчуття пов'язане з високим vmHRV у молодих здорових дорослих призвело до швидшого

відновлення після стресу, що свідчить про більш гнучкі навички емоційної регуляції. Результати даного дослідження підтримують теорію Gilbert (2014) про те, самоспівчуття може активувати парасимпатичну активність і пригнічувати симпатичну.

Було виявлено, що самоспівчуття трансформує негативні емоції та породжує більше позитивних емоцій, що свідчить про те, що в основі даного феномену лежить регуляція емоцій (Berking, M., & Whitley, B. 2014).

Практика самоспівчуття може служити формою емоційної регуляції шляхом покращення здатності ідентифікувати та приймати емоції, зменшуючи емоційне заціпеніння та хронічне гіперзбудження (Ogden, Minton, & Pain, 2006).

В дослідженні самоспівчуття як стратегії емоційної регуляції при депресивному розладі Diedrich, Grant, Hofmann, Hiller, and Berking (2014) виявили, що зниження депресивного настрою було значно більшим у стані самоспівчуття, ніж у стані очікування. Дане дослідження показує, що вищий рівень самоспівчуття може сприяти більш адаптивній регуляції емоцій.

Gibbons, S. та Newberry, M. (2023) у своєму дослідженні зв'язку самоспівчуття з емоційною регуляцією доходять висновку, що чим швидше використовується самоспівчуття, тим швидше відбувалося емоційне відновлення. В даній праці автори досліджують способи, якими самоспівчуття вже існує в контексті викладання, і яким чином співчуття до себе перетинається з регуляцією емоцій. Вчителів попросили поділитися критичними випадками незадовільних результатів у роботі. За допомогою Я-віршів автори виявили, що самоспівчуття присутнє до розв'язки, після розв'язки та навіть використовувалося як розв'язання конфлікту, що свідчить на користь самоспівчуття як методу регулювання емоцій.

1.3 Теоретична модель дослідження

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, в даній роботі ми робимо фокус на дослідження психологічного благополуччя, оцінюючи рівень їхнього психологічного дистресу, що включає показники тривоги та депресії (рис. 1.1). Також ми розглядаємо роль стратегії ЕР (менталізація, інтолерантність до невизначеності та самоспівчуття) у психологічному благополуччі. Для більш масштабного розкриття проблеми, ми додатково оцінюємо об'єктивну оцінку ЕР вчителів та суб'єктивну оцінку впливу війни.

Спираючись на результати попередніх досліджень, ми плануємо підтвердити та розширити їх. Таким чином, ми припускаємо, що існує зв'язок між психологічним дистресом та стратегіями ЕР, які розглядаються в даній роботі (гіпотеза 1). В 2 гіпотезі ми порівнюємо вчителів з різним рівнем здатності до менталізації, припускаючи значущу різницю в показниках психологічного дистресу та інших стратегій ЕР. Гіпотеза 3 має на меті розкрити роль стратегій ЕР у психологічному благополуччі вчителів.

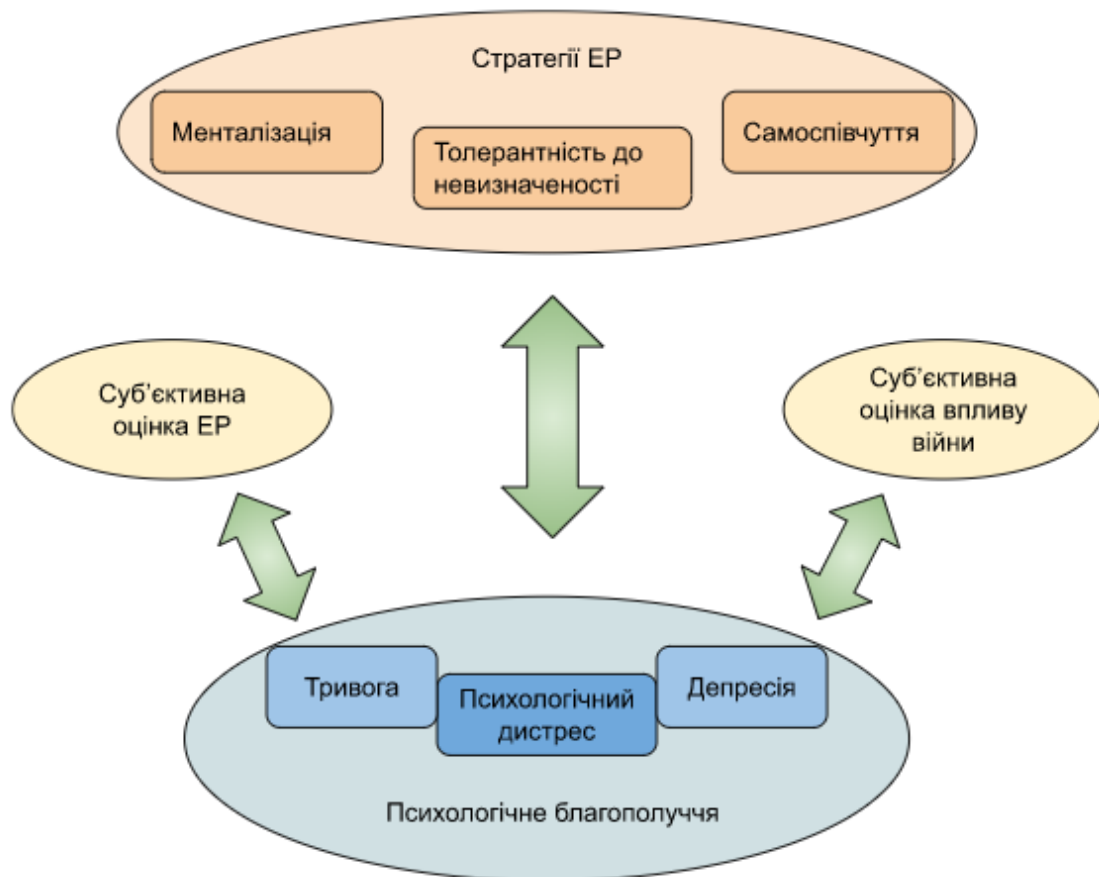


Рис. 1.1 Теоретична модель дослідження

Висновки до першого розділу

На сьогодні є дуже багато досліджень психологічного благополуччя вчителів в мирний час (крос-секційні, експериментальні, якісні). Також є багато робіт, присвячених психологічному здоров'ю та благополуччю педагогів в умовах війни. Проте дуже мало досліджень, які б розглядали психологічне здоров'я та благополуччя вчителів в умовах війни на українській вибірці. І немає досліджень, які б розкривали вплив стратегій ЕР. Таким чином наше дослідження має на меті не тільки привернення уваги до даної проблеми, але й розгляд ролі стратегій емоційної регуляції, які б могли виступити захисними чинникам для психологічного здоров'я та благополуччя педагогів.

Менталізація - здатність усвідомлювати не тільки свої емоційні стани, цілі та наміри, але й інших. Ця стратегія допомагає визначити емоційний стан, контролювати його тривалість та інтенсивність і як результат ефективно

виражати ці почуття іншим. Інтollerантність до невизначеності (ІН) передбачає реагування негативними емоціями, думками та діями на невизначені ситуації. Відповідно толерування невизначеності в умовах війни може бути багатообіцяючою стратегією ЕР, що допоможе послабити стрес пов'язаний з незнанням, яке зараз оточує нас. Самоспівчуття характеризується співчутливим ставленням до самого себе, а також того, як ми ставимось до себе, коли стикаємось з невдачею, невідповідністю вимогам та особистим стражданням. Дана стратегія передбачає турботливе та добре ставлення до себе, а також перетворення негативних емоцій на більш позитивні. Це у свою чергу є дуже важливим на сьогодні, так як ми постійно стикаємось з новими дозами негативних переживань стосовно війни.

РОЗДІЛ 2 МАТЕРІАЛИ ТА ПРОЦЕДУРИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1 Етапи дослідження

Дослідження проводилось в березні 2023 року серед вчителів. Перш за все було підібрано діагностичний інструментарій відповідно до мети дослідження. Для більш широкого розкриття досліджуваної проблеми опитувальник включав відкрите запитання.

Наступним етапом було створення Google форми та поширення її серед українських закладів початкової та середньої освіти. Критерій включення: вчителі початкової, середньої та старшої школи; класні керівники, вчителі-предметники; вихователі ГПД та ін., які працювали на момент проведення збору даних. Критерій виключення: всі, хто не підходили до критерію включення.

Збір даних проводився за згодою учасників. Усі респонденти були проінформовані про те, що їхня участь в даному дослідженні є анонімною та добровільною, з можливістю будь-якої миті припинити та не завершувати його. Також учасники були повідомлені про те, що правильних або неправильних відповідей немає, а також про важливість якомога точніше спиратись на власний досвід.

Подальший етап був спрямований на обробку та аналіз кількісних та якісних даних. Щоб забезпечити повну конфіденційність, дані для статистичного аналізу були деідентифіковані.

Останнім етапом була інтерпретація результатів дослідження, що заключалась в у підтвердженні або спростуванні гіпотез та написанні дискусії.

2.2 Методи дослідження

Для оцінки психологічного благополуччя було обрано методику Brief Symptom Inventory (BSI). З метою вивчення стратегій емоційної регуляції було використано наступні методики: Mentalization Questionnaire (MZQ), шкалу Intolerance of Uncertainty Scale-12 (IUS-12), методику Self-compassion. Щоб виявити вплив війни, респондентів попросили оцінити за 10 бальною шкалою те, як на їхню думку війна повпливала на них. Для оцінки стратегій EP, необхідно було вказати від 1 до 5, як на думку вчителів вони справляються з емоційними переживаннями в порівнянні з іншими людьми. Щоб більш масштабно дослідити стратегії EP, було задано відкрите питання.

Brief Symptom Inventory (BSI) (Derogatis, 2001) Дана методика була обрана для оцінки психологічного благополуччя, оскільки вона є короткою та зрозумілою у використанні. Показник Cronbach's Alpha в межах даної вибірки становить 0,91 що свідчить про високий показник узгодженості (ДОДАТОК А).

Опитувальник налічує 12 тверджень (ДОДАТОК Б). Варіанти відповідей оцінюють вираженість депресивної та тривожної симптоматики протягом останніх 7 днів за шкалою Лайкерта (0 - "Зовсім ні"; 1 - "Трохи"; 2 - "Помірно"; 3 "Доволі сильно"; 4 "Надзвичайно"). Методика налічує 2 шкали: шкала депресії, шкала тривоги, а також показує загальний показник психологічного дистресу, що обчислюється підсумуванням усіх 12 тверджень. Отриманий бал варіюється в межах від 0 до 48. Чим вищий бал, тим більший психологічний дистрес.

Методика вимірювання здатності до менталізації - MZQ (Mentalization Questionnaire) М. Гаузберга (Hausberg et al., 2012) в адаптації Х.Турецької та Б.Кунікевич (Турецька, Х., Кунікевич, Б., 2020). Опитувальник зарекомендував себе як швидкий, точний та надійний інструмент діагностики. Показник Cronbach's Alpha в межах даної вибірки становить 0,79 (ДОДАТОК А), що є задовільним (показник адаптації = 0,75; показник оригіналу від 0,54 до

0,72). Ретестова надійність методики мала задовільний показник ($r = 0,75$, $p < 0,01$).

Методика нараховує 15 тверджень, що утворюють 4 шкали:

- *Шкала відмови від саморефлексії* (відкидання думок, почуттів, внутрішніх станів).
- *Шкала емоційного усвідомлення* (здатність ідентифікувати та диференціювати внутрішні стани).
- *Шкала режиму психічної еквівалентності* (прирівнювання внутрішнього стану до зовнішньої реальності).
- *Шкала регуляції афекту* (здатність контролювати афект).

Кожне твердження оцінюється по шкалі Лайкерта від 1 до 5 (1 - “Абсолютно не згоден”; 2 - “Скоріше не згоден”; 3 - “Ні те, ні інше”; 4 - “Скоріше згоден”; 5 - “Абсолютно згоден”). Сума балів усіх шкал підсумовується, отриманий діапазон варіюється в межах від 15 до 75. Для інтерпретації результатів застосовується обернена кореляція - більша сума балів вказує на нижчу здатність до менталізації (ДОДАТОК Б).

Шкалу Intolerance of Uncertainty Scale-12 (IUS-12) Н. Карлетона (Carleton et al., 2007) в адаптації Г. Громової (Громова, Г. М. 2021). Шкала IUS часто використовується для діагностики інтолерантності до невизначеності. Дана шкала має повну форму IUS-27 і скорочену IUS-12. Коротка версія була розроблена у 2007 році Н. Карлетоном, М. Нортоном і Г. Асмудсоном і являє собою біфакторну модель для визначення ставлення до невизначеності. Це зробило опитувальник зручнішим інструментом, на протипагу альтернативам, які є значно довгими. Показник Cronbach’s Alpha в межах даної вибірки становить 0,89, тоді як показник Cronbach’s Alpha в межах адаптації становить 0,81 (ДОДАТОК А).

IUS-12 складається з 12 тверджень, що формують 2 шкали:

- *Шкала проспективної (прогностичної) тривоги* характеризує когнітивний компонент (очікування щодо майбутньої невизначеності є усвідомленими). Дана шкала також відображає бажання людини до

визначеності. Сюди ж входять страх і тривога, засновані на майбутніх подіях.

- *Шкала інгібіторної (гальмівної) тривоги* характеризує тілесно-емоційні відреагування на невизначеність (збентеженість, проблеми з концентрацією і т.ін.). Ця шкала стосується ідей про те, що невизначеність паралізує, гальмує дію чи досвід і ставить під загрозу індивідуальне функціонування.

Твердження оцінюються за шкалою Лайкерта, де 1 - “Зовсім не типово для мене”; 2 - “Майже не типово для мене”; 3 - “Певною мірою типово для мене”; 4 - “Значною мірою типово для мене”; 5 - “Дуже типово для мене”. Для оцінки загальної нетерпимості до невизначеності необхідно обчислити суму всіх тверджень (ДОДАТОК Б)

The Self-Compassion Scale (Neff K.D) “Як я зазвичай поводжуся та ставлюся до себе в скрутні часи” (Neff, K., 2003). Переважна більшість досліджень самоспівчуття була проведена з використанням даної шкали, яка й оцінює рівень самоспівчуття. Шкала була розроблена таким чином, щоб представити думки, емоції та поведінку, що пов’язані з різними компонентами співчуття до себе. Внутрішня узгодженість оригінальної шкали становить 0,92. Показник Cronbach’s Alpha в межах даної вибірки - 0,99 (ДОДАТОК А).

Твердження подані за шкалою Лайкерта від 1 - “Майже ніколи” до 5 - “Майже завжди”. Елементи, що представляють не співчутливу реакцію на страждання, закодовані у зворотному порядку, так що вищі бали означають меншу частоту таких відповідей. Спершу обчислюється середнє значення кожної субшкали, після чого розраховується велике середнє, яке демонструє загальну міру співчуття до себе. Даний опитувальник містить 6 шкал: доброта до себе, самокритика, загальна людяність, ізоляція, майндфулнес, надієдентифікація (ДОДАТОК Б).

2.3 Група досліджуваних

В дослідження взяло участь 402 працівники шкіл, віком від 20 до 76 років. Серед них 92% жінок і 8% чоловіків (табл.2.1).

Табл. 2.1

Характеристика групи досліджуваних

Група	N	Стать		Вік	
		Жінки (N%)	Чоловіки (N%)	Діапазон	Сер.зн. (ст.відх.)
Респонденти	402	91,8%	8,2%	20-76	45 (11)

Опитування проходили працівники шкіл з усієї України, а саме: Західна Україна - 38% (Львівська область, Волинська, Рівненська, Івано-Франківська, Тернопільська, Чернівецька, Хмельницька, Закарпатська); Північна - 12% (Житомирська область, Київська, Чернігівська, Сумська); Центральна - 11% (Полтавська область, Вінницька, Черкаська, Кіровоградська, Дніпропетровська); Східна - 14% (Харківська область, Донецька); Південна - 25% (Миколаївська область, Одеська, Запорізька, Херсонська), що дозволяє говорити про стан психологічного благополуччя вчителів всієї України (рис. 2.1). 35 респондентів змінили місце проживання після повномасштабного вторгнення.

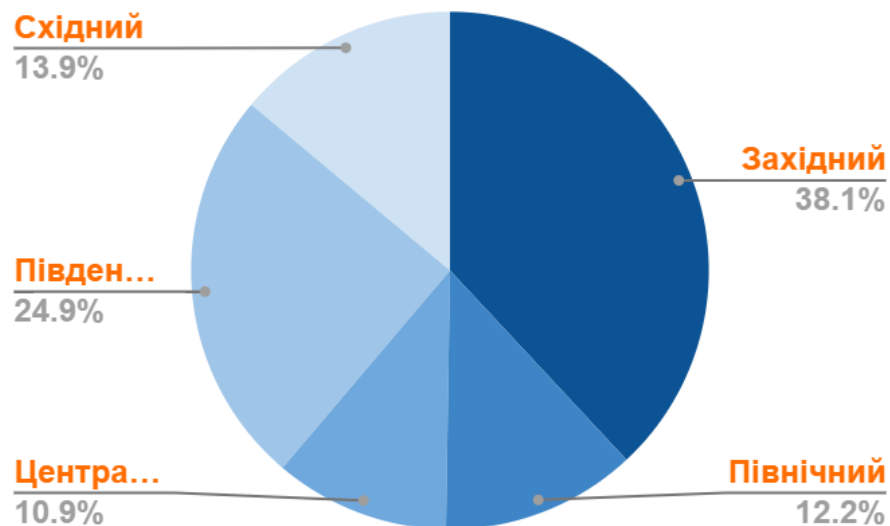


Рис. 2.1 Розподіл за регіоном проживання

Практично всі учасники дослідження є працівниками державних шкіл - 98%, тоді як 2% - приватних. За формою викладання виділено 3 категорії: очне - 27%, онлайн - 29%, змішане - 44%. Більшість респондентів мають стаж роботи понад 10 років - 78%, вчителі зі стажем від 1 до 5 років - 13%, від 6 до 10 років - 7%, до 1 року - 2%. За посадою учасники були розподілені на такі категорії: вчитель початкових класів - 18%, вчитель-предметник - 65%, шкільна адміністрація (директор/заступник) - 7%, психолог/соцпедагог - 4%, інші - 6%.

2.3 Аналіз даних

Дані, зібрані в рамках дослідження, були обчислені за допомогою програми математичної обробки Statistica8. Було застосовано наступні методи: описова статистика (табл. 2.2), кореляційний аналіз, критерій Спірмена; однофакторний дисперсійний аналіз та порівняльний аналіз за критерієм Краскела-Уоллеса; множинний регресійний аналіз, контент-аналіз. Також було здійснено перевірку внутрішньої узгодженості україномовних версій опитувальників, використовуючи критерій Альфа Кронбаха.

Описова статистика шкал

Шкала	Сер.зн.	Ст.відх.
Психологічний дистрес	13	9
Менталізація	41	9
ІН	38	10
Самоспівчуття	14	3

Для перевірки Г1 про наявність зв'язку між рівнем психологічного дистресу та менталізацією, інтолерантністю до невизначеності та самоспівчуттям було використано кореляційний аналіз. Розподіл був ненормальним, тож для аналізу було використано критерій Спірмена.

Для перевірки Г2: вчителі з високим рівнем здатності до менталізації мають нижчі показники психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та вищі показники самоспівчуття було використано порівняльний аналіз. Спершу було проведено перевірку на гомогенність груп за допомогою критерію Лівена. За результатами перевірки шкали ІН та Самоспівчуття виявилися гомогенними, тож було здійснено однофакторний дисперсійний аналіз. Шкала Психологічного дистресу виявилась негомогенною, тому було використано критерій Краскелла-Уоллеса.

Для перевірки Г3 про існування моделі, яка розкриває роль стратегій емоційної регуляції у психологічному благополуччі вчителів, і включає: здатність до менталізації, інтолерантність до невизначеності та самоспівчуття було здійснено множинний регресійний аналіз.

Для опрацювання результатів якісних даних, а саме копінг-стратегій вчителів в умовах війни, було використано контент-аналіз.

Висновки до другого розділу

В даному розділі було описано етапи проведеної роботи, групу досліджуваних, обрані методики та методи аналізу даних. В дослідженні взяло участь 402 працівники шкіл по всій Україні, віком від 20 до 76 років. Для оцінки ПБ було застосовано методику Brief Symptom Inventory (BSI). Для вивчення стратегій емоційної регуляції було використано методику вимірювання рівня менталізації Mentalization Questionnaire (MZQ) в адаптації Турецької Х. та Кунікевич Б.; шкалу Intolerance of Uncertainty Scale-12 (IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової; методику Self-compassion Neff, K.D. Для ширшого дослідження стратегій емоційної регуляції було поставлене відкрите питання. Високі показники Альфа Кронбаха підтвердили внутрішню узгодженість опитувальників. В якості статистичної обробки результатів було використано кореляційний аналіз (критерій Спірмена), однофакторний дисперсійний аналіз, порівняльний аналіз (критерій Краскела-Уоллеса), множинний регресійний аналіз, контент-аналіз.

РОЗДІЛ 3 РЕЗУЛЬТАТИ ТА ДИСКУСІЯ

3.1 Аналіз зв'язку між психологічним дистресом та стратегіями ЕР

Відповідно до гіпотези 1: *Існує зв'язок між рівнем психологічного дистресу та стратегіями ЕР, а саме: менталізацією, інтолерантністю до невизначеності та самоспівчуттям.*

Для виявлення зв'язку між шкалами методик було використано кореляційний аналіз, а саме непараметричний критерій Спірмена, адже більшість шкал мали ненормальний розподіл.

Психологічний дистрес та Самоспівчуття

В ході проведення кореляційного аналізу між шкалами психологічного дистресу та шкалами самоспівчуттям, було виявлено низку статистично значущих результатів при $p \leq 0.001$ (табл.3.1). Шкала Самоспівчуття обернено корелює зі шкалою Психологічного. дистресу ($r=-0,57$), шкалою Тривоги ($r=-0,47$), шкалою Депресії ($r=-0,58$). Також значущі результати були виявлені між шкалами, які входять до шкали Самоспівчуття та шкалою Пс. дистресу. Це означає, що вчителі, які ставляться до себе з більшим співчуттям, добротою мають нижчий рівень тривоги та депресії, а отже і нижчий рівень психологічного дистресу.

Табл. 3.1

Зв'язок пс. дистресу та Самоспівчуття

При $p \leq 0.001$	Пс. дистрес	Тривога	Депресія
Самоспівчуття	-0,57	-0,47	-0,58
Доброта до себе	-0,31	-0,24	-0,33
Самокритика	-0,39	-0,31	-0,40
Загальна людяність	-0,14	-0,08	-0,17
Ізоляція	-0,51	-0,44	-0,52

Майндфулнес	-0,40	-0,32	-0,41
Надідентифікація	-0,53	-0,48	-0,49

Цікаво те, що істотним виявився обернений зв'язок Психологічного дистресу зі шкалою Ізоляції ($r=-0,51$) та шкалою Надідентифікації ($r=-0,53$). Це можна пояснити тим, що в умовах війни вчителі можуть почувати себе більш ізольовано та самотньо, потребуючи більше підтримки та спілкування. А через надмірну кількість та інтенсивність подій на фронті може бути важче не ідентифікуватись з почуттям злості, горя чи безвиході, які переживає вся країна. Дані результати узгоджуються з теорією Neff (2011), яка пов'язувала самоспівчуття з пониженням тривоги та депресії.

Психологічний дистрес та Менталізація

При проведенні кореляційного аналізу між шкалами психологічного дистресу та шкалами менталізації, було виявлено низку зв'язків при $p \leq 0.001$ (табл.3.2). Шкала Менталізації корелює зі шкалою Психологічного дистресу ($r=0,47$), шкалою Тривоги ($r=0,42$), шкалою Депресії ($r=0,44$). Даний результат узгоджується з дослідженням Schwarzer та ін. (2021) про наявність зв'язку менталізації з благополуччям та глобальним дистресом. Наше дослідження виявило також зв'язки менталізації та психологічними симптомами (тривогою та депресією), чого не змогли виявити Schwarzer та ін.

Табл. 3.2

Зв'язок пс. дистресу та Менталізації

При $p \leq 0.001$	Пс. дистрес	Тривога	Депресія
Менталізація	0,47	0,42	0,44
Відова від саморефлексії	0,30	0,27	0,30
Емоційне усвідомлення	0,39	0,32	0,38

Режим психічної еквівалентності	0,36	0,33	0,33
Регуляція афекту	0,38	0,36	0,33

Психологічний дистрес та Інтollerантність до невизначеності (ІН)

В результаті проведення кореляційного аналізу між шкалами психологічного дистресу та шкалами ІН, можна спостерігати наступні зв'язки при $p \leq 0.001$: шкала ІН корелює зі шкалою Пс. дистресу ($r=0,40$), шкалою Тривоги ($r=0,37$), шкалою Депресії ($r=0,38$) (табл.3.3).

Табл.3.3

Зв'язок пс. дистресу та Інтollerантність до невизначеності

При $p \leq 0.001$	Пс. дистрес	Тривога	Депресія
Інтollerантність до невизначеності (ІН)	0,40	0,37	0,38
Прогностична тривога	0,30	0,28	0,28
Гальмівна тривога	0,44	0,39	0,41

Варто зазначити, що найбільш значущий зв'язок в межах цього кореляційного аналізу є між шкалою Гальмівної тривоги та шкалами Пс. дистресу ($r=0,44$) та Депресією ($r=0,41$). Гальмівна тривога характеризується як така, яка паралізує, обмежує дію та досвід. Тож можна припускати про її зв'язок зі стратегією завмирання, коли людина перебуває в стресовій чи критичній ситуації. Тобто відреагування на подразник не відбувається, що в свою чергу могло б призвести до ПТСР або психосоматичних симптомів в майбутньому.

Отже, згідно з отриманими результатами, можна робити висновок, що гіпотеза є підтвердженою, про що свідчить наявність статистично важливого зв'язку між психологічним дистресом і такими стратегіями ЕР, як самоспівчуття, менталізація, інтollerантність до невизначеності (рис.3.1).

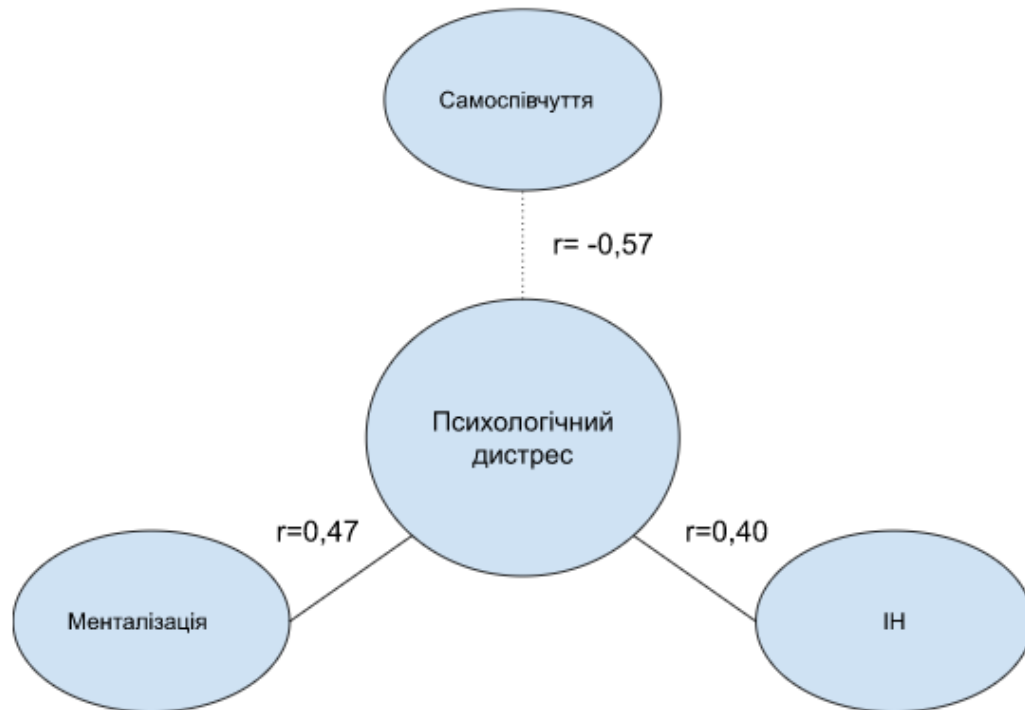


Рис.3.1 Кореляційна плеяда зв'язку психологічного дистресу та стратегій ЕР

Також було виявлено значущий обернений зв'язок при $p \leq 0.001$ між шкалою Психологічного дистресу та шкалою Суб'єктивної оцінки ЕР ($r=-0,40$). Ця шкала представляє собою суб'єктивну оцінку того, як вчителі в порівнянні з іншими людьми, справляються з війною. Це означає, що вчителі, які зазначали, що справляються з війною краще за інших, мають нижчі показники психологічного дистресу. Тож можна припустити, що їхні стратегії ЕР (які не досліджуються в рамках даного дослідження) допомагають справлятися з дистресом. Шкала Суб'єктивної оцінки впливу війни має слабший, проте значущий зв'язок зі шкалою Психологічного дистресу ($r=0,27$) (табл.3.4).

Цікавим є те, що вік обернено корелює зі шкалами Пс. дистресу, Тривоги та Депресії. Таким чином молодші вчителі мають вищі показники за даними шкалами, а отже і нижчі показники психічного здоров'я та психологічного благополуччя. Ці результати не узгоджуються з дослідженням Карамушка та ін. (2022), яке показало, що працівники старшого віку мають нижчі показники психічного здоров'я.

Табл. 3.4

Зв'язок пс. дистресу та суб'єктивних оцінок впливу війни та ЕР

При $p \leq 0.001$	Пс. дистрес	Тривога	Депресія
Суб'єктивна оцінка впливу війни	0,27	0,29	0,21
Суб'єктивна оцінка емоційної регуляції (ЕР)	-0,40	-0,33	-0,39
Вік	-0,19	-0,10	-0,21

Для більш масштабного дослідження стратегій ЕР, респондентам було запропоновано питання, яке мало на меті зібрати інформацію про те, що саме допомагає вчителям справлятися з емоційними переживаннями. Дане відкрите питання можна розглядати як доповнення до шкали Суб' оцінки ЕР.

Таким чином було здійснено контент-аналіз запитання з анкети: “Що вам допомагає справлятися з емоційними переживаннями?”.

Спираючись на дослідження Oviedo та ін. (2022), які провели якісне збір даних, включаючи стратегії ЕР українських біженців за кордоном, Стратегії ЕР, зібрані в рамках нашого було розділено на 7 кластерів (6 з попереднього дослідження, 1 доданий нами).

В процесі контент-аналізу ми спирались на працю Oviedo та ін. (2022), які проводили інтерв'ю з українськими біженцями за кордоном з метою дослідити їхні стратегії коупінгу та резистентності. Усі стратегії вони узагальнили у 6 кластерів: стосунки, внутрішнє життя, активність, терапія, позитивний досвід. Стратегії ЕР, зібрані в рамках нашого дослідження було розділено на 6 кластерів (5 взято з попереднього дослідження, 1 доданий нами) (табл.3.5).

Контент аналіз стратегій ЕР

Стратегії ЕМ	Складові
Стосунки	<ul style="list-style-type: none"> ● Спілкування з коханими, рідними, друзями, колегами та учнями ● Турбота та підтримка
Внутрішня опора	<ul style="list-style-type: none"> ● Релігія ● Віра та надія на мир, перемогу, краще майбутнє ● Критичний аналіз інформації ● Самоорганізованість ● Характер ● Знання та досвід
Активність	<ul style="list-style-type: none"> ● Робота ● Спорт ● Волонтерство ● Хобі ● Рутинна зайнятість ● Відпочинок
Терапія	<ul style="list-style-type: none"> ● Медикаменти (антидепресанти, заспокійливі) ● Психологічна допомога (консультації, психологічні групи, пс. техніки, саморефлексія) ● Інше (медитація, майндфулнес, дихальні вправи, практики вдячності, сон)
Позитивний досвід (зовнішні чинники)	<ul style="list-style-type: none"> ● Їжа ● Усвідомлення власної відносної безпеки ● Домашні тврени ● Впливові експерт
Дистанціювання	<ul style="list-style-type: none"> ● Пригнічення почуттів ● Відмова від новин ● Не думати про все це ● Не переживати

На відміну від українських біженців, які найчастіше обирали стратегію Стосунків (Oviedo et al., 2022), найбільш поширеною стратегією ЕР серед українських вчителів стала Активність, що насамперед передбачає роботу, хобі, волонтерство, рутинну зайнятість, що дозволяють їм переключити увагу та сублімувати негативні переживання та емоції. Наступною по охопленню є стратегія стосунків, яка передбачає потребу в близькості, турботі та підтримці. Таким чином можна припустити, що сім'я, друзі, колеги та учні можуть бути потужним ресурсом у підтримці психологічного благополуччя вчителів. Третім за значущістю стала стратегія внутрішньої опори, яка передбачає фокусування

уваги на внутрішні ресурси такі як віра та надія, особливості характеру, знання, навички та досвід (рис. 3.2).

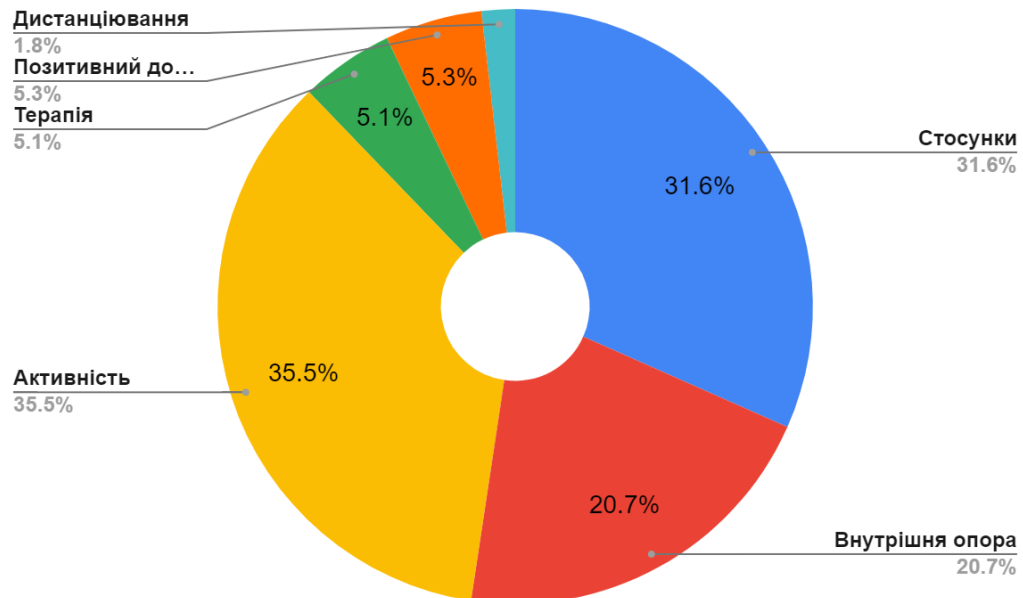


Рис.3.2 Розподіл за стратегіями ЕР

3.2 Виявлення відмінностей психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та самоспівчуття вчителів з різним рівнем здатності до менталізації

Відповідно до гіпотези 2: *Вчителі з високим рівнем здатності до менталізації мають нижчі показники психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та вищі показники самоспівчуття.*

Всіх учасників дослідження було поділено на 3 групи згідно з їхнім рівнем здатності до менталізації (низький рівень, середній рівень, високий рівень) (рис.3.3). Нерівномірний розподіл за кількістю вчителів в кожній групі можна віднести до обмежень дослідження.

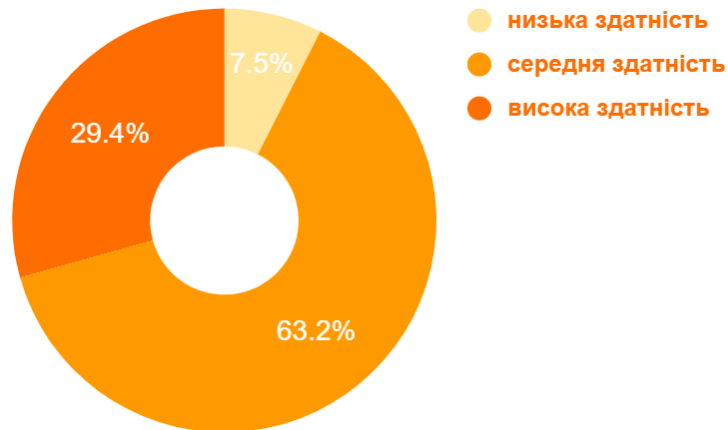


Рис.3.3 Груповий розподіл за рівнем здатності до менталізації

Для порівняння показників самоспівчуття та інтолерантності до невизначеності (ІН) у вчителів з різним рівнем здатності до менталізації було проведено однофакторний дисперсійний аналіз, оскільки групи були гомогенними. Для кожної змінної було проведено Scheffe тест для порівняння середніх значень між групами.

За результатами тесту Scheffe було виявлено статистично значущі різниці між середніми значеннями у всіх групах по шкалах Самоспівчуття ($p < 0,001$) (рис. 3.4), і ІН ($p < 0,001$) (рис. 3.5). Це можна пояснити тим, що вчителі, які краще ідентифікують свої емоційні стани, наміри та цілі, є більш толерантними та співчутливими як до себе, так і до невизначеності.

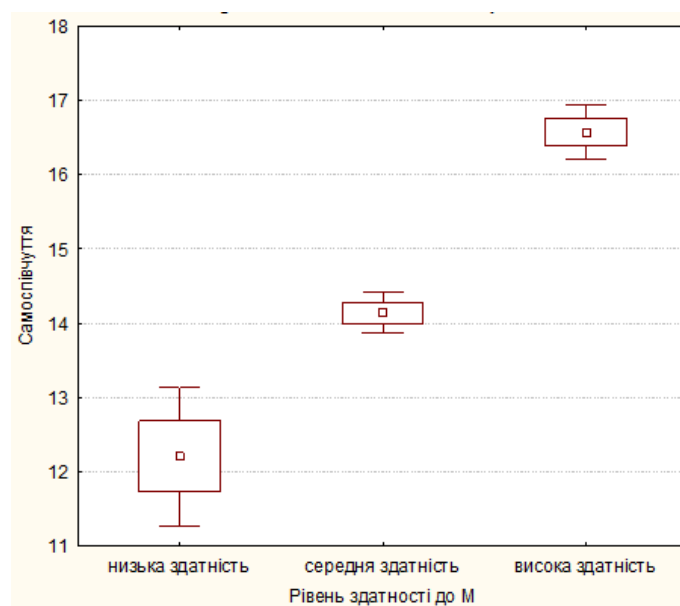


Рис.3.4 Відмінність за шкалою Самоспівчуття

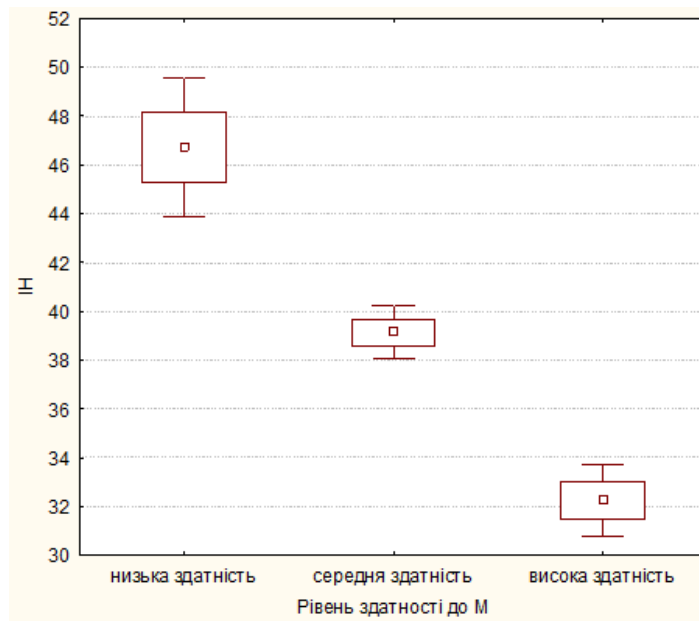


Рис.3.5 Відмінність за шкалою Інтollerантності до невизначеності

Щоб порівняти показники психологічного дистресу у вчителів з різним рівнем здатності до менталізації було застосовано критерій Красскелла-Уолесса, так як групи були негомогенними. Було виявлено статистично значущу різницю ($p=0,00$) у рівні Пс. дистресу між групами вчителів (рис. 3.6).

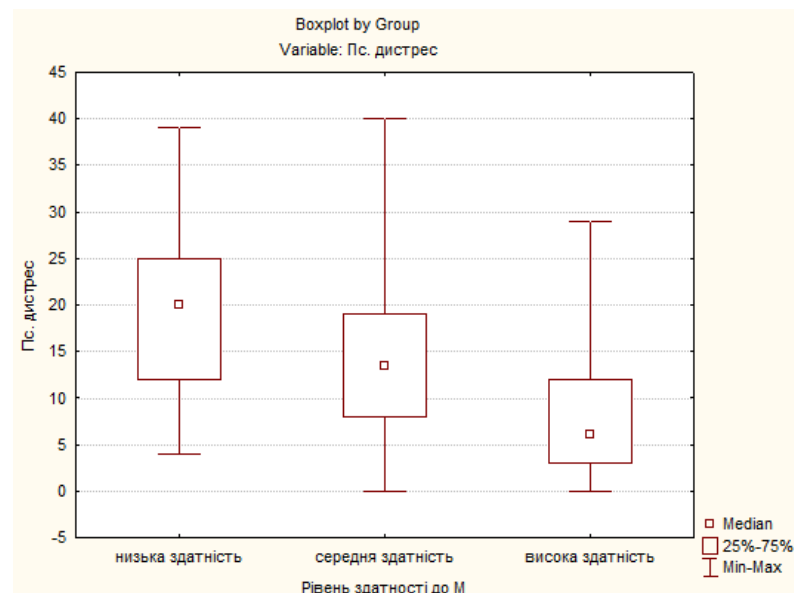


Рис.3.6 Відмінність за шкалою Психологічного дистресу

Також порівняльний аналіз вказав на статистично значущу різницю ($p < 0,01$) між групою вчителів з високою здатністю до менталізації та середньою за шкалою Суб'єктивної оцінки EP (рис. 3.7).

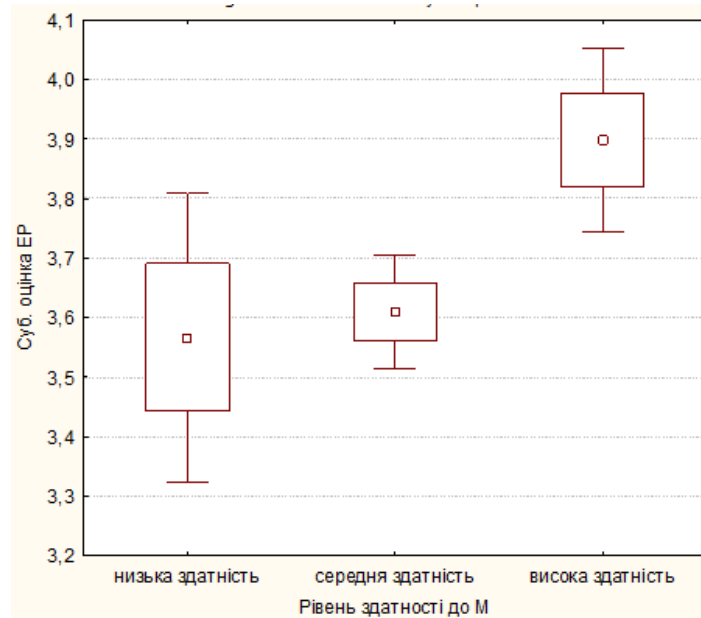


Рис. 3.7 Відмінність за шкалою Суб'єктивної оцінки EP

Отримані результати дозволяють говорити про підтвердження гіпотези 2. Вчителі, які мають високу здатність до менталізації, характеризуються більшим самоспівчуттям, краще толерують невизначеність та виявляють слабші ознаки дистресу.

Так як в результаті опитування група досліджуваних охопила територію всієї України, це дозволило додатково провести порівняння в межах регіонів проживання (Західний, Центральний, Північний, Південний, Східний). Таким чином це надало можливість зрозуміти, чи є значущі відмінності між вчителями, які проживають ближче до регіонів бойових дій. Однак ніяких статистично значущих результатів виявлено не було: Психологічний дистрес ($p=0,64$); Менталізація ($p=0,88$); ІН ($p=0,57$); Самоспівчуття ($p=0,11$).

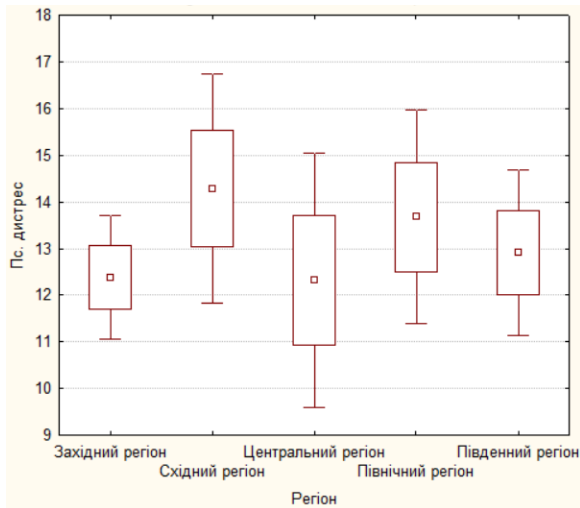


Рис. 3.8 Порівняння Психологічного дистресу

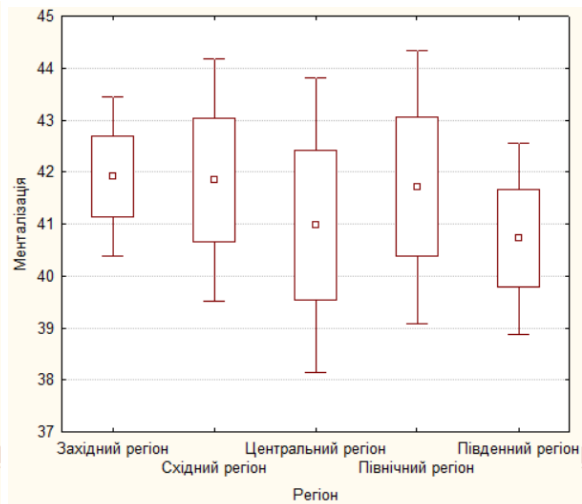


Рис. 3.9 Порівняння Менталізації

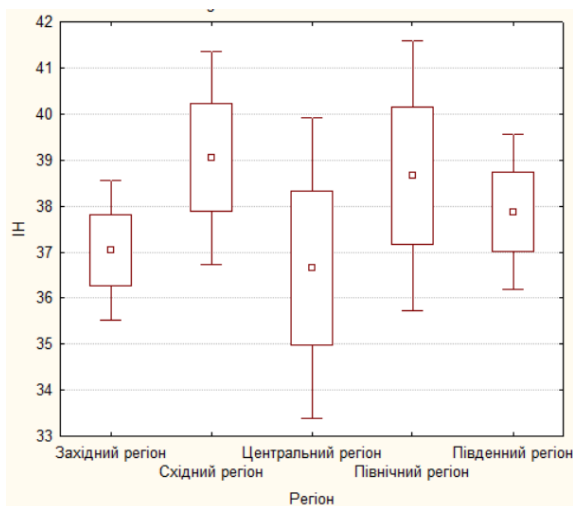


Рис. 3.10 Порівняння ІН

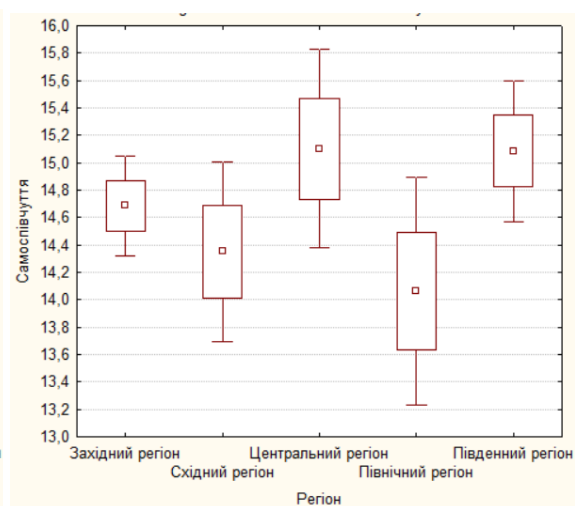


Рис. 3.11 Порівняння Самоспівчуття

3.3 Аналіз моделі стратегій емоційної регуляції у психологічному благополуччі вчителів

Відповідно до гіпотези 3: *Існує модель, яка розкриває роль стратегій емоційної регуляції у психологічному благополуччі вчителів, і включає: здатність до менталізації, інтолерантність до невизначеності та самоспівчуття.*

Даний аналіз був зосереджений на виявленні стратегій емоційної регуляції (ЕР) та яку роль вони посідають у психологічному благополуччі. Метод множинного регресійного аналізу використовувався для оцінки

статистично значущих предикторів (менталізації, самоспівчуття, ІН) залежної змінної (психологічного дистресу) (табл. 3.6).

Табл. 3.6

Коефіцієнти множинного регресійного аналізу для залежної змінної пс. Дистресу

N=402	Regression Summary for Dependent Variable: R= ,59 R ² = ,35 Adjusted R ² = ,35 F(3,398)=71,170 p<0,0000 Std.Error of estimate: 7,0765					
	Beta	Std.Err. - of Beta	B	Std.Err. - of B	t(398)	p-level
Самоспівчуття	-0,39	0,05	-1,33	0,17	-7,62	0,00
Менталізація	0,19	0,05	0,17	0,04	3,58	0,00
Інтолерантність до невизначеності ІН	0,12	0,049	0,11	0,04	2,41	0,01

Отже, за результатами множинного регресійного аналізу можна зробити висновок, що взаємозв'язок між Психологічним дистресом та стратегіями ЕР є статистично значущим, а саме менталізація, самоспівчуття та інтолерантність до невизначеності (ІН) мають статистично значущий вплив на залежну змінну. Крім того, 35% варіації залежної змінної може бути пояснено за допомогою варіації незалежних змінних. Таким чином гіпотезу 3 можна вважати частково підтвердженою.

Наше дослідження узгоджується з низкою попередніх досліджень, а саме: самоспівчуття може бути ключовим фактором психологічного благополуччя, так як відіграє значну роль зокрема у зниженні страху, тривоги та депресії (Germer, 2017); менталізація може служити механізмом, що модерує вплив травматичних подій на розвиток психологічних симптомів (Fowler, 2016); інтолерантність до невизначеності може передбачати депресію та генералізовану тривогу (Andrews et al., 2023).

3.4 Дискусія результатів

Наше дослідження мало на меті дослідити ролі стратегій ЕР у психологічному благополуччі вчителів в умовах війни. Дослідження показує

доцільність та цінність скринінгової роботи в школах для виявлення природи та корелятив психологічного благополуччя вчителів.

Ми досліджували зв'язок між рівнем психологічного дистресу, що включає показники тривоги та депресії, та стратегіями ER, такими як: самоспівчуття, менталізація, інтолерантність до невизначеності. Отримані результати свідчать про те, що вчителі, які повідомляли про високий рівень дистресу, мали нижчу здатність до менталізації, нижчий рівень самоспівчуття та високу інтолерантність до невизначеності, порівняно з вчителями, які повідомили про нижчі показники дистресу.

Також ми порівняли 3 групи вчителів за їхнім рівнем здатності до менталізації (низький рівень, середній, високий). В результаті було отримано значні відмінності у трьох групах за показниками психологічного дистресу, самоспівчуття та інтолерантності до невизначеності. Таким чином вчителі з високим рівнем здатності до менталізації краще розуміють свої наміри, цілі, емоційні стани, а отже можуть краще відрефлексувати свій негативний досвід. І як наслідок вони є більш співчутливі до себе, своїх негативних станів, краще справляються з невизначеністю в сьогоdnішніх умовах, мають нижчі показники тривоги та депресії, а отже і психологічного дистресу.

Ці висновки узгоджуються з численними попередніми дослідженнями. MacBeth & Gumley (2012) зазначають, що самоспівчуття обернено пов'язане з тривогою та депресією, тому зусилля для посилення співчуття до себе в терапії вони вважають виправданими. Schwarzer та ін. (2021) виявили зв'язок менталізації з благополуччям та глобальним дистресом, але не з психологічними симптомами, тоді як наше дослідження встановило значущий зв'язок між психологічним дистресом та тривогою і депресією. McEvoy та ін. (2019) показали, що зменшення інтолеантність до невизначеності пов'язане з позитивними наслідками для психічного здоров'я.

Модель, яка б мала розкрити роль стратегій ER у психологічному благополуччі вчителів, описує лише 35% варіацій. Це означає, що стратегії ER, які досліджувались в даній роботі все ж можуть виступати захисними

механізмами для вчителів в умовах війни. Проте, так як дана модель пояснює лише третину впливу стратегій ER на психологічне благополуччя, це питання залишається відкритим для подальших досліджень. Недостатня увага до свого емоційного стану та постійний стрес можуть призвести до виснаження. Самоспівчуття включає в себе розуміння, що людина може бути вразливою і повинна ставитися до себе з любов'ю та розумінням, без осуду та самокритики. Таким чином самоспівчуття може допомогти вчителям краще розуміти свої емоції та покращити своє ставлення до себе в складних ситуаціях, тим самим зменшуючи психологічний дистрес і підвищуючи рівень психологічне благополуччя. Висока здатність до менталізації може допомогти негативному досвіду краще осмислюватись та перероблятись, що б могло призвести до загального зменшення впливу негативного досвіду на людину, зменшення психологічного дистресу та збільшення психологічного благополуччя. Вчителі з більшою інтолерантністю до невизначеності можуть бути менш здатними регулювати свої емоції, коли відчувають високий рівень стресу. Таким чином, зменшення невизначеності може бути способом полегшення тривоги, депресії та соматичних симптомів, а в умовах невизначеності, таких як війна, психологічні втручання, спрямовані на підвищення здатності вчителів толерувати невизначеність, можуть бути особливо корисними.

Ці наші результати підтверджують результати попередніх досліджень. Germer (2017) робить висновок, що самоспівчуття може бути ключовим фактором психологічного благополуччя, шляхом зниження тривоги та депресії, і збільшення відчуття щастя, життєвого задоволення та самоприйняття. Згідно з Fowler (2016) менталізація може служити механізмом, що модерує вплив травматичних подій на розвиток психологічних симптомів, а отже може вважатись хорошою стратегією ER.

Найбільший внесок в моделі стратегій ER мала шкала Самоспівчуття. З психодинамічної точки зору, це можна пояснити, спираючись на працю Gilbert (2014), який вказує на важливість стосунку та середовища, в якому росла людина. Тож люди, які виростили в безпечному та сприятливому середовищі, яке

забезпечують важливі об'єкти, повинні мати високий рівень самоспівчуття та більшу здатність активізувати та підтримувати відчуття безпеки та тепла, пов'язані з системою самозаспокоєння. І навпаки, люди, які не отримують належного догляду на ранньому етапі розвитку або вирости в стресовому чи загрозливому середовищі, можуть бути холоднішими, більш самокритичними та мати недостатньо розвинену систему самозаспокоєння та гіперзбуджену систему загроз.

Вік вчителів мав слабкий, але значущий обернений зв'язок зі шкалами Пс. дистресу, Тривоги та Депресії. Це свідчить про те, що старші вчителі мають нижчі показники психологічного дистресу. Тож можна припустити, що в умовах війни вони краще справляються зі своїми емоційними переживаннями. Ці результати суперечать дослідженню Карамушка та ін. (2022), яке вказало на те, що працівники старшого віку мають нижчі показники психічного здоров'я.

Також значущий обернений зв'язок мали шкали Пс. дистресу та шкалою Суб'єктивної оцінки ЕР. А шкала Суб'єктивної оцінки впливу війни мала слабший, проте значущий зв'язок зі шкалою Пс. дистресу. Даний результат може свідчити про те, що війна негативно вплинула на психологічне благополуччя вчителів. Проте, стратегії емоційної регуляції, які застосовували вчителі, щоб справитись з негативним впливом війни, мали значущий зв'язок з психологічним дистресом, тим самим могли вплинути на дистрес. Це означає, що існує безліч стратегій ЕР, які детально не досліджувались в рамках поточного дослідження.

Для виявлення таких стратегій було здійснено контент-аналіз, який показав, що вчителі в умовах війни найбільше спирались на такі стратегії ЕР як: активність, стосунки та внутрішня опора. Менш вживаними стратегіями стали: позитивний досвід, терапія та уникнення. Отримані дані частково узгоджуються з дослідженням Oviedota ін. (2022), які мали на меті виявити стратегії ЕР українських біженців. Для останніх найбільш поширеним способом справлятися з емоційними переживаннями стала стратегія стосунків та внутрішнього життя і найменш уживаними - терапія та позитивний досвід. Це

можна пояснити тим, що українці за кордоном стикаються з труднощами у пошуку роботи чи іншого виду діяльності, на який можна було б переключити увагу. Таким чином єдиною опорою для них стають рідні та близькі або ж вони самі. На противагу їм, українські вчителі, які залишились на території України, зберігаючи роботу, можуть сублімувати негативні переживання та емоції в роботу, спорт, хобі та інші види діяльності.

Додатково ми провели порівняльний аналіз показників психологічного дистресу та стратегій ЕР вчителів із різних регіонів (Західного, Північного, Центрального, Південного та Східного). Однак жодних статистично значущих результатів виявлено не було. Це могло б означати, що близькість проживання до лінії фронту не впливає на показники психологічного дистресу. Або ж опитувальник, який вимірював показники психологічного дистресу, не зміг в повній мірі розкрити оцінити дистрес, щоб показати відмінності. Ці результати узгоджуються з дослідженням Карамушка та ін. (2022), які у своїй не знайшли статистично значущого зв'язку між психічним здоров'ям та регіоном проживання у працівників освітніх закладів. Це може означати, що українські вчителі, які вирішили залишитись на території України могли адаптуватись до воєнного стану за період повномасштабного вторгнення. Lunov та ін. (2023) довели, що адаптаційний потенціал є фактором збереження психологічного здоров'я. Karamushka та ін. (2022) виявили, що чим більша віддаленість від батьківщини, тим нижчий показник психологічного благополуччя респондентів. Особливо це стосується тих, хто виїхав за кордон. Тож можна припустити, що вчителі, які не виїжджали з прифронтових регіонів не відрізнялись психологічним дистресом від вчителів із Західного регіону через те, що залишились у своїх домівка.

Отже, дані результати мають значну прикладну цінність. Застосовуючи методи менталізації, вчителі можуть розвинути більше усвідомлення своїх емоцій і того, як вони впливають на їх поведінку. Це може сприяти кращому контролю над негативними емоціями, такими як страх або тривога, які можуть виникнути під час роботи в складних умовах. Крім того, менталізація може

допомогти вчителям уникнути перевантаження травматичними подіями, свідками яких вони є. Культивуючи доброту, уважність і звичайну людяність до себе та розвиваючи толерантність до невизначеності перед обличчям труднощів, вчителі можуть бути краще підготовлені для того, щоб справлятися зі стресом і сприяти власному благополуччю. Однак розвиток даних стратегій ЕР вимагає не лише індивідуальних зусиль. Це потребує комплексного підходу, метою якого є сприяння покращенню психологічного благополуччя. Таким чином, інвестування в освітню політику, яка надає пріоритет добробуту вчителів, має бути на в пріоритеті будь-якої програми освітньої реформи, особливо в умовах війни. Це включає надання достатніх ресурсів для служб психічного здоров'я або навчальних програм, які сприяють формуванню стійкості педагогів, які працюють у складних умовах.

3.5 Обмеження та перспективи дослідження

До обмежень даного дослідження можна віднести недостатнє представлення осіб чоловічої статі, а також представників інших професій. В даному дослідженні не було взято до уваги такі сторонні чинники як подружній статус, наявність дітей, наявність родичів/інших близьких людей, які воюють, втрата близьких через війну.

Ще одним обмеженням можна вважати методику BSI-12, яка не розподіляє отримані результати за рівнями вираженості. Як наслідок ми не можемо говорити про те чи є психологічний дистрес вчителів високий, чи ні. Однак це можна було б з'ясувати за допомогою кластерного аналізу, що можна розглядати як перспективу для подальших досліджень.

Також стратегії ЕР в нашому дослідженні пояснюють лише 35% впливу на психологічне благополуччя. Тож майбутні дослідження можуть спробувати поглибити наше розуміння моделі, що розглядає роль стратегій ЕР у психологічному благополуччі. А також дослідити стратегії ЕР учнів. Ще одним напрямком досліджень може стати розробка способів, за допомогою яких

навчальні заклади можуть включати різні типи втручань, розроблених спеціально для викладачів, які працюють у стресових умовах, таких як війна.

Висновки до третього розділу

Отже, всі гіпотези, які висувались в рамках даного дослідження підтвердились повністю або ж частково. Гіпотеза 1 підтверджує існування зв'язку між рівнем психологічного дистресу та стратегіями ЕР, а саме: менталізацією, інтолерантністю до невизначеності та самоспівчуттям. Гіпотеза 2 підтверджує той факт, що вчителі з високим рівнем здатності до менталізації мають нижчі показники психологічного дистресу, інтолерантності до невизначеності та вищі показники самоспівчуття. Гіпотеза 3 розкриває 35% впливу стратегій ЕР на психологічне благолуччя вчителів. Отримані результати узгоджуються з низкою попередніх досліджень.

Важливим додатковим відкриттям стало те, що вчителі з різних регіонів не мають значущої різниці за показниками психологічного дистресу. Результати контент аналізу вказали на те, що українські вчителів найбільше фокусуються на активність, стосунки та внутрішню опору, як стратегії ЕР.

Дослідження має ряд обмежень пов'язаних зі сторонніми чинниками, недостатньою представленістю осіб з іншими характеристиками та методикою BSI-12.

ВИСНОВКИ

Чи дійсно стратегії ЕР відіграють роль в психологічному благополуччі вчителів в умовах війни? Для відповіді на це питання було здійснено теоретичний аналіз проблеми в науковій літературі. Спираючись на розроблену теоретичну модель, було створено дизайн дослідження та підібрано діагностичний інструментарій. Надалі, було емпірично (кількісно та якісно) досліджено зв'язок та роль стратегій ЕР у психологічному благополуччі.

В результаті теоретичного аналізу було визначено ключові поняття даного дослідження, а саме: психологічне благополуччя визначається ступенем щастя людини, її задоволеністю життям, роботою, фізичним і психічним здоров'ям; стратегії ЕР охоплюють усі свідомі та несвідомі стратегії, що людина використовує для зменшення негативних та посилення позитивних емоцій; інтолерантність до невизначеності являє собою негативне емоційне, когнітивне та поведінкове реагування на невизначені ситуації та події; самоспівчуття визначається як співчутливе ставлення людини до самої себе, коли вона стикається з невдачею, невідповідністю вимогам та особистим стражданням. Також теоретичний аналіз дозволив розглядати менталізацію, інтолерантність до невизначеності та самоспівчуття як стратегії ЕР та вказав на їхній зв'язок з психологічним здоров'ям та благополуччям, що підтвердилось в емпіричній частині роботи.

Отримані результати дозволяють говорити про те, що існує зв'язок між психологічним благополуччям та такими стратегіями ЕР, як: менталізація, самоспівчуття та інтолерантність до невизначеності. Також можна стверджувати, що вчителі з високою здатністю до менталізації мають нижчий показник дистресу, є більш співчутливими до себе та краще толерують невизначеність. Нарешті, існує модель, як розкриває роль стратегій ЕР у психологічному благополуччі на 35%. Додатково було проаналізовано стратегії ЕР, які допомагали вчителям справлятися з емоційними переживаннями. До найбільш уживаних стратегій увіши: активність, стосунки та внутрішня опора. Також при порівнянні педагогів із різних регіонів України, відмінності у

показниках психологічного дистресу чи стратегій ER виявлено не було. Отже, поставлені цілі та завдання в нашій роботі були досягнуті.

Підсумовуючи, наше дослідження фокусує увагу на важливості вирішення проблем психологічного благополуччя вчителів, які працюють в умовах невизначеності, таких як війна. Вивчаючи роль стратегій емоційної регуляції в сприянні благополуччю вчителів, ми отримуємо цінну інформацію про те, як найкраще підтримати тих, хто працює в складних обставинах. Таким чином подальшим дослідженням слід приділяти більше уваги розумінню того, як конкретні фактори впливають на благополуччя вчителів у різних контекстах, а також що може виступати в якості захисних механізмів, які б зменшували негативний вплив на психологічне здоров'я та благополуччя.

Ще один висновок даного дослідження полягає в тому, що надання послуг підтримки вчителям, які переживають стрес або травму, має стати пріоритетом. Школи повинні мати підготовлених спеціалістів, які за потреби нададуть постійний догляд та консультації педагогам, які цього потребують. Підсумовуючи, майбутні дослідження мають бути зосереджені на розробці практичних інструментів для реалізації ефективних стратегій емоційної регуляції, спеціально розроблених для вчителів, які працюють у стресових умовах. Зрештою, створення стійких рішень вимагає постійної співпраці між самими освітянами, а також політиками та дослідниками – усі ми прагнемо створити краще майбутнє для наших спільнот у всьому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>.
2. Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 11, 614774.
3. Andrews, J. L., Li, M., Minihan, S., Songco, A., Fox, E., Ladouceur, C. D., ... & Schweizer, S. (2023). The effect of intolerance of uncertainty on anxiety and depression, and their symptom networks, during the COVID-19 pandemic. *BMC psychiatry*, 23(1), 1-12.
4. Ballespi, S., Vives, J., Alonso, N., Sharp, C., Salvadora Ramirez, M., Fonagy, P., & Barrantes-Vidal, N. (2019). To know or not to know: Mentalization as a protection from somatic complaints. *PLoS One*, 14, e0215308. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215308>.
5. Bar Anan, Y., Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2009). The feeling of uncertainty intensifies affective reactions. *Emotion*, 9, 123–127
6. Barnard, L., & Curry, J. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlations & interventions. *Review of General Psychology*, 15, 289–303. <https://doi.org/10.1037/a0025754>.
7. Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of Personality Disorders*, 18, 36–51. doi:10.1521/pedi.18.1.36.32772
8. Bateman, A., Campbell, C., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). A mentalization-based approach to common factors in the treatment of borderline personality disorder. *Current Opinion in Psychology*, 21, 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.005>.
9. Baum, N. L., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Blanton, C., Reza, Brom, D. (2013). Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial. *Child Youth Care Forum*, 42, 339- 350.
10. Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Affection regulation training: A practitioner’s manual*. New York: Busines Media. Doi. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9_1.
11. Boelen, P.A., Reijntjes, A., 2009. Intolerance of uncertainty and social anxiety. *J. Anxiety Disord.* 23, 130–135.
12. Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: A systematic literature review. *BMC International Health and Human Rights*, 15, 29. <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0064-9>
13. Bredemeier, K., Berenbaum, H., 2008. Intolerance of uncertainty and perceived threat. *Behav. Res. Ther.* 46, 28–38.
14. Breines, J.G., McInnes, C.M., Kuras, Y.I., Thoma, M.V., Gianferante, D., Hanlin, L., et al. (2015). Self-compassionate young adults show lower salivary alpha-amylase responses to repeated psychosocial stress. *Self and Identity*, 14, 390–402.
15. Brugnera, A., Zarbo, C., Compare, A. et al. (2020). Self-reported reflective functioning mediates the association between attachment insecurity and well-being among psychotherapists. *Psychotherapy Research*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10503307.2020.1762946>.
16. Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., McCabe, R. E., Antony, M. M., & Asmundson, G. J. G. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(3), 468–479.
17. Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 105–117. doi:10.1016/j.janxdis.2006.03.014
18. Damásio, B. F., Melo, R. L. P. D., & Silva, J. P. D. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23, 73-82.

19. De Meulemeester, C., Vansteelandt, K., Luyten, P., & Lowyck, B. (2018). Mentalizing as a mechanism of change in the treatment of patients with borderline personality disorder: A parallel process growth modelling approach. *Personality Disorders, Theory, Research, and Treatment*, 9, 22–29. <https://doi.org/10.1037/per0000256>.
20. Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Çırak Kurt, S., & Ünverdi, B. (2021). Psychological well-being and life satisfaction as predictors of quality of life. *Journal of Education for Life*, 35(1), 192-206.
21. Derogatis, L. R. (2001). *Brief symptom inventory 18*. Baltimore: Johns Hopkins University.
22. Diedrich, A., Grant, M., Hofmann, S., Hiller, W., & Berking, M. (2014). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.05.066>.
23. Dugas, M.J., Buhr, K., Ladouceur, R., 2004. The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance. In: Heimberg, R.G., Turk, C.L., Mennin, D.S. (Eds.), *Generalized Anxiety Disorder: Advances in Research and Practice*. Guilford Press, New York, NY, pp. 143–163.
24. Dugas, M.J., Freeston, M.H., Ladouceur, R., 1997. Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cogn. Ther. Res.* 21, 593–606.
25. Dugas, M.J., Ladouceur, R., 2000. Treatment of GAD: targeting intolerance of uncertainty in two types of worry. *Behav. Modif.* 24, 635–657.
26. Fischer-Kern, M., Fonagy, P., Kapusta, N. D., Luyten, P., Boss, S., Naderer, A., Blüml, V., & Leithner, K. (2013). Mentalizing in female inpatients with major depressive disorder. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 201, 202–207. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182845c0a>.
27. Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51, 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>.
28. Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201–218.
29. Fowler, S. (2016). The relationship between traumatic events and psychological symptomatology and the moderating role of mentalization.
30. Germer, C. (2017). *Self-Compassion and Psychological Wellbeing*. Oxford Handbook of Compassion.
31. Gibbons, S., & Newberry, M. (2023). Exploring self-compassion as a means of emotion regulation in teaching. *Teacher Development*, 27(1), 19-35.
32. Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6–41. <https://doi.org/10.1111/bjc.120423>.
33. Gong, S. , Chai, X. , Duan, T. , Zhong, L. & Jiao, Y. (2013). Chinese Teachers' Emotion Regulation Goals and Strategies. *Psychology*, 4, 870-877. doi: 10.4236/psych.2013.411125.
34. Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 26, 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>.
35. Greco, V., Roger, D., 2003. Uncertainty, stress, and health. *Pers. Individ. Differ.* 34, 1057–1068.
36. Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446.
37. Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765–781.
38. Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25, 400–412.
39. Hausberg, M. C., Schulz, H., Piegler, T., Happach, C. G., Klöpper, M., Brütt, A. L., ... & Andreas, S. (2012). Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? Development and first validation of the Mentalization Questionnaire (MZQ). *Psychotherapy Research*, 22(6), 699-709.

40. Holaway, R.M., Heimberg, R.G., Coles, M.E., 2006. A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. *J. Anxiety Disord.* 20, 158–174.
41. Isen, A. M. (2000). Some perspectives on positive affect and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 184–188.
42. Johnson, R. J., Antonaccio, O., Botchkovar, E., & Hobfoll, S. E. (2022). War trauma and PTSD in Ukraine's civilian population: Comparing urban-dwelling to internally displaced persons. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(9), 1807–1816. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02176-9>
43. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Delton, Y., Arefniya, S. V., & Paskevaska, I. A. (2022). Study on subjective well-being of different groups of population during the 2022 war in Ukraine. *population*, 1, 6.
44. Kashdan, T. B., Julian, T., Merritt, K., & Uswatte, G. (2006). Social anxiety and posttraumatic stress in combat veterans: Relations to well-being and character strengths. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 561-583.
45. Koerner, N., Dugas, M.J., 2008. An investigation of appraisals in individuals vulnerable to excessive worry: the role of intolerance of uncertainty. *Cogn. Ther. Res.* 32, 619–638.
46. Ladouceur, R., Talbot, F., Dugas, M.J., 1997. Behavioral expressions of intolerance of uncertainty in worry. *Behav. Modif.* 21, 355–371.
47. Lunov, V., Lytvynenko, O., Maltsev, O., & Zlatova, L. (2023). The impact of Russian military aggression on the psychological health of Ukrainian youth. *American Behavioral Scientist*, 67(3), 426-448.
48. Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>.
49. Macbeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychology. *Clinical Psychology Review*, 32, 545– 552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>.
50. MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 545-552.
51. Marchetti, D., Fontanesi, L., Camisasca, E., Colasanti, M., Covelli, V., Di Giandomenico, S., ... & Verrocchio, M. C. (2023). The Role of Pre-Pandemic Mental Health Status and Personality Traits on Psychological Distress during the COVID-19 Lockdown among Italian Young Adults. *Behavioral Sciences*, 13(2), 141.
52. McEvoy, P. M., Hyett, M. P., Shihata, S., Price, J. E., & Strachan, L. (2019). The impact of methodological and measurement factors on transdiagnostic associations with intolerance of uncertainty: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, 73, 101778.
53. McEvoy, P.M., Mahoney, A.E.J., (2011). Achieving certainty about the structure of intolerance of uncertainty in a treatment-seeking sample with anxiety and depression. *J. Anxiety Disord.* 25, 112–122.
54. McLean, L., & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86, 945–954.
55. Neff, K. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <https://doi.org/10.1080/155298860390209035>.
56. Neff, K. (2011). *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. New York, NY: HarperCollins.
57. Neff, K., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
58. Newbury-Helps, J., Feigenbaum, J., & Fonagy, P. (2017). Offenders with antisocial personality disorder display more impairments in mentalizing. *Journal of Personality Disorders*, 31, 232–255. <https://doi.org/10.1521/pedi.2016.30.246>.

59. Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of the emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511840715
60. Németh, N., Matrai, P., Hegyim P., Czeh, B., Ctopf, L., Hussain, A., ... Simon, M. (2018). Theory of mind disturbances in borderline personality disorder: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 270, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.049>.
61. Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nübling, T., Stöbel, U., Hasselhorn, H. M., ... & Krause, A. (2012). *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg-Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit*. Freiburg: Freiburger Forschungsstelle Arbeits-und Sozialmedizin.
62. Opaas, M., Wentzel-Larsen, T., & Varvin, S. (2022). Predictors of the 10 year course of mental health and quality of life for trauma-affected refugees after psychological treatment. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1), 2068910. <https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2068910>
63. Oplatka, I. (2009), "Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school", *International Journal of Educational Management*, Vol. 23 No. 5, pp. 375-389. <https://doi.org/10.1108/09513540910970476>
64. Oviedo, L., Seryczyńska, B., Torralba, J., Roszak, P., Del Angel, J., Vyshynska, O., & Churpita, S. (2022). Coping and resilience strategies among Ukraine War refugees. *International journal of environmental research and public health*, 19(20), 13094.
65. Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen* (pp. 7–20). Springer VS: Wiesbaden, Germany.
66. Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.
67. Schlechter, P., Hellmann, J. H., & Morina, N. (2021). Unraveling specifics of mental health symptoms in war survivors who fled versus stayed in the area of conflict using network analysis. *Journal of Affective Disorders*, 290, 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.072>
68. Schwarzer, N. H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U., & Gingelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. *Current Psychology*, 1-10.
69. Shoib, S., Arif, N., Nahidi, M., Rumiyya, K., Swed, S., & Yusha'u Armiya'u, A. (2022). Nagorno-Karabakh conflict: Mental health repercussions and challenges in Azerbaijan. *Asian Journal of Psychiatry*, 73, 103095. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103095>
70. Smith, J., Ickes, W., Hall, J., & Hodges, S. (2011). *Managing interpersonal sensitivity: Knowing when and when not to understand others*. New York, NY: NOVA Science.
71. Sutton, R. (2010). Why these ideas work, but seem weird. *Design Management Review*, 15(1), 43-49.
72. Sutton, R.E., Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. In: Saha, L.J., Dworkin, A.G. (eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 21. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_25
73. Svendsen, J., Osnes, B., Binder, P., Dundas, I., Visted, E., Nordby, H., et al. (2016). Trait self-compassion reflects emotional flexibility through an association with high vagally mediated heart rate variability. *Mindfulness*, 7, 1103–1113. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0549-1>.
74. Tandler, N., Kirkcaldy, B., Petersen, L. E., & Athanasou, J. (2019). Is there a role for mindfulness and self-compassion in reducing stress in the teaching profession?. *Minerva Psichiatrica*.
75. Wolmer L., Laor, N., & Yazgan, Y., (2003). School reactivation programs after disaster: Could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(2), 363–381. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00104-9](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00104-9)
76. Громова, Г. М. (2021). Іструменти вимірювання Толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н.Карлетона.

77. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, (1 (25)), 62-74.
78. Турецька, Х., Кунікевич, Б. І. (2020). Україномовна адаптація опитувальника менталізації на неклінічній вибірці. *Тематична рубрика*, 6.

ДОДАТКИ

Додаток А

Показники Cronbach's Alpha

Показники Cronbach's Alpha для методики Brief Symptom Inventory (BSI)

variable	Summary for scale: Mean=12,9279 Std.Dv.=8,73878 Valid N:402 (Spreadsheet1) Cronbach alpha: ,914103 Standardized alpha: ,914254 Average inter-item corr.: ,477803				
	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
Var1	11,62438	65,69224	8,105075	0,567245	0,910886
Var2	11,34577	63,74860	7,984272	0,722210	0,903953
Var3	11,86318	64,23750	8,014830	0,578171	0,911091
Var4	11,15920	63,35276	7,959445	0,712468	0,904270
Var5	11,30099	61,52383	7,843713	0,770046	0,901322
Var6	12,04726	63,27886	7,954801	0,701325	0,904767
Var7	12,22637	65,02587	8,063862	0,634894	0,907821
Var8	12,23383	63,83587	7,989735	0,692197	0,905232
Var9	12,12438	64,19349	8,012084	0,700421	0,904958
Var10	11,73383	62,87194	7,929183	0,660637	0,906924
NewVar1	12,79851	72,60866	8,521071	0,433261	0,916098
NewVar2	11,74876	63,74036	7,983756	0,691044	0,905272

Показники Cronbach's Alpha для методики вимірювання здатності до менталізації - MZQ (Mentalization Questionnaire)

variable	Summary for scale: Mean=41,4801 Std.Dv.=9,42966 Valid N:402 (Spreadsheet3) Cronbach alpha: ,797672 Standardized alpha: ,797809 Average inter-item corr.: ,213490				
	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
Var1	38,34328	82,99161	9,109973	0,190505	0,802067
Var2	38,79105	80,22997	8,957118	0,312685	0,793295
Var3	38,81094	79,64087	8,924173	0,331824	0,791966
Var4	39,35572	79,38839	8,910016	0,381070	0,788050
Var5	38,66418	77,14345	8,783134	0,539458	0,777233
Var6	38,75622	75,92068	8,713247	0,579140	0,773817
Var7	38,99005	74,83074	8,650476	0,566495	0,773415
Var8	38,31592	80,39024	8,966061	0,311373	0,793295
Var9	38,79602	74,71960	8,644050	0,539911	0,775130
Var10	38,56468	73,51945	8,574348	0,550920	0,773638
NewVar1	37,99254	85,39050	9,240698	0,084631	0,809191
NewVar2	38,80846	79,54789	8,918962	0,319872	0,793171
NewVar3	38,97264	76,78284	8,762582	0,487569	0,779946
NewVar4	38,58458	79,58115	8,920827	0,394804	0,787128
NewVar5	38,97512	75,65112	8,697765	0,523691	0,776849

Показники Cronbach's Alpha для шкали Intolerance of Uncertainty Scale-12 (IUS-12)

Summary for scale: Mean=37,6816 Std.Dv.=9,51770 Valid N:402 (Spreadsheet5) Cronbach alpha: ,893401 Standardized alpha: ,892703 Average inter-item corr.: ,416466					
variable	Mean if deleted	Var. if deleted	Stdv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
Var1	34,67910	76,13334	8,725442	0,610588	0,884438
Var2	34,52736	76,81642	8,764498	0,627401	0,883627
Var3	34,44776	73,41145	8,568048	0,707617	0,878869
Var4	34,17662	80,76731	8,987063	0,427403	0,893468
Var5	34,76866	75,93404	8,714014	0,650692	0,882321
Var6	34,97761	75,10647	8,666399	0,651391	0,882175
Var7	34,75373	76,88712	8,768530	0,615795	0,884199
Var8	34,33831	77,16914	8,784596	0,547008	0,887956
Var9	34,44030	75,01759	8,661269	0,660133	0,881691
Var10	34,95522	77,35620	8,795238	0,566915	0,886745
NewVar1	33,89304	79,48856	8,915636	0,506614	0,889613
NewVar2	34,53980	75,88523	8,711213	0,663052	0,881711

Показники Cronbach's Alpha для шкали Самоспівчуття The Self-Compassion Scale

Summary for scale: Mean=90,9926 Std.Dv.=122,431 Valid N:403 (Spreadsheet1) Cronbach alpha: ,998278 Standardized alpha: ,998280 Average inter-item corr.: ,959977					
variable	Mean if deleted	Var. if deleted	Stdv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
Var1	87,12904	13779,32	117,3853	0,982050	0,998192
Var2	87,26551	13773,56	117,3608	0,984075	0,998185
Var3	87,32010	13791,24	117,4361	0,970456	0,998235
Var4	86,81142	13784,21	117,4062	0,982510	0,998190
Var5	87,49628	13779,94	117,3880	0,976648	0,998212
Var6	87,13152	13774,90	117,3665	0,981554	0,998194
Var7	87,45906	13787,64	117,4208	0,966847	0,998248
Var8	86,95037	13786,23	117,4148	0,977695	0,998208
Var9	87,15633	13781,94	117,3965	0,980038	0,998200
Var10	87,93301	13783,19	117,4018	0,967782	0,998245
NewVar1	87,11911	13784,49	117,4074	0,979644	0,998201
NewVar2	87,41936	13774,54	117,3650	0,980639	0,998197
NewVar3	87,12904	13780,07	117,3885	0,979645	0,998201
NewVar4	86,94044	13782,80	117,4002	0,984489	0,998183
NewVar5	87,25558	13781,31	117,3938	0,981168	0,998195
NewVar6	87,78909	13774,97	117,3668	0,976197	0,998214
NewVar7	86,98015	13785,04	117,4097	0,985556	0,998180
NewVar8	87,22829	13780,28	117,3894	0,979603	0,998201
NewVar9	87,54094	13779,33	117,3854	0,980489	0,998198
NewVar10	87,99007	13775,20	117,3678	0,976610	0,998212
NewVar11	87,55335	13796,46	117,4583	0,963086	0,998262
NewVar12	87,77916	13779,39	117,3857	0,981668	0,998193
NewVar13	87,54839	13777,41	117,3772	0,983751	0,998186
NewVar14	87,40446	13776,33	117,3726	0,975172	0,998218
NewVar15	87,49132	13774,23	117,3637	0,979084	0,998203

Brief Symptom Inventory (BSI)

Інструкція: Нижче наведено перелік проблем, які іноді трапляються у людей.

Уважно кожен варіант та зазначте, який з них найкраще описує ваш емоційний стан протягом останніх семи днів, у тому числі й сьогодні.

НАСКІЛЬКИ ВАС НЕПОКОЇЛИ:

	Зовсім ні (0)	Трохи (1)	Помірно (2)	Доволі сильно (3)	Надзвичайно (4)
1. Відсутність інтересу до речей	0	1	2	3	4
2. Знервованість чи/або внутрішній тремор	0	1	2	3	4
3. Самотність	0	1	2	3	4
4. Напруженість або збудженість	0	1	2	3	4
5. Пригнічений настрій	0	1	2	3	4
6. Раптовий переляк без причини	0	1	2	3	4
7. Проблеми з диханням	0	1	2	3	4
8. Відчуття нікчемності	0	1	2	3	4
9. Напади жаху чи паніки	0	1	2	3	4
10. Відчуття безнадії щодо майбутнього	0	1	2	3	4
11. Думки про самогубство	0	1	2	3	4
12. Відчуття страху	0	1	2	3	4

Scoring Manual

Anxiety in Bold: 2, 4, 6, 7, 9

Depression not bold: 1, 3, 5, 8, 10, 11

The global psychological distress score is computed by summing up all 12 items.

The Self-Compassion Scale

Як я зазвичай поведжуся та ставлюся до себе в скрутні часи

Будь ласка, уважно прочитайте усі твердження. Оцініть, як часто ви поводитесь так, як описано у них. Використовуйте шкалу, зазначену нижче:

<i>Майже ніколи</i>	<i>Іноді</i>	<i>Час від часу</i>	<i>Часто</i>	<i>Майже завжди</i>
1	2	3	4	5

№	Твердження	Ваша відповідь
1	Я осуджую та критикую себе за свої слабкості та за невідповідність певним стандартам	
2	Коли я пригнічений(а), я схильний(а) заціклюватися на негативних аспектах ситуації	
3	Коли справи йдуть погано, я ставлюся до труднощів як до частини життя, через яку проходять усі	
4	Коли я думаю про свої недоліки або невідповідність певним стандартам, я починаю відчувати себе ізольованим(ою) та відрізнаним(ою) від решти світу	
5	Коли я відчуваю емоційний біль, я намагаюсь ставитись до себе з любов'ю	
6	Коли я терплю невдачу в чомусь важливому для мене, мене поглинає почуття власної неповноцінності	
7	Коли я пригнічений(а), я нагадую собі, що в світі є багато людей, які теж відчувають щось подібне, я не один(а)	
8	Коли у мене по-справжньому важкі часи, я схильний(а) бути жорстким по відношенню до себе	
9	Коли щось засмучує мене, я намагаюся тримати свої емоції збалансованими	
10	Коли я відчуваю, що в якійсь мірі не відповідаю певним стандартам, я намагаюся нагадати собі, що таке почуття має більшість людей	
11	Я нетолерантний (а) і нетерплячий (а) по відношенню до тих своїх якостей, які мені не подобаються	
12	Коли в моєму житті настають дійсно важкі часи, я даю собі турботу і	

Reference:

Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

	підтримку, яких потребую	
13	Коли я пригнічений (а), я найчастіше відчуваю, що більшість інших людей щасливіші за мене	
14	Коли трапляється щось неприємне, я намагаюся дивитися на речі виважено	
15	Я намагаюся дивитися на свої помилки і недоліки як на частину людської природи	
16	Коли я помічаю в собі риси, які мені не подобаються, я починаю критикувати себе	
17	Якщо я помиляюся в чомусь важливому для мене, я намагаюся оцінювати ситуацію в цілому, підходити до неї зважено	
18	Коли я дійсно стикаюся з великими труднощами, я схильний(а) відчувати, ніби у інших людей життя набагато легше	
19	Я добрий (а) до себе, коли мені погано	
20	Коли щось засмучує мене, емоції повністю охоплюють мене	
21	Я можу бути холоднокровним (ою) по відношенню до себе, коли мені погано	
22	Коли я пригнічений (а), я намагаюся ставитися до своїх почуттів з цікавістю і бути відкритим(ою) до них	
23	Я толерантний (а) до своїх недоліків	
24	Коли трапляється щось неприємне, я схильний (а) робити з мухи слона	
25	Коли я терплю невдачу в чомусь важливому для мене, я відчуваю себе самотнім(ою) у своїй поразці	
26	Я намагаюся бути розуміючим(ою) і терпимим(ою) до тих своїх якостей, які мені не подобаються	

Ключ:

Підсумкові бали обчислюються шляхом підрахунку середніх балів субшкал.

Для того, щоб обчислити загальну оцінку, негативні субшкали (самокритика, ізоляція, надідентифікація) обчислюються у зворотньому порядку (тобто 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1). Потім обчислюється велике середнє всіх шести субшкал.

Субшкали:

Доброта до себе: 5, 12, 19, 23, 26 (рахується в звичайному порядку)

Самокритика: 1, 8, 11, 16, 21 (рахується в зворотному порядку: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1)

Загальна людяність: 3, 7, 10, 15 (рахується в звичайному порядку)

Ізоляція: 4, 13, 18, 25 (рахується в зворотному порядку: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1)

Майндфулнес: 9, 14, 17, 22 (рахується в звичайному порядку)

Надідентифікація: 2, 6, 20, 24 (рахується в зворотному порядку: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1)

Дослідники можуть вибрати, як використовувати дані: або результати кожної суб-шкали окремо, або загальний бал.

Шкала Intolerance of Uncertainty Scale-12 (IUS-12)

Будь ласка, обведіть число, яке найкраще відповідає тому, наскільки ви згодні з кожним пунктом

	Зовсім не типово для мене	Майже не типово для мене	Певною мірою типово для мене	Значною мірою типово для мене	Дуже типово для мене
1. Непередбачувані події мене сильно засмучують	1	2	3	4	5

2. Я засмучуюсь, коли у мене немає всієї необхідної мені інформації.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3. Невизначеність заважає мені жити повним життям.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. Слід завжди думати наперед, аби уникати несподіванок.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

5. Навіть при відмінному плануванні незначна непередбачувана подія може все зіпсувати.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

6. Коли приходить час діяти, невідомість паралізує мене.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

7. Коли я непевний, я не можу	1	2	3	4	5
----------------------------------	---	---	---	---	---

нормально
функціонувати.

8. Я завжди хочу знати, що чекає на мене у майбутньому.	1	2	3	4	5
9. Я терпіти не можу, коли щось застає мене зненацька.	1	2	3	4	5
10. Найменший сумнів може перешкодити мені діяти.	1	2	3	4	5
11. Я повинен мати змогу організувати все заздалегідь.	1	2	3	4	5
12. Я маю уникати будь-яких невизначених ситуацій.	1	2	3	4	5

Підрахунок балів:

Шкала Прогностичної Тривоги: 2,4,5,8,9, 11, 12

Шкала Гнітючої Тривоги: 1,3,6,7,10

Методика вимірювання здатності до менталізації - MZQ (Mentalization Questionnaire)

Відмова від саморефлексії

1. Більшість часу (здебільшого) мені не подобається говорити про свої думки та почуття з іншими.
2. Говорити про почуття означало б, що вони стають все сильнішими.
3. Якщо хтось позіхає в моїй присутності, це надійний знак того, що йому нудно в моїй компанії.
4. Більшу частину часу краще нічого не відчувати.

Емоційне усвідомлення

5. Іноді я лише усвідомлюю свої почуття ретроспективно (після того, як вони вже відбулись)
6. Часто мені важко сприймати свої почуття з повною інтенсивністю.
7. Часто я навіть не знаю, що відбувається всередині мене.
8. Я схильний ігнорувати почуття фізичної напруги чи дискомфорту, поки вони не (супер-)примушувати) звернуть до себе моєї повної уваги.

Режим психічної еквівалентності

9. Часто я відчуваю загрозу від думки, що хтось міг би мене критикувати чи ображати.
10. Якщо я очікую, що мене піддадуть критиці чи образі, мій страх зростає все більше і більше.
11. Я вірю в те, що можу справді комусь дуже подобатись, якщо у мене є достатньо реалістичних доказів для цього (наприклад: побачення, подарунок або обійми).
12. Мені важко повірити, що стосунки можуть змінюватися.

Регуляція афекту

13. Часто я не можу контролювати свої почуття.
14. Пояснення інших людей мало допомагають зрозуміти мої почуття.
15. Іноді почуття для мене небезпечні.

Питання оцінюються за шкалою від 1 до 5 (Абсолютно не згоден – 1 бал; Скоріше не згоден – 2 бали; Ні те, ні інше – 3 бали; Скоріше згоден – 4 бали; Абсолютно згоден – 5 балів). Відповідно діапазон отриманих балів коливається від 15 до 75 балів.

Інтерпретація результатів відбувається після підрахунку суми балів за всіма шкалами. При поясненні застосовуємо обернену кореляцію - чим більша сума балів, тим нижча здатність до менталізації у опитуваного. Відповідно до цього:

15-35 балів - висока здатність до менталізації

35-55 балів - середня здатність, менталізація ускладнена

55-75 балів - низька здатність до менталізації.

Додаток В

Статистична обробка даних

Перевірка гіпотези 1 шляхом кореляційного аналізу

Variable	Spearman Rank Order Correlations (Дані) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < ,05000$		
	Тривога	Депресія	Пс. дистрес
Суб. оцінка впливу війни	0,291376	0,210141	0,268915
Суб. оцінка ЕР	-0,332806	-0,386883	-0,401310
Самоспівчуття	-0,465512	-0,578641	-0,570495
Доброта до себе	-0,236941	-0,330432	-0,312823
Самокритика	-0,310658	-0,403803	-0,390735
Загальна людяність	-0,084156	-0,175023	-0,143422
Ізоляція	-0,436316	-0,520689	-0,513646
Майндфулнес	-0,320843	-0,412680	-0,402911
Надідентифікація	-0,481783	-0,490442	-0,531367
Менталізація	0,421348	0,440535	0,472110
Відова від саморефлексії	0,270646	0,295918	0,300509
Емоційне усвідомлення	0,316918	0,377714	0,388389
Режим психічної еквівалентності	0,327133	0,328608	0,356623
Регуляція афекту	0,363596	0,332821	0,382656
ІН	0,365710	0,377319	0,404288
Прогностична тривога	0,284093	0,284102	0,303956
Гальмівна тривога	0,383908	0,405800	0,435679

Перевірка гіпотези 2 шляхом порівняльного аналізу

Depend.: Пс. дистрес	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks; Пс. дистрес (Дані2) Independent (grouping) variable: Рівень здатності до М Kruskal-Wallis test: $H(2, N=402) = 64,21324$ $p = ,0000$		
	Code	Valid N	Sum of Ranks
низька здатність	102	30	8635,00
середня здатність	101	254	56502,50
висока здатність	103	118	15865,50

Рівень здатності до М	Scheffe Test; Variable: Самоспівчуття (Дані2) Marked differences are significant at $p < ,05000$		
	{1} M=12,206	{2} M=14,138	{3} M=16,573
низька здатність {1}		0,000033	0,000000
середня здатність {2}	0,000033		0,000000
висока здатність {3}	0,000000	0,000000	

		Scheffe Test; Variable: IH (Дані2)		
		Marked differences are significant at $p < ,05000$		
		{1}	{2}	{3}
Рівень здатності до М		M=46,733	M=39,134	M=32,254
низька здатність {1}			0,000041	0,000000
середня здатність {2}		0,000041		0,000000
висока здатність {3}		0,000000	0,000000	

		Scheffe Test; Variable: Суб. оцінка впливу війни (Дані2)		
		Marked differences are significant at $p < ,05000$		
		{1}	{2}	{3}
Рівень здатності до М		M=8,7667	M=8,0118	M=7,8729
низька здатність {1}			0,146339	0,090805
середня здатність {2}		0,146339		0,821739
висока здатність {3}		0,090805	0,821739	

		Scheffe Test; Variable: Суб. оцінка EP (Дані2)		
		Marked differences are significant at $p < ,05000$		
		{1}	{2}	{3}
Рівень здатності до М		M=3,5667	M=3,6102	M=3,8983
низька здатність {1}			0,960261	0,124470
середня здатність {2}		0,960261		0,005228
висока здатність {3}		0,124470	0,005228	

		Analysis of Variance (Дані)							
		Marked effects are significant at $p < ,05000$							
Variable		SS Effect	df Effect	MS Effect	SS Error	df Error	MS Error	F	p
Суб. оцінка впливу війни		18,2729	4	4,56822	1580,43	397	3,98092	1,147529	0,333717
Суб. оцінка EP		2,8496	4	0,71239	254,90	397	0,64207	1,109526	0,351585
Пс. дистрес		192,9554	4	48,23884	30429,95	397	76,64975	0,629341	0,641822
Самоспівчуття		48,5370	4	12,13424	2520,40	397	6,34861	1,911323	0,107736
Менталізація		107,7545	4	26,93863	35548,59	397	89,54304	0,300846	0,877343
IH		264,3414	4	66,08535	36060,90	397	90,83351	0,727544	0,573533

Порівняння груп за регіонами

		Analysis of Variance (Дані)							
		Marked effects are significant at $p < ,05000$							
Variable		SS Effect	df Effect	MS Effect	SS Error	df Error	MS Error	F	p
Суб. оцінка впливу війни		18,2729	4	4,56822	1580,43	397	3,98092	1,147529	0,333717
Суб. оцінка EP		2,8496	4	0,71239	254,90	397	0,64207	1,109526	0,351585
Пс. дистрес		192,9554	4	48,23884	30429,95	397	76,64975	0,629341	0,641822
Самоспівчуття		48,5370	4	12,13424	2520,40	397	6,34861	1,911323	0,107736
Менталізація		107,7545	4	26,93863	35548,59	397	89,54304	0,300846	0,877343
IH		264,3414	4	66,08535	36060,90	397	90,83351	0,727544	0,573533

Scheffe Test; Variable: Суб. оцінка впливу війни (Дані)					
Marked differences are significant at $p < ,05000$					
Регіон	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
	M=7,9346	M=8,2143	M=8,4545	M=7,6531	M=8,0600
Західний регіон {1}		0,937572	0,677248	0,946260	0,993390
Східний регіон {2}	0,937572		0,985767	0,723344	0,994613
Центральний регіон {3}	0,677248	0,985767		0,443386	0,878753
Північний регіон {4}	0,946260	0,723344	0,443386		0,849551
Південний регіон {5}	0,993390	0,994613	0,878753	0,849551	

Перевірка гіпотези 3 шляхом множинного регресійного аналізу

Regression Summary for Dependent Variable: Пс. дистрес (данііі)						
R= ,59089114 R ² = ,34915234 Adjusted R ² = ,34424645						
F(3,398)=71,170 $p < 0,0000$ Std.Error of estimate: 7,0765						
N=402	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(398)	p-level
Intercept			21,22038	4,226816	5,02042	0,000001
Самоспівчуття	-0,386659	0,050703	-1,33498	0,175057	-7,62597	0,000000
Менталізація	0,186889	0,052172	0,17320	0,048350	3,58217	0,000383
ІН	0,120207	0,049747	0,11037	0,045676	2,41637	0,016125