МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра мовної та психолого-педагогічної підготовки

Допущено до захисту

Завідувач кафедри
д. психол. н., Асєєва Ю.О.
_____
(підпис)
«____»_____2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня магістр
Зі спеціальності_____053 Психологія_____
(шифр та найменування спеціальності)

За освітньою програмою_____«Практична психологія»_____
(назва освітньої програми)

На тему: **«СТРЕСОСТОЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА»**

Виконавець:
здобувач 6 курсу 12 групи
факультету ЦЗФН
_____Стоянова Альона Анатоліївна
/підпис/

Науковий керівник
д. філос. зі спеціальності «Психологія»,
ст. викладач кафедри МППП
_____Бабчук Микита Ігорович
/підпис/

Одеса – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП……...……..4

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ФАКТОРА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ…….....…….....….....8

1.1. Теоретичне осмислення феномену професійного стресу в педагогічній діяльності…….....…… 8

1.2. Фрустрація як психологічний наслідок професійного стресу та її вплив на стан педагога.....…….....……16

1.3. Структура та чинники формування стресостійкості у представників педагогічної професії.....…….....…25

1.4. Копінг-стратегії як механізми управління особистісними ресурсами педагогів.....30

Висновки до першого розділу…..……35

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА.....37

2.1. Організація, вибірка та методичне забезпечення дослідження стресостійкості педагогів.....…….....37

2.2. Психологічна спрямованість особистості педагогів та її зв’язок зі стресостійкістю…….....….41

2.3. Професійне вигорання як наслідок зниження стресостійкості педагога.....…….…….....….....……46

2.4. Стресостійкість педагогів: рівень, особливості та фактори вплив.....…….51

2.5. Професійне вигорання як наслідок зниження стресостійкості педагога.....…….....….55

Висновки до другого розділу…..…63

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ.....66

3.1. Принципи та підходи до розвитку стресостійкості в системі професійного становлення педагога.....66
3.2. Розробка психолого-педагогічної програми підвищення стресостійкості педагогів.....69
3.3. Практичні рекомендації щодо підвищення стресостійкості педагогів в освітньому середовищі.....73
Висновки до третього розділу.....75
ВИСНОВКИ……...……..76
Список використаних джерел …….....…….……78

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна освітня система функціонує в умовах постійних соціальних трансформацій, інформаційного перевантаження, зростання вимог до професійної майстерності педагогів та інтенсифікації навчального процесу. Як зазначають українські дослідники Л.А. Катаєва, Н.І. Пов'якель, В.О. Семиченко, професійна діяльність педагога є надзвичайно емоційно насиченою, соціально відповідальною та психоемоційно напруженою. Водночас вона супроводжується частими міжособистісними конфліктами, браком часу, високим рівнем соціальних очікувань, що значно підвищує ризик виникнення професійного стресу та вигорання.

У своїх роботах зарубіжні науковці – К. Маслач, М.П. Лейтер, Ч.Д. Спілбергер, С. Хобфолл – підкреслюють, що хронічний стрес у професійній діяльності педагогів може призводити до емоційного виснаження, зниження працездатності, втрати мотивації, а згодом – до повної професійної дезадаптації. Саме тому в освітній практиці виникає потреба у збереженні та підтримці емоційного ресурсу педагога, що безпосередньо пов’язано з рівнем його стресостійкості.

Вітчизняні дослідники І. О. Міхайленко, С.Д. Максименко, Т.С. Яценко, а також О.В. Сухомлинська акцентують на тому, що стресостійкість є інтегративною властивістю особистості, яка забезпечує здатність до ефективного функціонування в умовах зовнішніх викликів і внутрішньої нестабільності. Високий рівень стресостійкості дозволяє педагогу підтримувати мотивацію до праці, здійснювати саморегуляцію, зберігати професійну ідентичність, тоді як її недостатній розвиток знижує опірність до фрустраційних факторів та підвищує вразливість до психоемоційного виснаження.

Наукові праці А. Бандури, Р. Лазаруса, Р. Стернберга, а також дослідження coping-стратегій у педагогів (М. Зейгарник, І.В. Дубровіна) вказують на роль особистісних ресурсів, таких як рефлексія, емоційний

інтелект, когнітивна гнучкість, у формуванні стресостійкості та подоланні негативних наслідків професійного стресу.

Особливої актуальності набуває дослідження зв'язку між рівнем стресостійкості та особистісною спрямованістю педагога, що дозволяє виявити індивідуально-психологічні передумови адаптації до професійного середовища. Також важливим є розроблення ефективних психолого-педагогічних програм підтримки, спрямованих на профілактику стресу та підвищення стійкості педагогів до деструктивних впливів професійного середовища.

Таким чином, дослідження стресостійкості як чинника ефективності професійної діяльності педагога є науково обґрунтованим і соціально значущим, оскільки відповідає сучасним запитам освітньої практики, сприяє підвищенню якості освіти та збереженню психічного здоров'я педагогічних працівників.

Мета дослідження - теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей стресостійкості у педагогів з різною спрямованістю особистості.

Завдання дослідження:

1. Здійснити комплексний теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену стресостійкості як психологічної передумови ефективної професійної діяльності педагога.

2. Охарактеризувати психологічні особливості особистісної спрямованості педагогів як чинника професійного функціонування в умовах освітнього середовища.

3. Визначити індивідуально-психологічні особливості стресостійкості педагогічних працівників та її взаємозв'язок з адаптивними можливостями особистості.

4. Дослідити специфіку прояву стресостійкості у педагогів залежно від типу особистісної спрямованості з метою виявлення внутрішніх ресурсів і вразливих компонентів психоемоційної регуляції.

5. Розробити та обґрунтувати програму психолого-педагогічної підтримки, спрямовану на формування і розвиток стресостійкості у представників педагогічної професії.

Об'єкт дослідження – стресостійкість особистості.

Предмет дослідження – стресостойкість як фактор ефективності професійної діяльності педагога.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: Ганс Сельє – засновник теорії стресу; ввів поняття загального адаптаційного синдрому; Річард Лазарус – транзакційна модель стресу; дослідження когнітивної оцінки та копінг-стратегій; Саломон Хобфолл – теорія збереження ресурсів у контексті стресу та вигоряння; Крістіна Маслач – теоретичні засади професійного вигорання; розробка шкали вигорання (Maslach Burnout Inventory); Віктор Франкл – екзистенційна психологія; роль смисложиттєвих орієнтацій у протистоянні стресу; Карл Роджерс – гуманістичний підхід до особистості; важливість самоприйняття і безумовної підтримки у подоланні стресу; К. Роджерс та А. Маслоу – концепції особистісного зростання та самореалізації як ресурсів стресостійкості; Н.Є. Водоп'янова – психологічні механізми подолання стресу та методи профілактики вигорання; В.В. Бойко – етапи розвитку професійного вигорання; діагностика синдрому емоційного вигорання; О.Ю. Єлісєєв – психодіагностика адаптаційних механізмів особистості у стресових умовах; А. А. Рукавішніков – комплексна модель психічного вигорання у професійній діяльності; І. О. Андрєєва, О. В. Дубровіна, Л. А. Перепечіна – дослідження особистісних особливостей педагогів, їх адаптації та професійної стійкості.

Методи дослідження: Теоретичні методи: аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми стресостійкості, професійного вигорання, адаптації та особистісної спрямованості педагогів, порівняльний аналіз концепцій і підходів до вивчення психологічної стійкості в умовах професійного навантаження; Математико-статистичні методи: порівняльний аналіз з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Психодіагностичний комплекс:

1. Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса.

2. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність».

3. Методика «Шкала психологічного стресу PSM-25».

4. Методика визначення психічного вигорання (А. А. Рукавішніков).

Вибірку дослідження склали 72 педагоги віком від 30 до 55 років, серед яких 32 чоловіки та 40 жінок.

Структура роботи. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, списку використаних джерел. Зміст роботи викладено на 83 сторінки. Робота містить 6 таблиць, 5 рисунків. Список використаних джерел включає 66 найменувань.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ФАКТОРА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

1.1. Теоретичне осмислення феномену професійного стресу в педагогічній діяльності

У сучасних умовах реформування освітньої системи України, особливо в контексті розвитку освіти, значно зростає важливість дослідження стресостійкості педагогів як одного з ключових чинників їх професійної ефективності. Стресостійкість розглядається як інтегральна властивість особистості, що забезпечує здатність адаптуватися до складних та непередбачуваних умов професійної діяльності, зберігаючи емоційний баланс, мотивацію та продуктивність.

Термін «стрес» був уведений у науковий обіг канадським фізіологом Гансом Сельє, який описав адаптаційний синдром та фази стресової реакції (тривоги, резистентності, виснаження) [32]. Поняття «стресостійкості» охоплює здатність особистості протистояти впливу стресорів без руйнівних наслідків для психічного здоров’я та професійного функціонування.

Українська дослідниця І. Ф. Аршава зазначає, організації освітнього процесу потребує від педагога не лише спеціальних знань та навичок, а й високої психологічної гнучкості, емоційної витривалості та здатності до конструктивної взаємодії з різними суб'єктами освітнього простору [1].

Наприклад, педагог, який працює в інклюзивному середовищі з дітьми, які мають порушення розвитку, психоемоційні труднощі, а також з їх батьками, що часто вимагає емоційного включення, терпіння та ефективних стратегій саморегуляції. Саме тому проблема стресостійкості педагогів набуває особливої актуальності, адже професійна діяльність в умовах інклюзії є потенційно стресогенною.

У науковій літературі підкреслюється, що педагогічна діяльність у сучасному соціальному контексті супроводжується значним емоційним навантаженням. Дослідження вчених показують, що надмірна емоційна залученість, постійний дефіцит часу, адміністративний тиск, високі соціальні очікування та конфліктні ситуації можуть провокувати виникнення хронічного стресу у педагогів [23].

Загальний психологічний підхід до вивчення стресостійкості ґрунтується на структурному розумінні особистості як цілісної системи, що включає індивідуально-психологічні риси (тривожність, екстраверсію, нейротизм, самоконтроль), а також мотиваційні й когнітивні компоненти. Наприклад, дослідження Л. А. Коваль та С. М. Клименко показали, що рівень стресостійкості педагогів позитивно корелює із такими рисами, як емоційна стабільність, внутрішній локус контролю та проактивна життєва позиція.

Значний внесок у розвиток концептуальних підходів до вивчення стресу й адаптації внесли українські психологи О. М. Костюк, Г. С. Костюк, Т. С. Яценко, а також польські й литовські дослідники – розглядали стресостійкість як когнітивно-емоційну стратегію реагування на складні обставини професійної діяльності .

Професійне здоров’я педагога в умовах освітнього середовища тісно пов’язане з його здатністю ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, забезпечувати емоційну підтримку учням та реалізовувати особистісно-орієнтований підхід в освітньому процесі.

Дослідження українських науковців, зокрема І. В. Крука та Н. В. Ісаєвої, вказують на те, що педагогічна діяльність супроводжується постійним когнітивним навантаженням, зокрема інформаційним стресом, який обумовлений інтенсивною комунікацією, високими соціальними очікуваннями та необхідністю приймати швидкі рішення в умовах неповноти інформації. За даними Д. Ю. Морозова, серед основних стресогенних факторів у професійній діяльності педагога виділяють фізичні, психоемоційні та інтелектуальні

навантаження, що можуть накопичуватись і проявлятися у вигляді емоційного виснаження, порушень саморегуляції, професійного вигорання [22].

У зарубіжних дослідженнях [43] акцент робиться на тому, що хронічний професійний стрес у педагогів часто асоціюється з фрустрацією, тривожністю, емоційним виснаженням і зниженням мотивації до праці. Вітчизняні дослідники, зокрема Ю. В. Шаран, підкреслюють, що серед чинників професійного дистресу важливу роль відіграють недооцінка педагогічної праці в суспільстві, високий рівень бюрократичного контролю та конфліктність комунікації освітньому середовищі [36].

У сучасній психологічній науці поняття «стрес» розглядається в декількох контекстах:

Стрес як зовнішній вплив (стресор) – подразники чи події, які викликають фізіологічну або психологічну реакцію організму. Цей підхід характерний для біомедичних моделей.

Стрес як суб’єктивна психологічна реакція – внутрішній стан напруги, тривоги, невпевненості, що відображає індивідуальну відповідь особистості на виклики середовища.

Стрес як фізіологічна реакція організму – складна біохімічна відповідь, описана у працях В. Кеннона як «реакція боротьби або втечі» та розширена у моделі Г. Сельє як «загальний адаптаційний синдром».

За Сельє, адаптаційний синдром включає три фази:

– фаза тривоги (початкова реакція з мобілізацією ресурсів);

– фаза опору (адаптація до стресора та підвищення витривалості);

– фаза виснаження (вичерпання ресурсів організму в разі тривалого впливу стресора) [57].

Ці ідеї знайшли подальший розвиток у працях Флетчєра і Саркара, які розробили транзакційну модель стресу, в якій акцентовано увагу на когнітивній оцінці ситуації та використанні копінг-стратегій – тобто способів подолання стресу [45].

Ю. В. Щербатих у своїх дослідженнях підкреслює, що біологічна природа стресу була розрахована на короткочасну реакцію, тоді як сучасні стресори часто є хронічними й пов'язані з психосоціальними чинниками (наприклад, очікування, кар’єрні невдачі, емоційна напруга в спілкуванні). Хронічне переживання стресу без ефективної емоційної розрядки порушує роботу антистресових систем організму [37].

Лазарус зазначає, що стрес виникає в умовах, коли потреба в мобілізації ресурсів перевищує здатність до їх саморегуляції, а тривалий дисбаланс між внутрішніми ресурсами особистості та зовнішніми вимогами стає чинником психоемоційного виснаження [19].

На сьогодні існує загальновизнана диференціація між позитивним (еустрес) та негативним (дистрес) стресом. Еустрес сприяє зростанню та розвитку особистості, тоді як дистрес – руйнує її психоемоційні, когнітивні й фізіологічні системи.

Визначення стресу як «дисбалансу між вимогою і здатністю реагувати» (McGrath, 1976) дозволяє говорити про стрес як динамічну характеристику взаємодії між особистістю та середовищем. Це підтверджується ідеями когнітивного підходу, згідно з яким стресовість ситуації залежить від того, як вона інтерпретується особистістю.

В контексті професійної діяльності педагога, стрес слід розглядати як багаторівневе явище, що поєднує фізіологічні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Від рівня стресостійкості залежить здатність педагога підтримувати ефективну педагогічну взаємодію, уникати професійного вигорання та забезпечувати психологічно безпечне середовище для всіх учасників освітнього процесу.

Наприклад, коли самооцінка людини опиняється під загрозою, мозок може активувати еволюційно обумовлену реакцію «бий або біжи». Проте у сучасних умовах тривалий чи хронічний стрес призводить до виснаження адаптаційних механізмів, що негативно позначається на фізичному та психічному здоров’ї особистості. Як засвідчують дослідження М. Фрідмана та

Р. Розенмана, тривалий вплив стресу може стати причиною психосоматичних розладів, зокрема серцево-судинних захворювань, депресивних станів, порушень сну [Friedman & Rosenman, 1974].

Західні автори, зокрема Ормел, розглядали стрес як сукупність стимулів і реакцій, що відбуваються у відповідь на ці подразники. У межах когнітивного підходу стрес визначається не лише як зовнішній чинник, а як результат інтерпретації подій особистістю – тобто значною мірою опосередковується психічною оцінкою ситуації [55].

Стрес, за Радченко, активує мобілізаційні процеси, які в короткотривалій перспективі можуть сприяти концентрації уваги, підвищенню пильності, покращенню когнітивної продуктивності. Однак у довготривалій перспективі та без достатньої емоційної розрядки ці процеси стають виснажливими та деструктивними для психіки [26].

У контексті еволюції організм людини був схильний адаптуватися до стресорів, що загрожували виживанню: фізичної небезпеки, голоду, холоду. У XXI столітті загрозами стали соціальні та інформаційні чинники: перевантаження, нестабільність, відповідальність, надмірні вимоги, що вимагають від людини постійної саморегуляції.

В українських дослідженнях зазначається, що рівень стресостійкості залежить від компенсаторних можливостей нервової системи, адаптаційного потенціалу організму та сформованості ефективних копінг-стратегій. Обмежені можливості регуляторних і гомеостатичних систем ведуть до швидкої втомлюваності навіть у здорових людей, що підтверджується результатами психофізіологічного тестування [8].

На думку Зликова, стрес є реакцією не лише на об'єктивну ситуацію, а й на її суб’єктивне значення. Зокрема, внутрішні переконання, життєвий досвід, рівень самооцінки та емоційний інтелект значною мірою визначають інтенсивність стресової реакції. Саме тому один і той самий чинник може сприйматися різними людьми як незначний виклик або як серйозна загроза [15].

Попри значну кількість досліджень, досі не існує єдиної класифікації стресу. Зазвичай у науковій літературі виділяють фізіологічний і патологічний стрес, еустрес і дистрес, а також стреси за джерелами виникнення (професійний, соціальний, емоційний, екзистенційний тощо).

Також існує типологія особистісних реакцій на стрес. У психодіагностичній практиці застосовують диференціацію типів особистості за схильністю до стресових розладів (наприклад, тип А у концепції Фрідмана і Розенмана). З урахуванням українського контексту, адаптовану класифікацію запропонувала І. В. Жадан:

Амбітний тип – енергійні, досягальні, схильні до перевантаження через надмірну активність.

Спокійний тип – розмірені, стійкі, але чутливі до соціального тиску і зміни темпу життя.

Сумлінний тип – педантичні, системні, для яких стресогенним чинником є порушення звичного порядку.

Поступливий тип – особи з труднощами у самозахисті, високою емоційною залежністю.

Життєлюбний тип – активні, експресивні, які не переносять монотонну діяльність.

Тривожний тип – схильні до страхів, надчутливі до оцінки, вразливі до емоційних перевантажень.

Хоча сам стрес має адаптивну природу, його наслідки можуть набувати деструктивного характеру при порушенні етапів проживання. Дослідники виділяють чотири основні фази перебігу стресу [15]:

Фаза мобілізації – активізація ресурсів, зростання ефективності.

Фаза негативних емоцій – підвищення дратівливості, схильність до конфліктів.

Фаза емоційного виснаження – поява апатії, зниження мотивації.

Фаза зриву – формування психосоматичних розладів або депресивного синдрому.

Поріг стресової чутливості визначається як межа, до якої напруга стимулює продуктивність (еустрес), і після якої вона починає руйнувати ефективність діяльності (дистрес). На думку Л. В. Куликова, цей поріг є результатом складної взаємодії індивідуальних особливостей, досвіду і властивостей центральної нервової системи.

Таким чином, стрес є універсальним механізмом адаптації до викликів зовнішнього та внутрішнього середовища. Він може бути як ресурсом для мобілізації, так і чинником деструкції – залежно від його інтенсивності, тривалості та здатності особистості до саморегуляції. У професійній діяльності педагога, стресостійкість виступає ключовим фактором збереження психологічного здоров'я, продуктивності та гуманістичної спрямованості педагогічного процесу.

Реакція на стрес безпосередньо пов'язана з диспозиційними характеристиками особистості, типом її темпераменту, стилем емоційного реагування, попереднім життєвим досвідом і сформованими копінг-стратегіями. Як зазначає Корольчук, важливу роль у стресостійкості педагогів відіграють індивідуально-особистісні особливості, зокрема емоційна стабільність, здатність до саморегуляції, рівень рефлексії, а також зовнішні чинники – психологічний клімат у колективі, підтримка з боку керівництва, ресурсність освітнього середовища [17].

Педагог виступає не лише транслятором знань, а й координатором процесів підтримки дитини з особливими освітніми потребами, посередником у системі «дитина – клас – батьки – соціум». Це вимагає від нього не лише спеціальних знань і навичок, а й широкого спектру особистісних і професійних здібностей.

Особистісна структура педагога, повинна включати високий рівень комунікативної культури, емпатійність, стресостійкість, моральну зрілість і готовність до прийняття різноманітності. Ефективність діяльності вчителя в значній мірі залежить від розвитку управлінських здібностей, які забезпечують результативну взаємодію в соціально-педагогічному просторі [21].

До комплексу важливих здібностей педагога відносяться:

- загальні та спеціальні здібності, що формуються як результат освіти й професійного становлення;
- когнітивно-регулятивні здібності, які дозволяють ефективно планувати, контролювати та коригувати педагогічну діяльність;
- комунікативні здібності, що забезпечують якісну взаємодію з учнями, батьками та колегами;
- мотиваційні здібності, які формують особисту зацікавленість у професійній діяльності;
- вольові якості, що виявляються у витривалості, самодисципліні та наполегливості [56].

Окрім зазначених, важливими є такі критерії диференціації індивідуальних особливостей педагогів:

Вік – чинник, що впливає на рівень професійного досвіду, гнучкість мислення, усталеність переконань і адаптаційні механізми.

Гендер – хоча гендерні особливості не є визначальними, дослідження свідчать, що чоловіки частіше орієнтовані на логіко-структурну складову навчального процесу, тоді як жінки – на емоційно-комунікативну [Руденко, 2021].

Освітньо-культурний рівень – впливає на глибину розуміння соціальних процесів, здатність до самоосвіти та педагогічної рефлексії.

Особистісні риси – серед них ключовими є: впевненість у собі, відкритість до досвіду, емпатія, адаптивність, відповідальність, рефлексивність, креативність.

Згідно з Ткачук, в структурі ефективного педагога мають бути присутні так звані загальні організаторські здібності, що дозволяють успішно здійснювати управління навчально-виховним процесом у форматі «суб’єкт–суб’єкт» [35].

До таких здібностей належать: психологічна спостережливість; розвинена емоційна інтуїція; уміння формувати міжособистісні контакти;

здатність до психологічного аналізу та рефлексії; адаптивність у спілкуванні, чутливість до контексту; навички переконування, емоційно-вольова стабільність; комунікативна експресивність; вміння приймати рішення в умовах невизначеності.

Узагальнюючи, можна виокремити три великі групи індивідуальних і особистісних особливостей, які визначають стресостійкість педагога:

Загальносоціальні – вік, стать, культурно-освітній рівень, соціальний статус.

Загальні здібності – інтелект, пізнавальна активність, здатність до навчання, рівень розвитку мислення, рефлексивність.

Спеціальні здібності – педагогічні, організаційні, комунікативні, емоційно-регулятивні, психологічна інтуїція, здатність до індивідуалізації навчання.

Як зазначає Щербатих, якісна педагогічна діяльність неможлива без сформованих моральних орієнтирів, педагогічної спрямованості, уміння створити атмосферу взаєморозуміння, емоційної підтримки, а також наявності професійних умінь і навичок [37].

Стресостійкість педагога – це не лише результат біологічної чи фізіологічної витривалості, а комплексне психосоціальне утворення, що спирається на сукупність індивідуальних і професійних особливостей, сформованих у процесі професійного розвитку. Її рівень обумовлює здатність педагога до збереження ефективності діяльності в умовах стресових навантажень.

1.2. Фрустрація як психологічний наслідок професійного стресу та її вплив на стан педагога

Проблема професійного стресу у педагогічній діяльності стала предметом наукових досліджень ще у другій половині XX століття. У вітчизняній психології перші емпіричні напрацювання в цій сфері були

спрямовані на вивчення «факторів ризику» освітнього середовища, пов’язаних із високим рівнем емоційного навантаження, комунікативної напруги та дефіцитом соціальної підтримки. У зарубіжній психології аналіз професійного стресу пов'язують із роботами С. Мадді, який зазначав, що поняття професійного стресу охоплює широкий спектр процесів, механізмів і чинників, і тому будь-яке універсальне визначення є доволі умовним [54].

Професійний стрес педагога є багатофакторним і динамічним процесом, у якому поєднуються індивідуальні характеристики особистості з умовами зовнішнього середовища. Наслідки такого стресу проявляються як на фізіологічному (втома, безсоння, порушення роботи серцево-судинної системи), так і на психологічному рівнях (роздратованість, зниження самооцінки, апатія, зниження мотивації, тривожність), що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

Професійний стрес розуміється як специфічна форма психоемоційного напруження, що виникає у відповідь на вимоги, які перевищують або сприймаються такими, що перевищують адаптаційні ресурси особистості. Реакція на стрес є варіативною й залежить від частоти впливу, інтенсивності стресогенних факторів, а також індивідуально-психологічних характеристик, зокрема копінг-стратегій, типу темпераменту, рівня емоційної стабільності, попереднього досвіду подолання труднощів.

Ормел звертає увагу на множинну детермінацію стресової реакції, яка залежить від соціалізації, ціннісних орієнтацій, виховання, гендерних ролей, професійної ідентичності, а також суб’єктивної оцінки події як загрозливої або викличної [55].

У психологічній літературі виділяють три ключові підходи до аналізу професійного стресу:

Екологічний підхід – розглядає стрес як результат невідповідності між можливостями людини та вимогами середовища.

Транзакційний підхід – трактує стрес як динамічну взаємодію індивіда і середовища, де вирішальне значення має когнітивна оцінка ситуації.

Регулятивний підхід – розглядає стрес як особливий тип психічного стану, що виникає у процесі регуляції діяльності в умовах перевантаження або нестачі ресурсів [53].

У контексті педагогічної діяльності джерелами стресу можуть виступати: надмірне емоційне навантаження; велике інформаційне навантаження (особливо в умовах реформування освіти); невизначеність очікувань; постійна міжособистісна взаємодія з великою кількістю людей; низький рівень соціального визнання професії; конфлікти з батьками, адміністрацією чи учнями; психологічна ригідність середовища; обмеженість у засобах впливу на ситуацію; структурна нестабільність освітньої політики.

Деякі стресори інтегровані в саму суть педагогічної праці – вони не є наслідками зовнішніх змін, а закладені в її структурі. Наприклад, типові стресогенні чинники для педагогів включають такі характеристики особистості, як: високий рівень тривожності; емоційна вразливість; ригідність у прийнятті рішень; толерантність до невизначеності; тип поведінки «А» (амбіційність, конкуренція, схильність до перенапруги).

На думку І. Д. Беха та О. І. Помиткіної, професійний стрес у педагогів є багаторівневим явищем і включає в себе як зовнішні стресори (організаційні та екологічні фактори), так і внутрішні (суб'єктивне ставлення до професійної ролі, самооцінка, мотиваційний ресурс) [40].

Сучасні підходи до моделювання професійного стресу передбачають аналіз таких рівнів впливу:

- соціокультурний (очікування суспільства, дискредитація вчительської професії);
- організаційний (особливості освітньої установи, умови праці);
- професійно-рольовий (суперечність між вимогами ролі й можливостями педагога);
- індивідуально-психологічний (схильність до самозвинувачення, зниження мотивації, особистісна тривожність);
- міжособистісний (конфлікти з учнями, батьками, колегами);

- фізіологічний (хронічна втома, порушення сну, психосоматичні симптоми).

Як зазначає український дослідник Т. В. Сінєльнікова, педагог з недостатньо сформованим рівнем психологічної зрілості та високим рівнем інфантильності частіше сприймає навіть незначні професійні труднощі як загрозливі або травматичні, що призводить до кумулятивного ефекту стресу й розвитку емоційного вигорання [34].

Специфічні ознаки професійного стресового навантаження педагога включають: підвищену відповідальність за результативність і якість освітнього процесу; постійну необхідність приймати оперативні рішення, часто в умовах інформаційного перевантаження та цейтноту; високі стандарти і вимоги з боку адміністрації, батьків, суспільства; інтенсивну міжособистісну взаємодію з дітьми, батьками, колегами та керівництвом; рольову багатозадачність і необхідність адаптуватися до змінних умов; неясність професійних перспектив і, в окремих випадках, психологічні труднощі, пов’язані з наближенням до пенсійного віку [43].

Фактори, що підвищують рівень професійного стресу, включають:

- невизначеність цілей та очікувань;
- суперечності між професійними вимогами та наявними ресурсами;
- зміни обсягу, змісту або умов виконання праці;
- низький рівень включеності у процес прийняття рішень;
- недостатність зворотного зв’язку та підтримки;
- неоднозначність професійної ролі, її перевантаження або девальвація;
- незадоволення базових мотиваційних потреб (самореалізація, безпека, визнання);

- синдром емоційного та професійного вигорання, що призводить до деформації емоційної чутливості, зниження мотивації, втрати оптимізму, почуття провини або емоційної відстороненості від учнів.

Невелика кількість стресу може мати адаптивний характер, мобілізуючи особистість до активності, швидкого реагування, концентрації уваги. Однак хронічний стрес в умовах педагогічної діяльності призводить до виснаження ресурсів, погіршення психофізичного стану, формування тривалих дезадаптивних реакцій.

За даними нейропсихологів, тривалий професійний стрес у педагогів може викликати:

- функціональні психосоматичні розлади (головний біль, безсоння, вегетативні розлади);
- органічні захворювання (серцево-судинні, шлунково-кишкові, гормональні порушення);
- емоційно-поведінкові симптоми (агресія, дратівливість, апатія, фрустрація, тривожність);
- зниження когнітивних функцій (втома, порушення уваги, зниження швидкості мислення);
- деформацію професійної ідентичності (втрата педагогічної спрямованості, байдужість до результатів діяльності) [49].

У роботах Ю. В. Щербатих страх розглядається як потужний тригер хронічного стресу. Автор виокремлює три типи страхів:

1. Біологічні (природні) – пов’язані з інстинктивним захистом життя.
2. Соціальні – стосуються зміни соціального статусу, втрати авторитету, публічного осуду.
3. Екзистенційні (внутрішні) – пов’язані з переживанням самотності, втрати сенсу, внутрішньої порожнечі [37].

На думку академіка К. В. Судакова, емоційний стрес виступає важливим патогенним фактором у формуванні ряду захворювань, таких як артеріальна гіпертензія, ішемічна хвороба серця, неврози, а також психосоматичні розлади,

включаючи онкологічні процеси. Дослідження Європейського агентства охорони здоров’я свідчать, що понад 70% усіх соматичних захворювань мають стресову етіологію, а в групі ризику знаходяться представники педагогічних професій.

За даними Г. Данбар та Е. Форчун, серед причин психосоматичних розладів, крім спадкової схильності, центральне місце займає механізм переробки стресових ситуацій, що є індивідуальною особливістю кожної людини. У дослідженнях фізіолога І. П. Павлова підкреслюється, що надсильна або тривала стимуляція нервової системи призводить до формування застійного збудження або гальмування, що, у свою чергу, стає основою соматичних порушень.

Уолдман та інші психофізіологи пов’язують високий рівень стресу з виникненням психосоматозів – хронічних психогенних порушень, які проявляються у вигляді соматичних симптомів за відсутності органічних уражень [65].

Надмірний професійний стрес не лише погіршує якість життя педагога, але й знижує ефективність професійної діяльності, блокує креативність, знижує емпатію, руйнує внутрішню мотивацію до освітньої взаємодії. Це створює серйозні ризики не лише для психічного, а й для соціального здоров’я освітнього середовища.

Окремої уваги потребує фрустрація як наслідок хронічного професійного стресу, що особливо характерно для педагогічного середовища, зокрема в умовах високих соціальних очікувань, нестачі ресурсів та обмежених можливостей самореалізації.

Фрустрація (від лат. frustratio – обман, розчарування, зірвання планів) – це психоемоційний стан, що виникає внаслідок перешкод, які унеможливлюють досягнення значущої мети чи реалізацію потреби. На думку сучасних психологів, фрустрація виникає внаслідок конфлікту між бажанням індивіда та об'єктивними або суб’єктивними обмеженнями, що перешкоджають його реалізації. Особливо небезпечною в освітньому

середовищі є хронічна фрустрація, що супроводжується відчуттям безсилля, втрати сенсу, зниженням самооцінки та професійної мотивації.

Вітчизняні психологи відзначають, що фрустрація у педагогів часто має соціально-рольову природу, коли спостерігається розрив між реальними можливостями професійного самовираження та високими очікуваннями з боку адміністрації, батьків, учнів чи держави. Це породжує внутрішньо-особистісні конфлікти, які поступово формують емоційне виснаження і, зрештою, – професійне вигорання.

Згідно з положеннями психоаналітичної теорії, зокрема ідеями З. Фрейда, існує взаємозв'язок між фрустрацією, стресом, тривогою та агресією. Фрустрація здатна активувати як адаптивні ресурси особистості, так і деструктивні форми поведінки, залежно від глибини перешкоди, інтенсивності потреби та наявних механізмів подолання.

У науковій літературі розрізняють два основні типи наслідків фрустрації:

1. Конструктивні (адаптивні) наслідки: концентрація уваги на досягненні мети; активізація вольових зусиль; пошук нових способів подолання перешкод; перегляд цілей і реалістичне переосмислення ситуації; мобілізація ресурсів, що сприяє особистісному зростанню, розвитку гнучкості та саморегуляції.

2. Деструктивні (дезадаптивні) наслідки: зростання емоційної напруги та паніки; дезорганізація поведінки, зниження когнітивної продуктивності; агресивні дії, спрямовані або на джерело фрустрації, або на випадкові об'єкти (екстрапунитивна реакція); агресія, спрямована на себе (інтрапунитивна реакція), яка проявляється у вигляді самозвинувачення, самообмеження, формування тривожно-депресивних станів; апатія, професійна деформація, уникнення діяльності, самоізоляція.

Професійна фрустрація педагога може виникати внаслідок:

- конфлікту між мотивацією до високих результатів і неможливістю реалізувати педагогічну ініціативу;

- нестачі часу, ресурсів, підтримки колег чи адміністрації;
- неоднозначних або суперечливих вимог;
- невизнання результатів роботи;
- перевантаження рутинною, монотонною або непродуктивною працею.

Фрустраційні реакції можуть проявлятися не лише у зміні емоційного стану педагога, а й у зміні стилю педагогічної діяльності, втраті емоційного контакту з учнями, формалізмі у виконанні професійних обов'язків. У результаті цього знижується якість освітньої взаємодії, ефективність виховного процесу та загальний психологічний мікроклімат у колективі.

Таким чином, фрустрація у педагогічній діяльності є типовим наслідком тривалого професійного стресу, який має як потенціал для розвитку, так і ризики для психічного та професійного здоров'я. Її вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми зниження професійної ефективності, а також формувати психопрофілактичні та інтервенційні стратегії для підтримки педагогів

Дослідники наголошують, що розвиток навичок подолання фрустрації є необхідною умовою психологічного дозрівання особистості та адаптації до складних соціальних умов. Толерантність до фрустрації – це показник психологічної зрілості особистості, що дозволяє людині зберігати внутрішню стабільність навіть у ситуації перешкод чи заборон [9].

У процесі виховання, зокрема в педагогічній практиці, важливо сприяти формуванню адаптивних способів фрустраційного реагування ще змалку. Наприклад, у дітей природним типом є екстрапунитивна реакція, яка проявляється у зовнішньому вираженні емоцій (плач, вербальний протест, крик). Проте важливим завданням дорослого є спрямування цієї енергії в безпечне русло, наприклад, через символічну гру, фізичну активність або контакт з неживими предметами (іграшками, подушками тощо), але без завдання шкоди іншим людям.

Окрім агресії, типовою фрустраційною реакцією є утеча від ситуації, яка може проявлятися у вигляді байдужості, апатії, втрати мотивації. У дорослому

віці ці реакції часто фіксуються в контексті професійної діяльності як емоційне вигорання, втрата сенсу діяльності, пасивність або «відсторонене функціонування» педагога.

Таким чином, можна виокремити основні типи фрустраційних реакцій, які мають адаптивний або дезадаптивний характер:

Адаптивні реакції – поведінка, спрямована на подолання перешкоди або переорієнтацію цілі, з використанням конструктивних копінг-стратегій (переформулювання цілей, пошук підтримки, рефлексія тощо). Така поведінка зберігає мотивацію, активізує ресурсні можливості особистості, формує досвід подолання труднощів.

Дезадаптивні реакції – ті, що не сприяють досягненню мети або шкодять особистості. До них належать: екстракаральні реакції - звинувачення зовнішніх обставин, людей, об'єкта фрустрації; інтракаральні реакції - самозвинувачення, почуття провини, самоізоляція; імкаральні реакції - уникнення відповідальності, психологічна захисна поведінка, відмова визнавати власну роль у ситуації.

Реакції на фрустрацію формуються не тільки як результат виховання, а переважно у процесі особистого досвіду подолання труднощів, особливо в умовах соціальних викликів, високої відповідальності, невизначеності. Це особливо важливо в контексті педагогічної професії, де від особистісної зрілості педагога залежить здатність не тільки витримувати навантаження, а й бути джерелом психологічної стабільності для учнів [23].

У педагогічній діяльності дезадаптивні фрустраційні реакції можуть проявлятися у таких формах:

- зниження емоційної включеності у взаємодію з дітьми;
- уникнення професійної відповідальності;
- ригідність у педагогічних рішеннях;
- вербальна чи невербальна агресія;
- демонстративне формальне ставлення до обов'язків;
- поява негативізму або цинізму у спілкуванні з учнями та батьками.

У свою чергу, сформовані конструктивні способи подолання фрустрації є важливою складовою стресостійкості педагога. Вони дозволяють не лише ефективно функціонувати у складних професійних умовах, а й запобігати формуванню хронічного емоційного виснаження та професійної деформації.

1.3. Структура та чинники формування стресостійкості у представників педагогічної професії

У попередніх підрозділах було здійснено ґрунтовний аналіз природи професійного стресу в педагогічній діяльності, розглянуто типологію фрустраційних реакцій, а також охарактеризовано копінг-стратегії, які педагоги застосовують у ситуаціях інтенсивного психоемоційного та організаційного навантаження. У цьому контексті ключовим є подальше дослідження системних взаємозв'язків між рівнем професійного стресу, особистісними ресурсами педагогів, їхнім рівнем задоволеності професійною діяльністю, емоційним вигоранням і характером використовуваних стратегій подолання труднощів.

Актуальні емпіричні дослідження [25] переконливо засвідчують, що наявність або відсутність ресурсного потенціалу особистості істотно впливає на рівень стресостійкості педагогів. Дефіцит внутрішніх (особистісно-психологічних) та зовнішніх (соціальних, організаційних) ресурсів напряму корелює з підвищеним рівнем переживання професійного стресу. Натомість сформовані адаптаційні механізми, стабільна підтримуюча соціальна мережа, організаційна автономія, матеріальна забезпеченість та здатність до емоційної саморегуляції є предикторами підвищеної стресостійкості педагогічних працівників. Це підкреслює необхідність інтегративного, системного підходу до вивчення чинників, що зумовлюють ефективну адаптацію педагога до умов професійної діяльності, які характеризуються високою інтенсивністю комунікації, емоційним навантаженням та постійними змінами середовища.

У наукових працях провідних дослідників (зокрема, В. В. Бойка, Н. Є. Водоп'янової, С. Гобфолла) запропоновано класифікацію ключових детермінант стресостійкості, які визначають індивідуальні особливості суб'єкта у процесі сприйняття, оцінки та подолання професійного стресу. Ці детермінанти доцільно поділити на три основні групи:

Організаційно-професійні умови діяльності – охоплюють чинники зовнішнього середовища, в якому функціонує педагог. До них відносять рівень професійного навантаження, кількість аудиторного та позааудиторного часу, ступінь нормативної регламентованості діяльності, характер і якість взаємодії з адміністрацією, стиль керівництва, рівень прозорості та справедливості системи оцінювання праці, а також наявність інституційної підтримки у вигляді методичних служб, супервізій чи психологічної допомоги. Несприятливі умови (високе навантаження, жорсткий контроль, конфліктні відносини в колективі) здатні значно знижувати адаптаційний потенціал педагога.

Індивідуально-психологічні особливості особистості – охоплюють спектр внутрішніх якостей, що забезпечують або, навпаки, ускладнюють ефективне реагування на стресові ситуації. До таких якостей належать мотиваційна сфера (внутрішня мотивація, професійна ідентичність), рівень емоційної стабільності (стриманість, контроль емоцій), сформованість когнітивної гнучкості (здатність до альтернативного мислення), навички саморефлексії, рівень самоповаги, установка на розвиток, а також наявність адаптивних копінг-стратегій. Сукупність цих характеристик зумовлює не лише стійкість до стресу, а й здатність до посттравматичного зростання після складних професійних ситуацій.

Соціально-демографічні чинники – включають об'єктивні характеристики, такі як стать, вік, рівень освіти, тривалість професійної діяльності, досвід викладання у різних типах закладів освіти (сільських, міських, державних, приватних), а також умови соціального оточення. Наприклад, результати досліджень свідчать, що педагоги зі значним

професійним стажем зазвичай мають вищий рівень стресостійкості завдяки сформованим адаптивним механізмам, тоді як молоді спеціалісти частіше стикаються з тривалим психоемоційним напруженням через невизначеність професійних очікувань та відсутність досвіду.

Ефективне забезпечення стресостійкості педагогів потребує цілісного врахування як внутрішніх ресурсів особистості, так і умов зовнішнього середовища. Комплексний підхід до розуміння цих детермінант дозволяє розробити цілеспрямовані стратегії психопрофілактики та підтримки педагогічного персоналу з метою підвищення його адаптивності, професійної витривалості та психічного благополуччя.

Встановлено, що найвищі ризики розвитку професійного вигорання спостерігаються у випадках, коли педагог працює в умовах високої відповідальності при низькій визначеності функціональних обов'язків, за відсутності підтримки з боку адміністрації або в разі ігнорування досягнень з боку учнів і колег. Водночас, організаційна чіткість, наявність міжособистісної взаємопідтримки, ефективна комунікація та відкритість управлінських структур сприяють зниженню рівня напруження і підвищенню стійкості до стресу.

Особливу роль у збереженні психоемоційної рівноваги педагога відіграє характер використовуваних копінг-стратегій. Так, орієнтація на конструктивні копінг-стратегії – зокрема переоцінка ситуації, активне вирішення проблеми, звернення по соціальну підтримку, рефлексія – забезпечує зниження рівня тривожності, підвищення суб'єктивного благополуччя та зменшення проявів вигорання. Натомість деструктивні копінг-реакції – уникнення, заперечення, витіснення, агресія або пасивність – значною мірою сприяють накопиченню емоційної втоми та посиленню внутрішньої напруги, що знижує ефективність професійного функціонування.

У межах концепції Р. Лазаруса та С. Фолкмана [19] копінг-поведінка розглядається як сукупність когнітивних та поведінкових зусиль, які людина застосовує для управління внутрішніми та зовнішніми вимогами, що

сприймаються як такі, що перевищують її ресурси. Основною умовою актуалізації копінгів є ситуації, які не мають рутинного розв'язання, передбачають підвищене емоційне навантаження або характеризуються непередбачуваністю. Таким чином, ефективність копінг-стратегій залежить від ступеня активізації особистісних ресурсів і здатності особистості до саморегуляції.

С. Фолкман наголошує, що за умов тривалого емоційного напруження та вичерпання копінг-потенціалу особистість може вдаватися до захисної поведінки, яка знижує дискомфорт, але не вирішує джерело стресу. До таких захисних механізмів належать витіснення, раціоналізація, ідеалізація, уникнення, заперечення, що можуть забезпечувати тимчасову стабілізацію, однак у довготривалій перспективі сприяють психологічній дезадаптації та загостренню професійних труднощів [19].

Аналіз літературних джерел і дані сучасних досліджень, зокрема праці В. В. Радаєвої, Є. С. Балабанової, М. Г. Бурлуцької, дозволяють виокремити та систематизувати ключові компоненти ресурсного потенціалу стресостійкості педагогічних працівників. Ці ресурси умовно класифікуються на три основні категорії: особистісні, соціальні та матеріальні, кожна з яких відіграє важливу роль у забезпеченні психологічної стабільності, професійної витривалості та загальної ефективності діяльності вчителя в умовах хронічного стресового навантаження [3, 9].

До особистісних ресурсів належать ті внутрішні характеристики індивіда, які визначають здатність до саморегуляції, психологічної адаптації й ефективного управління емоційними станами. До таких ресурсів відносяться: оптимістичні життєві установки, що сприяють формуванню позитивного емоційного фону й установки на подолання труднощів; внутрішній локус контролю, який забезпечує суб'єктивну впевненість у власному впливі на події та результати діяльності; розвинені навички саморегуляції та рефлексії, які допомагають зберігати психоемоційний баланс у складних професійних ситуаціях; емоційна зрілість, що забезпечує здатність до диференціації й

конструктивного вираження емоцій; гнучкість мислення, креативність, адаптивність, а також висока мотивація до досягнень і самореалізації в професійній сфері.

Соціальні ресурси охоплюють міжособистісні взаємини й соціальну підтримку, які забезпечують педагогу відчуття приналежності, безпеки та стабільності. Серед них ключовими є: підтримка з боку колективу, адміністрації, сім'ї; довіра у професійній взаємодії; доступ до неформальних мереж обміну досвідом і взаємодопомоги; участь у професійних спільнотах і освітніх середовищах, які сприяють особистісному й фаховому зростанню. У межах українських реалій, де інституційна підтримка в освітньому секторі часто є фрагментарною або обмеженою, особливу значущість набуває «соціальний капітал» педагогів – система неформальних соціальних зв'язків, які виконують компенсаторну функцію, сприяють емоційному відновленню, знижують вплив стресогенних факторів і забезпечують почуття професійної спільності [22].

Матеріальні ресурси становлять об'єктивну базу, яка створює передумови для стабільної професійної діяльності. До цієї категорії належать: економічна стабільність (адекватний рівень заробітної плати, своєчасна оплата праці); якість робочого середовища (оснащення кабінетів, безпечні й комфортні умови праці); наявність методичного забезпечення; можливість брати участь у професійних тренінгах, курсах підвищення кваліфікації та супервізійній підтримці. Ці ресурси безпосередньо впливають на рівень задоволеності професією, мотивацію до роботи та прагнення до саморозвитку.

Окремої уваги заслуговують конверсійні професійні ресурси, які включають рівень педагогічної освіти, фахову компетентність, педагогічний досвід (зокрема досвід роботи в умовах трансформацій), здатність працювати в інноваційних умовах і гнучко реагувати на виклики освітнього середовища. Такі ресурси підвищують професійну стійкість, формують адаптаційний потенціал та дають змогу педагогу ефективно функціонувати навіть в умовах нестабільності або хронічного професійного стресу.

Узагальнюючи, слід зазначити, що ефективна взаємодія особистісних, соціальних і матеріальних ресурсів забезпечує високий рівень стресостійкості педагогів. Ці ресурси не лише сприяють збереженню психічного здоров'я і професійної витривалості, але й виступають запорукою продуктивної діяльності, особистісної реалізації та стабільного функціонування педагогічної системи загалом. Формування, підтримка та розвиток цього ресурсного потенціалу мають бути пріоритетним завданням психологічного супроводу в освітніх закладах..

1.4. Копінг-стратегії як механізми управління особистісними ресурсами педагогів

У сучасній науковій літературі копінг-стратегії педагогічних працівників дедалі частіше розглядаються як дієвий інструмент ефективного управління як особистісними, так і зовнішніми ресурсами в умовах професійного стресу. Застосування таких стратегій має не лише захисну, а й розвивальну функцію, оскільки сприяє формуванню стійкості до деструктивного впливу середовища, підвищенню рівня задоволеності працею, збереженню професійної мотивації та підтриманню емоційного балансу. Згідно з узагальненими даними низки досліджень [3], копінг-стратегії виступають ключовими предикторами стресостійкості, а також слугують буфером проти синдрому емоційного вигорання.

Ефективне управління стресом у педагогічній діяльності включає низку процесів: когнітивну переоцінку проблемної ситуації, активний пошук соціальної підтримки, мобілізацію внутрішніх ресурсів, формування гнучкого плану дій, а також адаптацію до динаміки змін у професійному середовищі. Така активна поведінкова й ментальна стратегія дозволяє педагогові не лише зберігати функціональність у складних обставинах, а й трансформувати джерела напруги в умови особистісного і професійного зростання.

Серед теоретичних основ аналізу копінг-поведінки варто виділити кілька підходів. Згідно з еволюційною теорією адаптації, стрес розглядається як механізм виживання й пристосування до середовища; у психоаналітичних концепціях (З. Фрейд, К. Юнг) стрес постає як результат внутрішніх конфліктів, пов'язаних із напругою між імпульсами та моральними заборонами; у рамках теорій особистісного розвитку стрес розглядається як певна стадія трансформації особистості в життєвому циклі людини, що сприяє її адаптації та самореалізації [19; 44].

Як підкреслюють Є. С. Балабанова, М. Г. Бурлуцька та О. Є. Кузіна [3], першим і базовим етапом ефективного копінгу є аудит особистісних і соціальних ресурсів. Важливу роль відіграє когнітивна переоцінка, яка забезпечує перехід від емоційно афективної реакції до свідомого стратегічного управління ситуацією. Такий підхід є проявом високого рівня емоційного інтелекту, соціальної компетентності та професійної зрілості педагога.

Структуроване й водночас гнучке планування дій у ситуаціях професійного стресу виступає ключовим чинником збереження психоемоційної рівноваги педагога. Воно забезпечує не лише стабілізацію його функціонального стану в умовах підвищеного навантаження, а й сприяє формуванню стійкого відчуття контролю над подіями, що відбуваються, та суб'єктивного переконання в можливості впливу на перебіг професійної ситуації. Такий когнітивний контроль, у свою чергу, є запорукою зниження рівня тривожності, зменшення почуття безпорадності та запобігання емоційному вигоранню.

Особливої ваги в цьому контексті набуває здатність педагога усвідомлено структурувати свої дії відповідно до поточних завдань, особистісних цілей та зовнішніх вимог, при цьому залишаючи простір для гнучкого реагування на зміни. Саме така динамічна стратегія поведінки дозволяє не лише ефективно вирішувати професійні завдання, а й зберігати внутрішню цілісність, самоповагу, а також суб'єктивне відчуття сенсу власної діяльності. Відчуття професійної значущості, яке виникає в результаті

усвідомленого керування стресогенними ситуаціями, виконує роль важливого мотиваційного ресурсу, що підтримує активність, ініціативність і залученість педагога в освітній процес.

Успішна адаптація до професійного стресу, як свідчать численні дослідження, є результатом складної інтеграції як внутрішніх особистісних ресурсів – таких як рефлексивність, емоційна саморегуляція, когнітивна гнучкість, мотивація до самореалізації, – так і зовнішніх соціальних ресурсів, що включають підтримку з боку колег, адміністрації, родини, наявність професійної спільноти та інституційних механізмів допомоги. Завдяки такій інтеграції формується цілісна система психологічного забезпечення діяльності педагога, яка дозволяє йому підтримувати високий рівень професійної ефективності без шкоди для емоційного благополуччя.

Саме досягнення динамічної рівноваги між вимогами професійної діяльності та ресурсами суб'єкта цієї діяльності можливе лише за умови наявності ефективного планування, емоційної саморефлексії, соціальної підтримки та конструктивного ставлення до труднощів. Отже, ці чинники створюють передумови для перетворення стресу з деструктивного фактору на потенційне джерело розвитку, зростання та особистісного зміцнення педагога.

Водночас, на практиці часто зустрічаються хаотичні або реактивні копінг-стратегії, які характеризуються ситуативністю, відсутністю цілеспрямованості, спонтанністю реакцій та домінуванням неусвідомленої поведінки, що базується на методі «проб і помилок». Такі стратегії не сприяють ефективному розв'язанню проблеми, а навпаки – можуть посилювати стресову реакцію та знижувати адаптаційний потенціал педагога.

Емпіричні спостереження свідчать, що педагоги з високим рівнем рефлексії та усвідомлення власного психоемоційного стану здатні швидше й ефективніше мобілізувати ресурси, залучати підтримку з боку колег або адміністрації, шукати альтернативні шляхи виходу зі стресових ситуацій. До ключових адаптивних копінг-стратегій, які позитивно корелюють зі стресостійкістю, належать:

- аудит наявних ресурсів;
- формування стратегічного плану дій;
- мобілізація соціальної підтримки;
- самостійне прийняття рішень;
- активне включення у розв’язання проблеми;
- позитивна переоцінка ситуації;
- усвідомлене бачення стресу як виклику, а не загрози;
- підтримка емоційного самоконтролю;
- збереження почуття власної гідності, самооцінки та впевненості.

Разом із виявленням конструктивних, адаптивних копінг-стратегій у частини педагогів, які забезпечують високу стресостійкість і підтримують емоційну стабільність, варто звернути увагу на іншу групу вчителів, для яких характерним є використання переважно неадаптивних способів подолання професійного стресу. Зокрема, у цій групі домінують дезадаптивні копінг-стратегії, що включають уникнення активної взаємодії з проблемною ситуацією (синдром набутої безпорадності), активізацію примітивних психологічних захистів – витіснення, заперечення, ідеалізацію, а також опору змінам і новим вимогам професійного середовища. Часто такі педагоги демонструють зовнішній локус контролю, тобто схильність приписувати відповідальність за труднощі зовнішнім чинникам, а не власним діям. Водночас спостерігаються риси ригідності мислення, схильність до формалізму у виконанні обов’язків, тенденція до самоізоляції, демонстративного дистанціювання від колективу або учнів, а також психологічне раціоналізування неефективної поведінки.

Зазначені дезадаптивні моделі реагування на стрес не лише не сприяють ефективному вирішенню проблемної ситуації, а й поглиблюють прояви психоемоційного виснаження, знижують рівень професійної мотивації, блокують можливості для особистісного зростання. Крім того, їх наслідком

стає погіршення міжособистісних взаємин у педагогічному середовищі – зростає конфліктність, знижується рівень довіри та емоційної підтримки, що, у свою чергу, ще більше підсилює відчуття професійної ізоляції, напруги й тривоги.

Особливу увагу в контексті аналізу копінг-поведінки педагогів слід приділити чинникам, які впливають на вибір тієї чи іншої стратегії. Наукові дослідження підтверджують, що цей вибір визначається не лише об'єктивною доступністю ресурсів, а й суб'єктивною оцінкою ситуації, особистісними характеристиками, рівнем емоційного інтелекту, наявністю досвіду переживання складних ситуацій, а також рівнем психологічної зрілості та готовністю до змін. Таким чином, навіть за однакових умов зовнішнього середовища, різні педагоги можуть демонструвати принципово різні рівні стресостійкості та адаптаційної готовності, залежно від того, наскільки конструктивною або деструктивною є обрана ними копінг-стратегія.

У підсумку, можна стверджувати, що копінг-стратегії відіграють центральну роль у збереженні психічного здоров'я, підтриманні продуктивності професійної діяльності та загального функціонального стану педагогів. Адаптивні копінг-поведінки (такі як когнітивна переоцінка, планування, соціальна взаємодія, прийняття труднощів як викликів) слугують ефективними механізмами стрес-менеджменту, сприяють збереженню емоційної рівноваги та профілактиці професійного вигорання. Натомість дезадаптивні стратегії не лише підвищують ризики професійної деструкції, а й загрожують порушенням етичних і емоційних основ освітнього процесу, що, в остаточному підсумку, негативно позначається на якості навчання, задоволеності роботою та іміджі професії педагога в суспільстві.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми стресостійкості як важливого чинника

ефективності професійної діяльності педагога. Визначено, що педагогічна професія належить до категорії соціально значущих, водночас високостресових, де стресові навантаження є системними, інтенсивними та різнорівневими. Встановлено, що професійний стрес педагогів зумовлений як об'єктивними факторами (високий рівень відповідальності, міжособистісні конфлікти, часові обмеження, рольова невизначеність тощо), так і суб'єктивними (індивідуальні особливості, тип реагування на фрустрацію, наявність або відсутність особистісних ресурсів).

Поглиблений аналіз наукових джерел засвідчив, що професійний стрес негативно впливає на психоемоційний стан педагога, може призводити до емоційного та професійного вигорання, зниження рівня самореалізації, мотивації до діяльності та загальної ефективності. Особливо небезпечними є деструктивні прояви фрустрації, серед яких – емоційна дезорганізація, втрата контролю, агресія або пасивність, що супроводжуються зниженням стресостійкості.

У розділі окреслено поняття стресостійкості як динамічної інтегративної властивості особистості, що проявляється у здатності ефективно протистояти професійним викликам та зберігати психічне здоров'я в умовах тривалого стресового навантаження. Стресостійкість педагогів тісно пов'язана з наявністю індивідуальних (когнітивних, мотиваційних, емоційних) і соціальних ресурсів, які можуть активізуватись через копінг-стратегії.

Розкрито сутність та особливості копінг-поведінки в контексті педагогічної діяльності. Підкреслено роль конструктивних копінг-стратегій, таких як усвідомлене управління ресурсами, стратегічне планування, рефлексія, соціальна взаємодія та здатність бачити кризові ситуації як нові можливості. Водночас зафіксовано деструктивні стратегії подолання – уникання, пасивність, ригідність мислення, що суттєво знижують адаптивність педагога.

Таким чином, формування і розвиток стресостійкості у педагогів можливе за умови цілеспрямованої роботи з особистісними ресурсами,

впровадження практик саморегуляції, рефлексії, соціальної підтримки, а також навчання ефективних копінг-стратегій, що сприяє не лише збереженню професійного здоров’я вчителя, але й підвищенню якості освітнього процесу загалом.

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

2.1. Організація, вибірка та методичне забезпечення дослідження стресостійкості педагогів

Дослідження стресостойкості як фактору ефективності професійної діяльності педагога було проведено на емпіричній вибірці практикуючих викладачів, які працюють у закладах середньої та вищої освіти. До вибірки увійшло 72 педагоги віком від 30 до 55 років, серед яких 32 чоловіки та 40 жінок. Усі учасники мали щонайменше 3 роки педагогічного стажу, що дозволяє вважати вибірку репрезентативною для аналізу психологічних характеристик, зокрема стресостійкості, у професійному контексті.

Педагогічна діяльність характеризується високим ступенем емоційного залучення, постійною психоемоційною мобілізацією, а також необхідністю швидко реагувати на динамічні зміни у навчальному процесі. У цьому контексті стресові чинники мають комплексний характер і включають: емоційне навантаження, зумовлене необхідністю підтримання психологічного контакту з великою кількістю учнів та студентів; соціальну напругу, яка виникає внаслідок необхідності одночасно будувати ефективні взаємини з учнями, батьками, адміністрацією та колегами; інформаційне перевантаження, що спричинене постійною потребою в оновленні знань, підготовці до занять, веденні документації та використанні цифрових технологій.

Хронічна дія вказаних факторів спричиняє виникнення професійного стресу, який є не лише психологічним явищем, а й має психосоматичні наслідки. Такий стрес блокує когнітивні ресурси педагога, знижує ефективність прийняття рішень, порушує емоційно-комунікативну регуляцію, ускладнює налагодження конструктивної взаємодії з учнями та колегами.

Стан хронічного психоемоційного напруження здатен впливати на якість адаптації до професійного середовища, а відтак – на рівень загальної стресостійкості педагога. В умовах зростання професійних вимог і розширення спектра завдань, які постають перед сучасним учителем, проблема збереження психічної рівноваги та розвитку стресостійкості набуває ключового значення для забезпечення стабільного професійного функціонування.

Таким чином, стресостійкість виступає критично важливою характеристикою особистості педагога, яка забезпечує не лише професійну ефективність, але й збереження психологічного здоров'я в умовах підвищеного емоційного та інформаційного навантаження. Вивчення взаємозв'язку між особистісною спрямованістю та рівнем стресостійкості дозволяє глибше зрозуміти індивідуальні ресурси педагогів, а також сформувати підґрунтя для розробки програм психологічної підтримки та профілактики професійного вигорання.

Відповідно до поставленої мети та завдань дослідження, для емпіричного вивчення феномена стресостійкості педагогів було застосовано комплекс валідизованих психодіагностичних методик, що забезпечили всебічне вивчення індивідуально-психологічних характеристик, адаптивного потенціалу, особистісної спрямованості, рівня психоемоційного навантаження, а також вираженості симптомів професійного вигорання. Кожна з методик мала на меті виявити ключові психічні параметри, які безпосередньо або опосередковано впливають на рівень стресостійкості педагогічних працівників.

1. Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса

Опитувальник, розроблений Б. Бассом, спрямований на виявлення провідного типу спрямованості особистості, що виступає одним з основних чинників, які визначають мотиваційні установки, поведінкові стратегії та характер професійної самореалізації педагога. Методика представлена у вигляді 30 тверджень, кожне з яких передбачає вибір респондентом варіанта

відповіді, що найбільшою мірою відображає його особистісні пріоритети у професійній сфері.

Результати методики дають змогу визначити домінування однієї з трьох форм спрямованості:

- Спрямованість на себе – виявляється у зосередженості особистості на власному «Я», у схильності до саморефлексії, оцінки власної ефективності та орієнтації на особистісне зростання;
- Спрямованість на спілкування – відображає потребу в емоційній взаємодії, прагнення до підтримки міжособистісних зв'язків, відкритість до соціального оточення;
- Спрямованість на діяльність (справу) – характеризується високим рівнем професійної зацікавленості, відповідальності, ініціативності, орієнтації на результат і продуктивність.

Методика була використана для дослідження мотиваційно-ціннісної сфери педагогів з урахуванням статевих відмінностей, що надало можливість виявити психологічні передумови ефективної адаптації до стресогенних професійних ситуацій.

2. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність»

Опитувальник «Адаптивність» є комплексним діагностичним інструментом, що дозволяє здійснити глибоку оцінку психофізіологічного та соціально-психологічного потенціалу особистості до адаптації в умовах професійної діяльності. Методика охоплює 165 тверджень і реалізує багаторівневий підхід до інтерпретації результатів, що дозволяє отримати як загальний, так і деталізований профіль адаптаційної готовності.

Структура методики включає чотири рівні:

І рівень (клініко-психопатологічний) – виявляє ризик проявів тривожності, психастенії, іпохондрії, депресивних реакцій;

ІІ рівень – діагностує характерні форми емоційного реагування на стрес, включаючи прояви емоційної лабільності, дезадаптивності, астенії;

III рівень (регуляторний) – дозволяє оцінити ключові психологічні механізми адаптації, зокрема поведінкову саморегуляцію, комунікативну компетентність, дотримання морально-етичних норм і соціальну відповідальність;

IV рівень (інтегральний) – формує комплексний показник адаптаційного потенціалу, синтезуючи дані попередніх рівнів.

У межах дослідження особлива увага була приділена III та IV рівням, що надали можливість проаналізувати готовність педагогів до конструктивного реагування на стресові чинники у професійній діяльності.

3. Методика «Шкала психологічного стресу PSM-25»

Методика PSM-25 (Psychological Stress Measure) є стандартизованим інструментом кількісної діагностики рівня психологічного стресу. Шкала містить 25 тверджень, які відображають частотність переживань емоційного та фізіологічного характеру в повсякденній професійній діяльності. Респонденти оцінюють кожне твердження за шкалою інтенсивності переживань.

Цей інструмент дозволяє: кількісно оцінити рівень психоемоційного напруження; виявити ризики розвитку психосоматичних розладів; диференціювати групи за ступенем стресової вразливості; здійснювати моніторинг змін у динаміці психоемоційного стану під впливом зовнішніх факторів.

У контексті педагогічної діяльності застосування шкали PSM-25 дозволяє оперативно визначити рівень професійної дезадаптації, прогнозувати ризики вигорання та розробляти індивідуальні стратегії психопрофілактики.

4. Методика «Визначення психічного вигорання» (А. А. Рукавішніков)

Методика оцінки психічного вигорання, розроблена А. А. Рукавішніковим, є інструментом багатовимірного аналізу емоційного стану особистості у професійній сфері. Опитувальник дозволяє виявити ступінь вираженості трьох основних компонентів синдрому вигорання:

Психоемоційне виснаження – характеризується зниженням енергетичного ресурсу, почуттям виснаженості, постійної втоми та емоційного спустошення;

Особистісне віддалення – виявляється у прагненні дистанціюватися від професійних обов'язків, зниженні емпатійності, формалізації спілкування;

Зниження професійної мотивації – включає втрату зацікавленості до роботи, зниження відчуття значущості професійної діяльності, апатію до результатів праці.

Інтегральний показник, отриманий за підсумками методики, дозволяє здійснити диференціальну діагностику рівня професійного вигорання та виявити педагогів, які потребують додаткової психологічної підтримки та супроводу.

Ці методики у сукупності дозволили всебічно охарактеризувати індивідуально-психологічні особливості педагогів, їхню адаптивність до стресових умов, рівень професійного вигорання та домінуючі мотиваційні орієнтації, що уможливлює побудову ефективної програми психологічної підтримки.

2.2. Психологічна спрямованість особистості педагогів та її зв'язок зі стресостійкістю

Особистість педагога (її ціннісні орієнтації, смисли, ідеали) характеризується педагогічною спрямованістю та визначають сутність педагогічної діяльності і спілкування: заради чого працює педагог, які він ставить завдання і цілі, які вибирає способи та засоби досягнення цілей і рішення задач. Тому особистість є центральним фактором у праці педагога.

В якості професійної спрямованості особистості педагога прийнято розуміти мотивацію, обумовлену професійними цінностями, гуманістичними установками, поглядом на того, хто навчається, як на підсумок, а не засіб,

розвитк рефлексії, емпатії, соціальних здібностей, які сприяють забезпеченню продуктивного спілкування та успішної взаємодії з оточуючими.

Педагогічна спрямованість - це компонент, який характеризується наявністю інтересу до самих навчаючихся (студентів), а також творчим підходом до вирішення поставлених професійних завдань, глибокою зацікавленістю профілем діяльності, схильністю до постійного вдосконалення та впровадженням отриманих знань в повсякденну практику. Педагог з яскраво вираженим компонентом педагогічної спрямованості активніше включається в процес професійного самопізнання. Він пов'язаний з розумінням норм, правил, моделей професійної поведінки, формуванням індивідуального кредо в рамках обраної професії. Такий учитель усвідомлює і приймає встановлені еталони і зразки характерної поведінки, співвідносячи з ними себе, гуртуючись на особистої оцінці та думці інших учасників педагогічного процесу щодо педагогічних здібностей, характеру та ефективності практики.

Основу пізнавальної спрямованості становлять духовні інтереси та потреби. Одним з головних чинників пізнавального інтересу є любов до предмету. Педагог повинен добре орієнтуватися в різних галузях науки, а головне – добре знати ту науку, яку викладає. Знати її можливості для вирішення соціально-економічних, виробничих та культурних завдань. Він повинен бути в курсі нових досліджень, відкриттів і гіпотез, бачити близькі й далекі перспективи науки. Найбільш загальною характеристикою пізнавальної спрямованості особистості педагога виступає культура науково-педагогічного дослідження.

Необхідною умовою професійного становлення є безперервність педагогічної самоосвіти. У педагога повинна постійно бути присутня. Потреба в знаннях. Це невід'ємний компонент педагогічної праці.

Для дослідження особливостей направленості особистості педагогів ми використали методику діагностики спрямованості особистості Б. Басса. На основі отриманих індивідуальних результатів ми підраховували середньо групові по кожній із шкал методики, які представлені на табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні спрямованості у педагогів

Тип спрямованості	**Висок. (жін.)**	**Серед. (жін.)**	**Низьк. (жін.)**	**Висок. (чол.)**	**Серед. (чол.)**	**Низьк. (чол.)**
На себе	71%	23%	6%	56%	42%	2%
На спілкування	73%	22%	4%	46%	34%	20%
На діяльність	48%	46%	6%	77%	21%	2%

Результати дозволили виявити виразність трьох типів спрямованості – на себе, на спілкування та на діяльність – серед респондентів чоловічої та жіночої статі.

Спрямованість на себе.

У жінок-педагогів цей тип спрямованості виявлено на високому рівні у 71%, на середньому – у 23%, і на низькому – у 6%. Серед чоловіків високий рівень мають 56%, середній – 42%, а низький – 2 % опитаних.

Цей вектор особистісної орієнтації асоціюється з підвищеною самоцентрацією, схильністю до тривожності, акцентом на фізичне самопочуття, а також елементами егоцентризму та замкнутості. Такі педагоги характеризуються високим рівнем відповідальності, організованості, орієнтацією на самореалізацію і досягнення особистих цілей, а також прагненням розв’язувати професійні завдання самостійно. Водночас можливими негативними проявами є схильність до ізоляції, утруднення у зверненні по допомогу, потреба в емоційній автономії. Домінування егоцентричних мотивів самоствердження та престижу свідчить про високу значущість особистих досягнень у професійній діяльності.

Спрямованість на спілкування.

Серед жінок високий рівень такої орієнтації продемонстрували 73 %, середній – 22 %, низький – 4 %. Серед чоловіків – 46 %, 34 % та 20 % відповідно.

Цей тип спрямованості вказує на потребу в соціальній підтримці, емоційній включеності у міжособистісні стосунки, орієнтацію на взаємодію в колективі. Педагоги з такою орієнтацією зазвичай вирізняються емпатійністю, готовністю до співпраці, відкритістю до зворотного зв'язку, високою залежністю від соціального схвалення. Їхня професійна мотивація базується на підтримці гармонійних стосунків у соціумі та командній взаємодії.

Спрямованість на діяльність.

Серед жінок-педагогів високий рівень ділової спрямованості виявлено у 48 %, середній – у 46 %, низький – у 6 %. У чоловіків відповідні показники склали 77 %, 21 % та 2 %.

Ця орієнтація вказує на фокусування на професійному зростанні, прагнення до вирішення складних завдань, освоєння нових знань і вмінь. Такі педагоги демонструють ініціативність, принциповість, наполегливість і високу внутрішню мотивацію до навчання та самовдосконалення. Домінуючим є мотив безкорисливої діяльності, заснованої на інтересі до самої суті педагогічної праці. Вони часто прагнуть до професійного лідерства та відстоювання своєї думки в професійному середовищі.

З метою виявлення статистично значущих відмінностей у показниках спрямованості особистості між представниками чоловічої та жіночої статі було проведено математико-статистичну обробку емпіричних даних із використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Такий підхід дозволив не лише кількісно оцінити варіативність результатів, а й визначити наявність достовірних відмінностей у структурі мотиваційно-ціннісної сфери педагогів різної статі.

У процесі аналізу враховувалися три основні показники, що характеризують спрямованість особистості: орієнтація на себе, на спілкування та на діяльність. Кожен із цих компонентів був проаналізований окремо, що дало змогу встановити специфіку домінантних мотиваційних установок у чоловіків та жінок у професійній сфері.

Результати статистичного аналізу наведено у Таблиці 2.2, яка наочно демонструє середні значення, стандартні відхилення та рівень значущості виявлених розбіжностей у показниках спрямованості між педагогами-чоловіками та педагогами-жінками.

Таблиця 2.2

Статеві особливості особистісної спрямованості педагогів

№	Тип спрямованості	t-значення	p-значення
1	На себе	0,76	0,44
2	На спілкування	2,85	0,06
3	На діяльність	-3.04	0,03

Порівняльний аналіз показників особистісної спрямованості педагогів різної статі виявив статистично значущі розбіжності за двома параметрами: спрямованістю на себе ($p \leq 0,01$) та спрямованістю на діяльність ($p \leq 0,05$). Ці результати вказують на наявність відмінностей у домінуючих мотиваційних установках чоловіків і жінок у професійній діяльності.

Зокрема, чоловіки-педагоги у більшості демонструють високу орієнтацію на діяльність, що передбачає акцент на виконанні професійних обов'язків, досягненні високої якості результатів, ініціативності, а також інтерес до самореалізації через ефективну педагогічну практику. Така спрямованість корелює з прагненням до розвитку, виявленням стійкої професійної ідентичності та підвищеної залученості до процесів пізнання, удосконалення і самореалізації. Вони частіше орієнтуються на смисложиттєві, а не ситуативні мотиви професійної діяльності.

У свою чергу, жінки-педагоги у досліджуваній вибірці значною мірою орієнтовані на себе, що відображає зосередженість на особистісних потребах, визнанні з боку оточення, досягненні конкретної винагороди за працю. Подібна спрямованість також виявляє наявність внутрішньої напруги, підвищеної чутливості до оцінювання, частіших проявів емоційної

збудливості, тривожності та схильності до інтровертованої форми поведінки. У професійному контексті така орієнтація може виявлятися у прагненні до лідерства, змагання, високої відповідальності, але водночас і у потребі в особистому емоційному комфорті.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що статева належність педагогів може виступати предиктором переважної особистісної спрямованості, яка, своєю чергою, впливає на стиль взаємодії в освітньому процесі та рівень стресостійкості.

2.3. Професійне вигорання як наслідок зниження стресостійкості педагога

Наступним етапом емпіричного дослідження стало вивчення рівня адаптивних можливостей педагогів. Адаптивність трактується як інтегральна властивість особистості, яка виявляється в її здатності ефективно пристосовуватися до змін зовнішнього середовища, соціальних умов, міжособистісних відносин, а також до внутрішніх психоемоційних змін.

Слід розрізняти поняття «адаптивність» і «соціалізація». Якщо соціалізація передбачає засвоєння соціальних норм і правил, то адаптивність – це активний процес внутрішнього пристосування, що може відбуватися навіть у тих випадках, коли особистість не повністю погоджується з очікуваннями соціального середовища, але змінює власну поведінку задля досягнення балансу. Адаптація, зокрема, виступає як ресурс стресостійкості, забезпечуючи ефективну взаємодію з умовами середовища, що змінюються, та внутрішньою потребою зберігати психологічну стабільність.

Адаптивні можливості особистості тісно пов’язані з рівнем психофізіологічної витривалості, гнучкістю мислення, емоційною регуляцією, а також соціальними навичками – здатністю до продуктивної комунікації, підтримки зв’язків і конструктивного розв’язання конфліктів. Високий рівень адаптивності вказує на наявність у людини механізмів саморегуляції, які

дозволяють ефективно функціонувати навіть у стресогенних умовах професійної діяльності.

Для дослідження рівня адаптивності педагогів ми застосували багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність», який дозволяє комплексно оцінити адаптивний потенціал особистості на основі аналізу низки психофізіологічних та соціально-психологічних параметрів. Опитувальник містить багаторівневу систему шкал, що дозволяє охопити як особистісні, так і поведінкові характеристики респондентів, пов'язані з процесами адаптації.

Обробка результатів проводилась за допомогою ключа до методики: обчислювались індивідуальні профілі адаптивності, після чого були сформовані усереднені групові показники. Ці результати стали підґрунтям для подальшого аналізу та інтерпретації особливостей адаптаційних можливостей педагогів у контексті їхньої професійної діяльності. Зведені результати дослідження адаптивності подані на табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Показники дослідження адаптивності педагогів

Шкала	Висок. (жін.)	Серед. (жін.)	Низьк. (жін.)	Висок. (чол.)	Серед. (чол.)	Низьк. (чол.)
ПР	42%	52%	6%	62%	32%	6%
КЗ	44%	52%	4%	48%	52%	0%
МН	53%	38%	9%	52%	48%	0%
ОПСПА	34%	62%	4%	53%	46%	1%

Примітки: ПР - поведінкова регуляція, КЗ – комунікативна здібність, МН – моральна нормативність, ОПСПА – особистісний потенціал соціально-психологічної адаптивності.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність», дозволив зробити низку важливих висновків щодо особливостей адаптаційного потенціалу педагогів у статевому розрізі.

Поведінкова регуляція.

Серед жінок-педагогів високий рівень поведінкової регуляції виявлено у 42 %, середній – у 52 %, низький – у 6 %. У чоловіків ці показники становлять відповідно 62 %, 32 % і 6 %. Поведінкова регуляція виступає як показник нервово-психічної стійкості, адекватності сприйняття дійсності, а також як маркер здатності особистості до ефективного самоконтролю, емоційної саморегуляції й адаптації в соціумі. Компоненти поведінкової регуляції включають самоконтроль, критичність до власної поведінки, витримку у стресових ситуаціях, здатність залучати соціальну підтримку. Низькі показники цієї шкали свідчать про схильність до психоемоційної нестабільності, імпульсивності, порушення адекватної самооцінки та зниження адаптивності в кризових умовах.

Комунікативні здібності.

У 44 % жінок виявлено високий рівень розвитку комунікативних навичок, у 52 % – середній, і лише у 4 % – низький. Серед чоловіків 48 % мають високий рівень, а 52 % – середній. Ця шкала відображає ефективність міжособистісної взаємодії, наявність досвіду у вирішенні конфліктів, відкритість до спілкування, а також здатність встановлювати та підтримувати соціальні зв’язки. Високий рівень комунікативних здібностей у педагогів сприяє створенню позитивного мікроклімату в колективі та є захисним фактором у стресогенних ситуаціях. Низькі показники вказують на труднощі у взаємодії, схильність до конфліктів, можливі прояви ворожості, соціального уникнення або замкненості.

Моральна нормативність.

Показники моральної нормативності у жінок розподілились так: високий рівень – у 53 %, середній – у 38 %, низький – у 9 %. У чоловіків 52 % мають високий рівень, 48 % – середній. Моральна нормативність визначає ставлення особистості до соціальних норм, здатність інтегруватися у соціум без порушення загальноприйнятих цінностей, а також рівень сформованості етичних уявлень. Високі показники цієї шкали вказують на здатність педагога

приймати нові соціальні ролі, узгоджуючи власні прагнення з цінностями професійної спільноти. Низький рівень може свідчити про складнощі з внутрішньою моральною саморегуляцією та порушенням соціальних установок, що знижує ефективність соціальної адаптації.

Особистісний потенціал соціально-психологічної адаптивності.

У 34 % жінок показники цієї шкали відповідають високому рівню, у 62 % – середньому, і лише у 4 % – низькому. Серед чоловіків високий рівень виявлено у 53 %, середній – у 46 %, низький – у 1 %. Ця шкала є інтегральним показником адаптивного потенціалу, який відображає рівень готовності особистості до конструктивної взаємодії з оточенням, до прийняття змін і до подолання стресогенних факторів. Педагоги з високим рівнем адаптивності демонструють гнучкість поведінки, стійкість до фрустрацій, емоційну стабільність, здатність швидко приймати рішення в умовах змін. Середній рівень передбачає наявність компенсаторних механізмів, які дозволяють функціонувати в стандартних умовах, але можуть бути недостатні в умовах значного стресу. Низький рівень адаптивності сигналізує про високий ризик дезадаптаційних проявів, порушень функціонального стану, конфліктної поведінки, а в окремих випадках – про схильність до делінквентних вчинків.

З метою перевірки гіпотези про наявність статистично значущих статевих відмінностей у рівнях адаптивності педагогів було проведено математико-статистичну обробку емпіричних даних із використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Підсумкові дані статистичного аналізу представлені в таблиці 2.4, яка містить середні значення показників адаптивності для чоловіків і жінок, стандартні відхилення, а також рівні статистичної значущості отриманих результатів. Вони є основою для подальшого інтерпретаційного осмислення особливостей адаптаційного потенціалу педагогів різної статі в контексті їх стресостійкості та професійної ефективності.

Таблиця 2.4

Відмінності адаптивного потенціалу педагогів залежно від статі

№	Показник	t-значення	p-значення
1	Поведінкова регуляція	-1,65	0,104
2	Комунікативні здібності	-0,49	0,625
3	Моральна нормативність	-0,4	0,693
4	Адаптивний потенціал	-1,73	0,089

Порівняльний аналіз показників адаптивних можливостей педагогів показав, що дві групи мають значимі відмінності по параметрам комунікативні здібності та моральна нормативність.

Зокрема, жінки-педагоги демонструють вищий рівень сформованості комунікативних навичок, що виявляється у здатності налагоджувати ефективну взаємодію з колегами та здобувачами освіти, підтримувати позитивну психологічну атмосферу в колективі, а також проявляти гнучкість у міжособистісному спілкуванні. Крім того, підвищені показники моральної нормативності свідчать про наявність внутрішніх етичних регуляторів поведінки, орієнтацію на дотримання професійних норм і соціально схвалюваних моделей взаємодії

Робимо висновок, що у жінок переважають показники комунікативних здібностей та моральної нормативності. Тобто, педагоги легко знаходять спільну мову з іншими людьми, направлені на установлення та укріплення комунікативних контактів. Також, вони мають адекватне уявлення свого місця, котре вони займають у колективі, як серед педагогічного колективу так і серед студентів.

2.4. Стресостійкість педагогів: рівень, особливості та фактори впливу

Професійна діяльність педагога супроводжується постійним емоційно-психологічним напруженням, що зумовлює її належність до переліку найбільш стресогенних професій. Високий рівень відповідальності, необхідність вирішення конфліктних ситуацій, інтенсивне спілкування з учнями, батьками та колегами, а також дедлайни, навантаження та організаційна нестабільність – усе це є джерелами хронічного стресу у педагогічному середовищі.

У психологічному контексті стрес розглядається як складний багатовимірний феномен, який охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові й фізіологічні компоненти. Стресовий стан, зумовлений професійною діяльністю, може проявлятися через негативні переживання, втому, тривожність, дратівливість, виснаження, зниження працездатності та ризик виникнення психосоматичних розладів.

Сучасні дослідники наголошують на поліаспектності поняття «стрес», що призводить до різночитань у його визначенні. Представники різних наукових напрямів (нейропсихології, когнітивної психології, клінічної медицини, соціології тощо) акцентують увагу на окремих аспектах цього феномена – від реакцій нервової системи до суб’єктивного переживання труднощів. Через це виникає низка труднощів в уніфікації методологічного підходу до вивчення стресу, що ускладнює порівнянність результатів різних досліджень.

Стресостійкість педагогів – це здатність ефективно функціонувати в умовах професійного навантаження, зберігаючи внутрішню стабільність, продуктивність та психічне здоров’я. Вона визначається як особистісна властивість, що включає в себе механізми подолання (копінг-стратегії), рівень адаптивності, саморегуляцію та мотивацію до подолання труднощів.

З метою вивчення рівня та особливостей психологічного стресу у педагогів, у нашому дослідженні було використано методику «Шкала

психологічного стресу PSM-25» (адаптація Н. Є. Водоп'янової). Цей інструмент дозволяє діагностувати рівень психоемоційного напруження, ступінь вразливості до стресових факторів, а також схильність до виснаження та втрати психологічних ресурсів.

Перевагою методики PSM-25 є її комплексний підхід до вимірювання інтегрального індексу психологічного стресу, що охоплює як психофізіологічні, так і соціально-психологічні аспекти. За результатами діагностики визначаються три рівні вираженості стресу: низький, середній та високий, що дозволяє зробити ґрунтовні висновки про стан стресостійкості в досліджуваних групах.

Результати обстеження педагогів чоловічої та жіночої статі згідно з методикою PSM-25 подано у вигляді графічного зображення на рис. 2.1, що демонструє співвідношення рівнів стресу в досліджуваних вибірках.

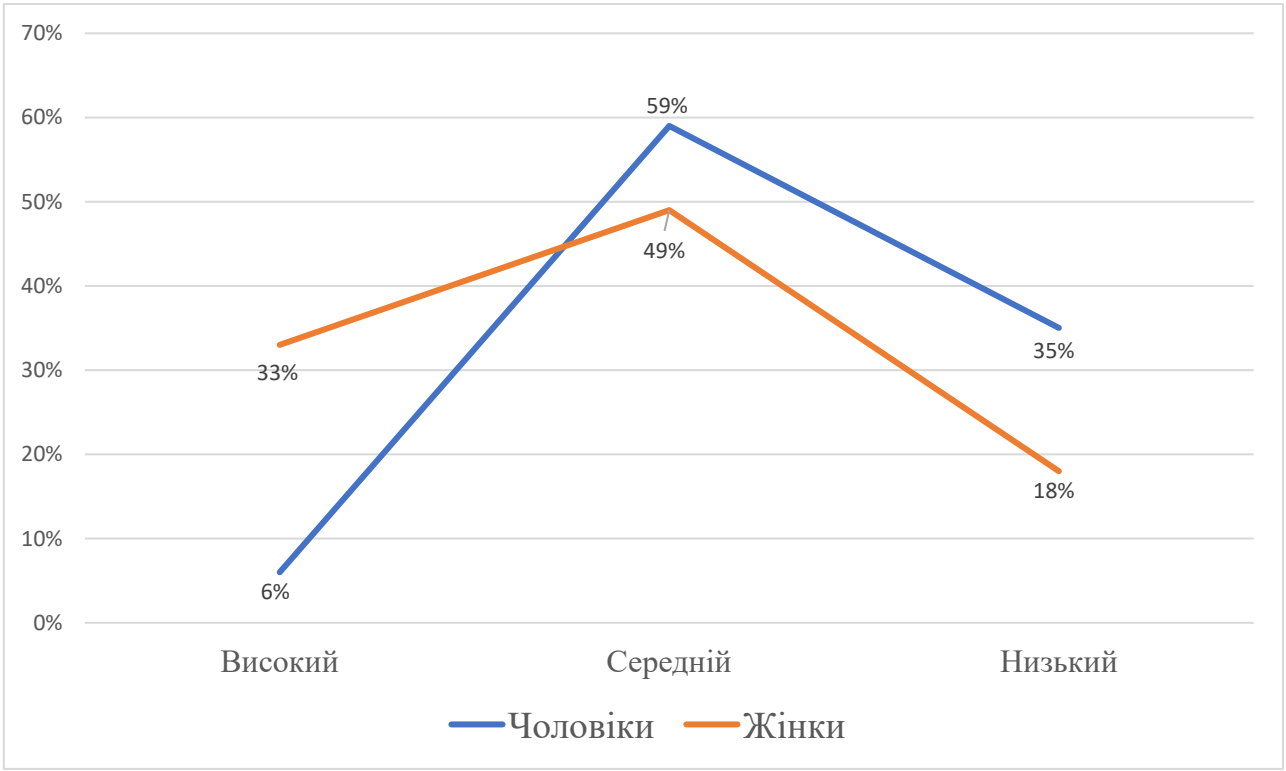


Рис. 2.1. Показники стресу педагогів

Аналізуючи результати рівня психологічного стресу за методикою «Шкала психологічного стресу PSM-25», спостерігається суттєва різниця у

рівнях стресових переживань між педагогами чоловічої та жіночої статі. У жінок 33 % респонденток демонструють високий рівень стресу, 49 % – середній, і лише 18 % – низький рівень. Натомість серед чоловіків високий рівень стресу зафіксовано лише у 6 %, середній – у 59 %, а низький – у 35 % опитаних.

Такий розподіл свідчить про те, що жінки-педагоги загалом є більш уразливими до професійного стресу, що, ймовірно, пов'язано як з психофізіологічними особливостями, так і з додатковими соціальними та побутовими обов'язками, які вони змушені поєднувати з професійною діяльністю. Чоловіки у більшості випадків демонструють вищу стресостійкість, що виявляється в домінуванні середнього і низького рівнів психоемоційної напруги.

У психологічному аспекті стрес визначається як стан внутрішнього напруження, що виникає у відповідь на порушення рівноваги між вимогами середовища та особистісними ресурсами для їх задоволення. Коли можливості особистості не відповідають рівню навантаження, що накладається зовнішніми обставинами, виникає стресова реакція. Особливо небезпечним є хронічний стрес, який не дозволяє організму повернутись до стабільного гомеостазу. Такий стан може викликати порушення серцево-судинної, ендокринної та імунної систем, розвиток тривожних розладів, депресій, емоційного вигорання, а також зниження когнітивних функцій.

Високий рівень стресу вказує на наявність дезадаптаційних процесів, психоемоційного виснаження та потребу у впровадженні спеціалізованих психопрофілактичних та психокорекційних заходів, спрямованих на підвищення рівня стресостійкості. Це можуть бути програми психологічного розвантаження, релаксаційні техніки, тренінги адаптивної поведінки, техніки когнітивної перебудови та психоемоційної саморегуляції.

Середній рівень стресу є граничним станом між дезадаптацією та адекватною адаптацією до робочого навантаження, коли педагог ще функціонує в межах норми, однак його ресурси вже задіяні на межі. Низький

рівень стресу свідчить про високий рівень адаптивності, уміння ефективно долати труднощі та підтримувати емоційну стабільність у складних ситуаціях.

Варто зазначити, що стресові реакції можуть мати як зовнішнє, так і внутрішнє походження – зокрема, психоемоційні переживання можуть бути зумовлені внутрішніми конфліктами, сумнівами, низькою самооцінкою або надмірними очікуваннями щодо результатів діяльності. Таким чином, навіть за відсутності сильного зовнішнього тиску, педагог може переживати глибоке внутрішнє напруження, що позначається на його професійній ефективності та психічному благополуччі.

З метою перевірки статистично значущих відмінностей у рівнях стресу між чоловіками та жінками було застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Результати математичної обробки подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Аналіз рівнів стресостійкості у педагогів

№	Показник	Середнє значення (жін.)	Середнє значення (чол.)	t-критерій	p-критерій
1	Рівень стресу	2,15	1,72	3,47	0,001

У результаті проведеного математико-статистичного аналізу з використанням t-критерію Стьюдента не було виявлено статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками у рівнях психологічного стресу. Це свідчить про те, що педагоги обох статей зазнають приблизно однакового рівня стресового навантаження, попри певні кількісні відмінності у вираженості окремих рівнів. Отже, стресостійкість педагога не є строго залежною від статі, а радше визначається індивідуально-психологічними характеристиками, досвідом, професійною мотивацією та рівнем розвитку копінг-стратегій.

Педагогічна діяльність, хоча й має високий соціальний статус і велику суспільну значущість, залишається однією з найбільш стресогенних професій. Постійна взаємодія з учнями, батьками, адміністрацією, тривала концентрація уваги, емоційна включеність та інтелектуальні зусилля виснажують внутрішні ресурси особистості. Часто педагоги змушені працювати в умовах підвищеної відповідальності, нормативного тиску та браку соціальної підтримки.

2.5. Професійне вигорання як наслідок зниження стресостійкості педагога

Одним із найбільш небезпечних наслідків професійного стресу є синдром емоційного вигорання – складний психоемоційний стан, що формується в результаті тривалого впливу хронічного стресу та постійного перенапруження. Педагоги, які схильні до гіпервідповідальності, надмірного самоконтролю, потреби у визнанні, а також ті, хто прагне уникати конфліктів будь-якою ціною, потрапляють у групу ризику розвитку вигорання.

Серед типових проявів емоційного вигорання у педагогів можна виокремити: хронічну втому, незалежно від обсягу сну та відпочинку; зниження емоційної чутливості – байдужість, роздратування або навіть агресивність до учнів чи колег; втрата сенсу професійної діяльності, зниження задоволеності від результатів своєї праці; відчуття несправедливості, переконаність у недооцінці своєї ролі; зниження самооцінки та впевненості в собі; підвищену тривожність і страх зробити помилку, що паралізує активність.

Важливо зазначити, що не всі педагоги однаково сприймають стресові ситуації. Ключову роль тут відіграють індивідуальні механізми подолання стресу (копінг-стратегії). Від їх гнучкості, конструктивності та адаптивності залежить, чи переросте епізодичний стрес у хронічний, а згодом – у емоційне вигорання.

Вперше термін «вигорання» був використаний психіатром Х. Фрейденбергером у 1974 році. Він досліджував стан психічно здорових людей, які, за родом своєї діяльності, надавали допомогу іншим – зокрема, лікарів, медичних сестер, психологів та соціальних працівників. З того часу синдром емоційного (психічного) вигорання став предметом численних досліджень у різних країнах світу, а також отримав визнання як один із ключових чинників зниження продуктивності праці, професійної деформації та психічного виснаження. Нині вигорання розглядається як хронічна реакція на професійний стрес, що виникає у ситуаціях надмірного емоційного навантаження, дефіциту підтримки, невідповідності між особистісними очікуваннями та реальними умовами діяльності.

Психічне вигорання охоплює кілька ключових компонентів: емоційне виснаження, зниження професійної мотивації та розвиток негативного ставлення до себе та інших. Воно часто проявляється у вигляді хронічної втоми, відчуженості, цинізму, втрати інтересу до роботи та зниження ефективності професійної діяльності. Найбільш вразливими до цього явища є працівники соціальних професій, зокрема педагоги, діяльність яких тісно пов’язана з міжособистісною взаємодією, високою емоційною напругою, постійною відповідальністю та багатозадачністю.

У нашому дослідженні для вивчення рівня психічного вигорання педагогів, що включає різні підструктури особистості, була використана методика А. А. Рукавішнікова. Ця методика дозволяє комплексно оцінити психоемоційне виснаження, рівень особистісного віддалення (дистанціювання) та професійну мотивацію. Вона містить серію тверджень, які респондент оцінює за шкалою відповідності, що дозволяє виявити вираженість кожного компонента синдрому вигорання.

Після обробки результатів відповідно до ключа методики, були отримані індивідуальні та середньогрупові показники. Для забезпечення більшої наочності й зручності сприйняття, результати представлені у графічному форматі на рисунку 2.2, 2.3, 2.4., 2.5. У подальшому, для виявлення можливих

відмінностей між чоловіками та жінками-педагогами, ми провели математичну обробку результатів з використанням t-критерію Стьюдента.

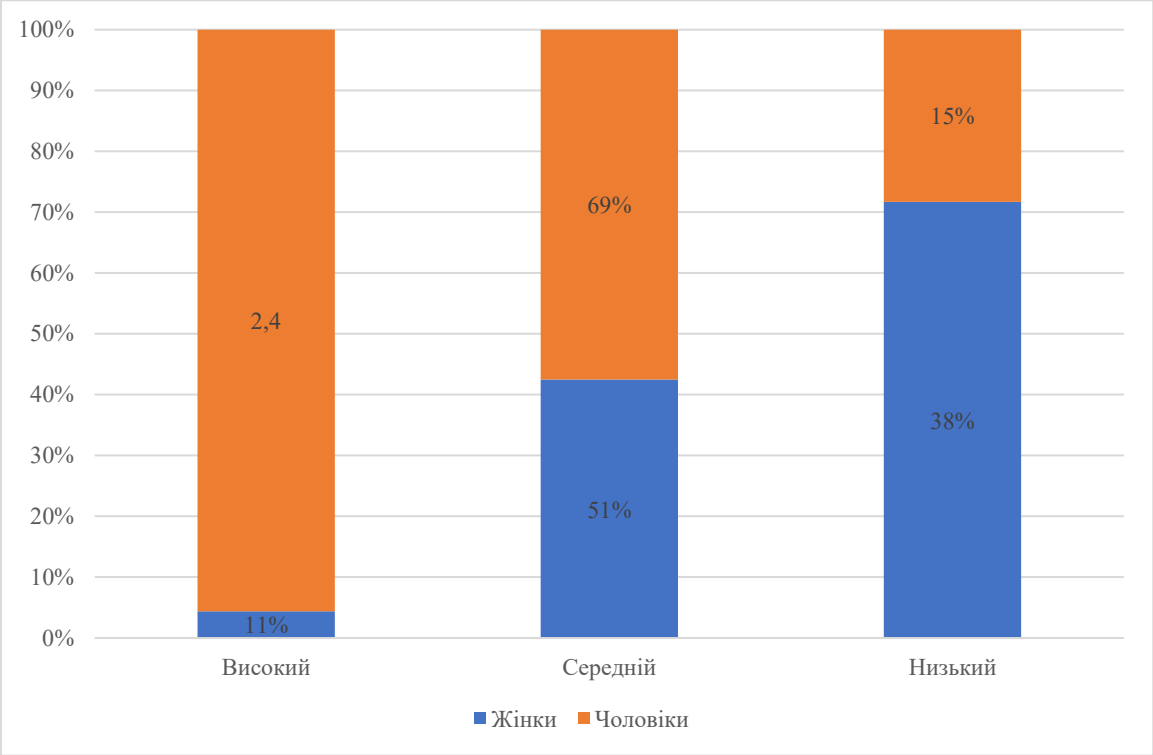


Рис. 2.2. Рівень статевого психічного виснаження педагогів

Аналіз результатів дослідження психічного вигорання педагогів, отриманих за методикою А. А. Рукавішнікова, дозволяє зробити низку висновків:

На основі графічних даних (рис. 2.2) встановлено, що у жінок-педагогів 11 % респонденток мають високий рівень психічного виснаження, 51 % – середній, і 38 % – низький. Серед чоловіків-педагогів високий рівень виснаження спостерігається у 16 %, середній – у 69 %, а низький – у 15 %.

Емоційне або психічне виснаження є однією з базових складових синдрому вигорання. Воно розвивається внаслідок тривалого впливу стресових чинників, як у професійному, так і в особистому житті, та характеризується відчуттям безпорадності, емоційною спустошеністю, порушеннями сну, втратою інтересу до діяльності, апатією, підвищеною тривожністю та роздратованістю. Люди з вираженим емоційним виснаженням

часто мають знижену самооцінку, енергетичне виснаження, що унеможливлює ефективне виконання професійних обов'язків.

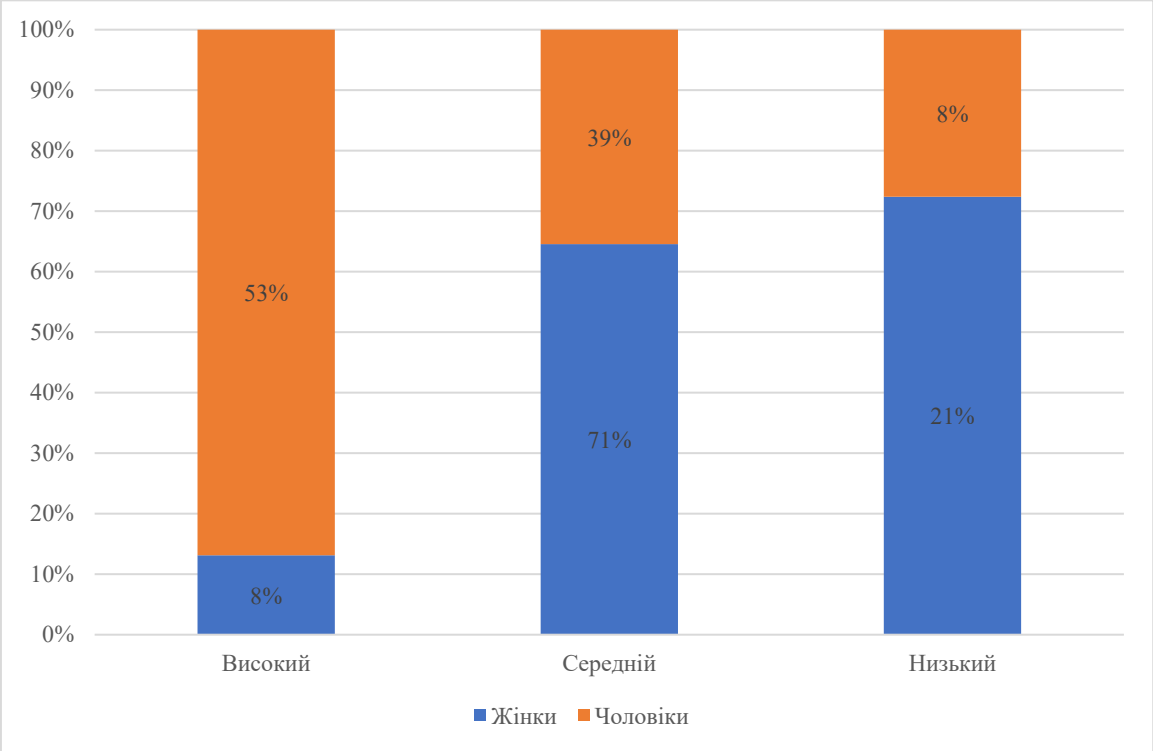


Рис. 2.3. Рівень особистісного віддалення педагогів

Аналіз результатів за шкалою «Особистісне віддалення» (див. рис. 2.3) дозволяє виявити виразні статеві відмінності у ступені емоційної залученості педагогів у професійні взаємодії. Зокрема, високий рівень особистісного віддалення спостерігається у 53 % чоловіків, що більш ніж у шість разів перевищує аналогічний показник серед жінок, який становить лише 8 %. Середні рівні притаманні 71 % жінок та 39 % чоловіків, що вказує на відносно помірне емоційне виснаження та збереження функціональних контактів у більшості жінок-педагогів. Натомість низькі показники характерні для 21 % жінок і лише 8 % чоловіків, що свідчить про кращу емоційну стійкість і здатність підтримувати міжособистісну взаємодію серед частини респонденток жіночої статі.

Показник особистісного віддалення відображає специфічні прояви соціально-психологічної дезадаптації, що виникає у відповідь на хронічне

емоційне навантаження в професійній сфері. Йдеться про зниження емоційної включеності у педагогічний процес, відчуження від учнів і колег, ухилення від особистісно значущих контактів, зниження емпатійності, а також зростання емоційної байдужості, дратівливості та агресивності в комунікації. Такі прояви можуть бути індикаторами формування захисних психологічних механізмів, які спрямовані на обмеження емоційних витрат, що виникають під час професійної взаємодії.

Особливо високі показники серед чоловіків можуть свідчити про тенденцію до емоційного дистанціювання як способу збереження особистісної рівноваги, що, однак, водночас знижує якість педагогічного впливу, комунікації та емоційного контакту з учнями. Відповідно, така форма психологічного захисту має амбівалентний характер: з одного боку, вона знижує рівень психоемоційного виснаження, з іншого – погіршує якість міжособистісної взаємодії, що є критично важливою у сфері освіти. Тому високі показники особистісного віддалення повинні розглядатися як фактор ризику емоційного вигорання, що потребує своєчасного психологічного втручання та підтримки.

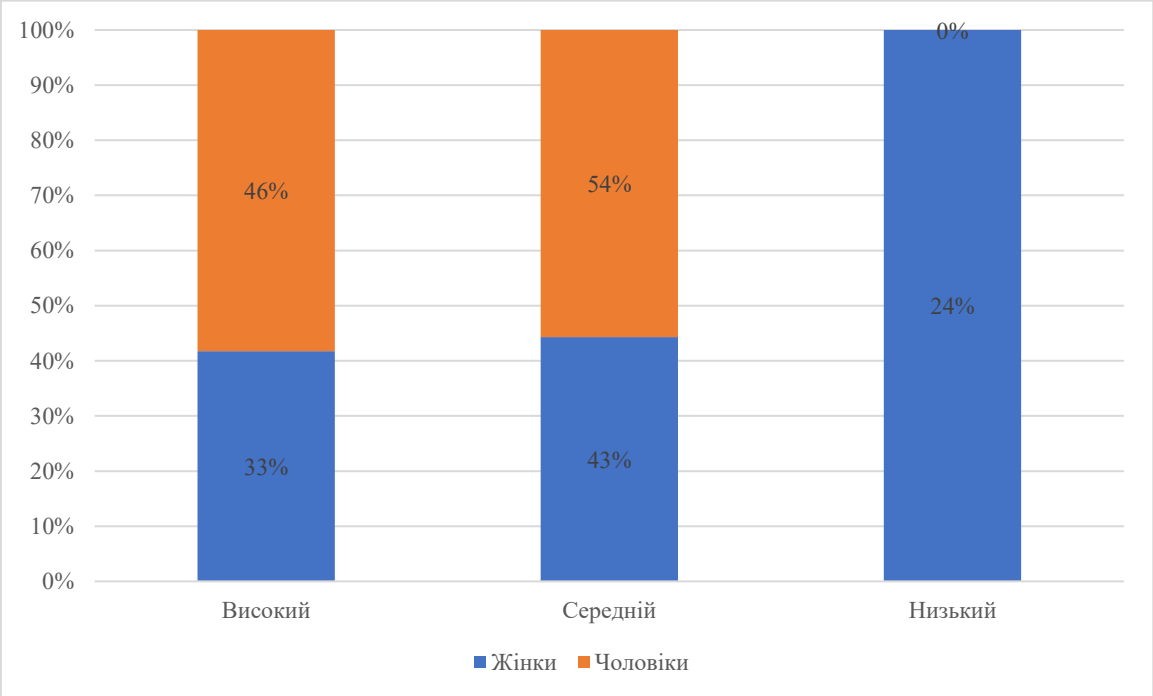


Рис. 2.4. Показники професійної мотивації педагогів

Показники професійної мотивації (див. рис. 2.4.) свідчать, що у жінок 33 % мають високий рівень, 43 % – середній, і 24 % – низький. У чоловіків високий рівень мотивації мають 46 %, а 54 % – середній. Професійна мотивація є важливою складовою адаптивності педагогів, оскільки вона підтримує інтерес до діяльності, сприяє досягненню цілей і формує позитивне ставлення до професійної реалізації. Цей компонент може змінюватися під впливом зовнішніх умов, таких як робоче навантаження, колективний клімат, визнання досягнень, або внутрішніх факторів – зокрема, ціннісних орієнтацій, самооцінки та рівня життєвої задоволеності.

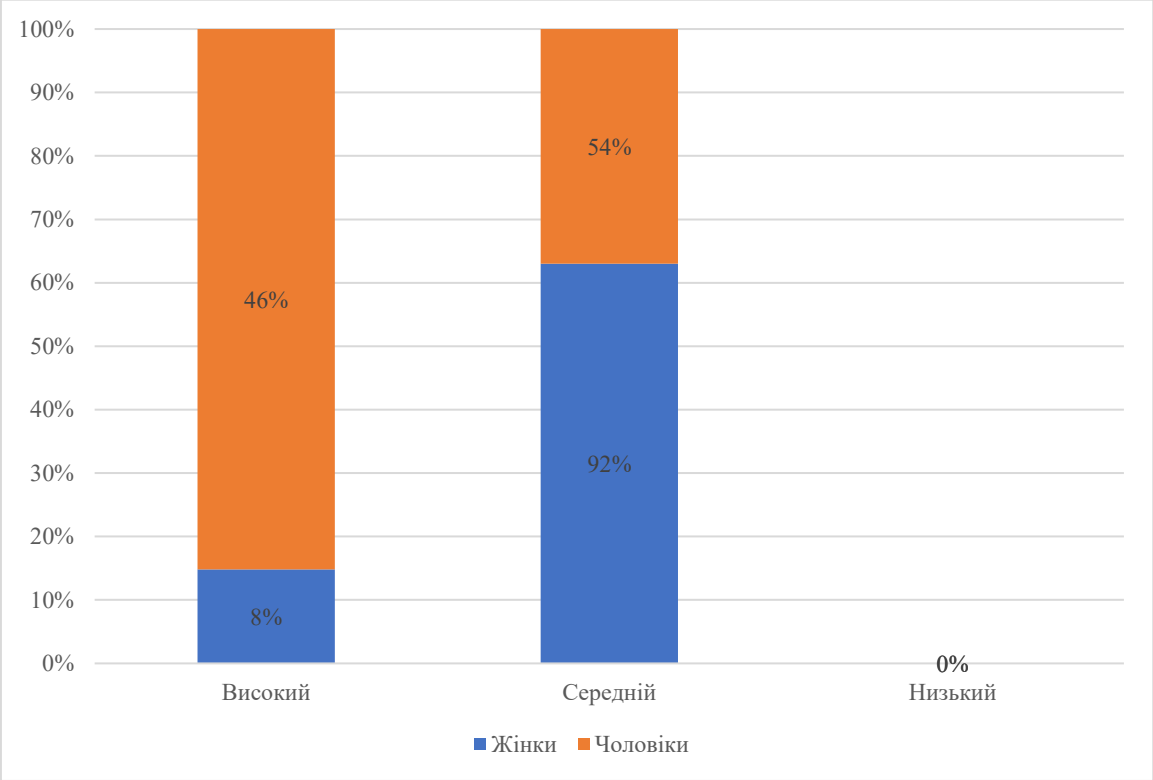


Рис. 2.5. Індекс загального психічного виснаження педагогів

Індекс загального психічного виснаження (сумарний показник емоційного виснаження, особистісного віддалення та мотиваційного компоненту) (див. рис. 2.5.) свідчить, що високий рівень спостерігається лише

у 8 % жінок, тоді як середній рівень – у 92 %. Натомість серед чоловіків високий індекс психічного виснаження виявлено у 46 %, середній – у 54 %.

Психічне виснаження є наслідком тривалого впливу стресових факторів, що викликає підвищення рівня кортизолу в організмі. Хронічно підвищений кортизол може призвести до порушення функцій імунної, серцево-судинної, травної та нервової систем. Крім того, знижується рівень уваги, пам'яті, здатності до концентрації, виникають труднощі з контролем емоцій та настрою, що в підсумку загрожує розвитком тривалих депресивних станів або емоційного зриву. Таким чином, психічне виснаження є не лише психологічною проблемою, але і фактором соматичного ризику, що впливає на загальне здоров'я та професійну ефективність педагогів.

Для виявлення відмінностей показників психічного вигорання серед педагогів-чоловіків і жінок була проведена математико-статистична обробка результатів з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Отримані результати наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Статеві відмінності проявів психічного вигорання в педагогічній діяльності

№	Показник	Середнє значення (Жін.)	Середнє значення (Чол.)	t-критерій	p-критерій
1	Психічне виснаження	15,3	17,8	2,92	0,01**
2	Особистісне віддалення	18,1	14,6	3,11	0,01**
3	Індекс психологічного вигорання	20,2	24,1	3,44	0,01**

Порівняльний аналіз показників психічного вигорання педагогів за статевою ознакою, здійснений із застосуванням t-критерію Стьюдента, засвідчив наявність статистично значущих відмінностей між чоловіками та жінками за низкою ключових шкал. Найвищі значення t-статистики були зафіксовані за шкалою «Загальний індекс психічного вигорання» ($t = 3,44$; $p \leq 0,01$), що свідчить про глибші прояви вигорання у чоловіків-педагогів у цілому. Також достовірні відмінності встановлено за шкалами «Психічне виснаження» ($t = 2,92$; $p \leq 0,01$) та «Особистісне віддалення» ($t = 3,11$; $p \leq 0,01$).

У чоловіків-педагогів спостерігаються вищі показники психічного виснаження, що може бути обумовлено цілою низкою як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Зокрема, підвищене професійне навантаження, недостатній рівень соціальної підтримки в освітньому середовищі, а також традиційно притаманна чоловікам установка на самостійне подолання труднощів зумовлюють обмеження у доступі до емоційної розрядки. Чоловіки рідше звертаються за допомогою, менш схильні до емоційного самовираження та частіше ігнорують ознаки емоційного виснаження, що в сукупності призводить до накопичення хронічного стресу. Психологічно це проявляється у підвищеній дратівливості, емоційній лабільності, зниженні здатності до концентрації уваги, зниженні інтересу до професійної діяльності, а також у формуванні симптомів професійної апатії та втрати мотиваційного ресурсу.

Натомість у жінок-педагогів більш вираженим є інший компонент синдрому психічного вигорання – особистісне віддалення. Цей феномен характеризується поступовим зменшенням емоційної залученості у професійну взаємодію, формуванням психологічної відстороненості від учнів, колег та адміністрації, униканням ситуацій, які потребують емоційного включення. Поряд із цим спостерігається зниження рівня емпатії, що раніше було значущою характеристикою їх професійної компетентності. Такі зміни можуть розглядатися як форма емоційного самозахисту, своєрідна стратегія подолання тривалого емоційного навантаження, зумовленого високими вимогами до професійної ролі, необхідністю підтримувати багатопланову

комунікацію та вирішувати складні психолого-педагогічні ситуації. Особливо актуальним цей механізм стає в умовах обмеженого доступу до ресурсів психологічного відновлення, низького рівня інституційної підтримки та браку часу для повноцінного емоційного відновлення.

Загалом, обидві групи педагогів демонструють різні, але однаково значущі прояви психічного виснаження, які потребують спеціалізованої психологічної підтримки. Гендерна специфіка симптоматики вигорання має враховуватися при розробці інтервенційних програм, спрямованих на профілактику та корекцію емоційного виснаження в освітньому середовищі.

Отже, результати дослідження вказують на статеву специфіку психічного вигорання у педагогічній професії. У чоловіків переважає соматико-емоційне виснаження, тоді як у жінок – соціально-емоційна відстороненість. Це свідчить про необхідність статево-диференційованого підходу у профілактиці та подоланні проявів вигорання серед педагогів. Програми психологічної підтримки мають враховувати характерні стратегії подолання стресу, рівень емоційної залученості, потребу у соціальній підтримці та специфіку професійного навантаження залежно від статі.

Висновки до другого розділу

У процесі проведеного емпіричного дослідження стресостійкості педагогів було отримано низку значущих результатів, які дозволяють глибше зрозуміти психологічні особливості адаптації викладачів до професійної діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

Встановлено, що педагоги-чоловіки характеризуються вищим рівнем спрямованості на діяльність, що свідчить про їхню орієнтацію на досягнення результатів, прагнення до самореалізації через професійні завдання. Натомість жінки-педагоги виявляють вищий рівень спрямованості на себе, що може бути пов’язано з підвищеною рефлексивністю, емоційною чутливістю, а також зосередженістю на власному благополуччі.

Виявлено, що чоловіки-педагоги мають вищі показники поведінкової регуляції, моральної нормативності та особистісного потенціалу соціально-психологічної адаптації. Це свідчить про більшу здатність чоловіків адаптуватися до змін середовища, витримувати стрес та зберігати ефективність у складних професійних ситуаціях.

Дослідження рівня психологічного стресу за шкалою PSM-25 показало, що жінки демонструють вищий рівень стресу, ніж чоловіки. Попри це, статистично значущих відмінностей не зафіксовано ($p > 0,05$), що свідчить про подібний загальний рівень сприйняття психоемоційного навантаження обома статями.

Аналіз результатів психодіагностики рівня психічного вигорання педагогів за методикою А. А. Рукавішнікова виявив чіткі та статистично значущі ($p < 0,01$) статеві відмінності у вираженості окремих компонентів синдрому вигорання. Так, серед чоловіків було зафіксовано вищі показники психоемоційного виснаження та інтегрального індексу психологічного вигорання, що свідчить про підвищену вразливість до емоційних перевантажень, зниження енергетичного ресурсу, зростання внутрішньої напруги та схильність до дратівливості. У багатьох випадках це супроводжується тривалим перебуванням у стані хронічного стресу, зниженням професійної мотивації, фрустраційними реакціями та зниженням рівня суб’єктивного задоволення працею.

У той же час, у жінок-педагогів вищими виявилися показники особистісного віддалення, що може інтерпретуватися як психологічний механізм самозахисту, який реалізується через емоційне дистанціювання від професійної взаємодії. Така реакція має на меті зменшити рівень емоційного включення у стресогенні ситуації через обмеження соціальних контактів, формування відчуження або зниження емпатійності у стосунках з учнями, батьками та колегами. Водночас, ця форма адаптації часто є непродуктивною, оскільки поглиблює ізоляцію педагога в колективі та знижує ефективність професійної комунікації.

Таким чином, отримані результати свідчать про неоднорідність адаптивних ресурсів педагогів залежно від статевої приналежності. Чоловіки демонструють більш виражену ділову спрямованість та адаптивність, тоді як жінки частіше використовують внутрішньоособистісні механізми самозахисту, що може призводити до емоційного виснаження. Ці дані вказують на необхідність індивідуалізованих підходів до формування стресостійкості в педагогічному середовищі.

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ

3.1. Принципи та підходи до розвитку стресостійкості в системі професійного становлення педагога

У сучасному освітньому середовищі професія педагога супроводжується численними викликами, серед яких особливе місце посідає психологічне навантаження, спричинене як зовнішніми, так і внутрішніми факторами. Ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від рівня сформованої стресостійкості, яка дозволяє педагогу зберігати психоемоційну стабільність, приймати конструктивні рішення та зберігати працездатність у складних умовах.

Стресостійкість трактується як інтегративна особистісна характеристика, що виявляється у здатності мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати емоційну рівновагу, ефективно вирішувати проблеми та адаптуватися до змін. Розвиток цієї якості потребує системного та цілеспрямованого підходу, заснованого на принципах наукової обґрунтованості, індивідуального підходу та орієнтації на особистісний розвиток.

До ключових принципів формування стресостійкості у педагогів належать:

Принцип особистісної орієнтації, який передбачає урахування індивідуальних психологічних особливостей педагога, його емоційно-вольової сфери, типу темпераменту, схильності до тривожності чи уникання конфліктів.

Принцип системності, згідно з яким розвиток стресостійкості розглядається як складова загального процесу професійного становлення, особистісного зростання та психологічного здоров’я педагога.

Принцип активності, що передбачає залучення самого педагога до усвідомленої роботи над собою, формування навичок саморегуляції, рефлексії, усвідомлення своїх ресурсів і меж.

Принцип безперервності, який забезпечує сталість, поступовість і регулярність впровадження психопрофілактичних і корекційних заходів.

У процесі розробки й реалізації програм формування стресостійкості ефективними є такі теоретичні підходи:

Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, А. Елліс), який базується на переконанні, що психологічні проблеми виникають через дисфункціональні думки. У контексті розвитку стресостійкості акцент робиться на зміні способу мислення, модифікації неадаптивних переконань і формуванні раціональних стратегій подолання труднощів.

Ресурсно-орієнтований підхід, згідно з яким педагог розглядається як активний суб'єкт, що володіє низкою внутрішніх і зовнішніх ресурсів (емоційних, когнітивних, соціальних), які можуть бути актуалізовані для подолання стресу.

Гуманістичний підхід (К. Роджерс, А. Маслоу), що підкреслює унікальність кожної особистості, її потенціал до саморозвитку та здатність до самозцілення. Розвиток стресостійкості в межах цього підходу пов'язується з самоприйняттям, рефлексією, підвищенням самооцінки.

Психодинамічний підхід (З. Фрейд, К. Юнг), який дає змогу аналізувати несвідомі причини тривоги й стресу, виявляти внутрішні конфлікти, що унеможливлюють адаптацію до професійних викликів.

Також доцільно враховувати модель транзакційного підходу до стресу (Р. Лазарус і С. Фолкман), згідно з якою рівень стресу залежить не тільки від зовнішньої ситуації, але й від того, як особистість її інтерпретує та оцінює свої ресурси для подолання.

Розвиток стресостійкості потребує комплексної роботи, що охоплює як інтраперсональні, так і інтерперсональні аспекти функціонування педагога. До ефективних практик підвищення стресостійкості можна віднести:

- тренінги емоційної саморегуляції;
- формування навичок конструктивного спілкування та зниження конфліктності;
- розвиток усвідомленості (mindfulness-практики);
- залучення до груп підтримки;
- ведення щоденника рефлексії;
- ознайомлення з техніками психогігієни та методами швидкого емоційного відновлення.

Формування стресостійкості педагогів є важливим напрямом професійного розвитку, що забезпечує не лише їх психоемоційне благополуччя, але й підвищення ефективності професійної діяльності.

Важливим аспектом у формуванні стресостійкості педагога є створення підтримувального професійного середовища, яке сприяє не лише адаптації, але й збереженню мотивації до праці та попередженню емоційного вигорання. Це середовище має включати:

- визнання значущості роботи педагога, що позитивно впливає на самооцінку;
- наявність професійного зворотного зв’язку, який сприяє розвитку рефлексивних умінь;
- можливість для самореалізації та професійного зростання;
- відкриту комунікацію в колективі, яка забезпечує соціальну підтримку.

Реалізація програм з розвитку стресостійкості має базуватися на етапному підході, який включає такі компоненти:

Діагностичний етап: виявлення індивідуальних особливостей педагога, рівня його стресостійкості, емоційного стану, мотиваційних установок, схильності до вигорання (шляхом застосування психодіагностичних методик).

Освітньо-просвітницький етап: ознайомлення педагогів із природою стресу, його проявами та наслідками, формування знань про адаптаційні механізми, техніки саморегуляції та самодопомоги.

Психотренінговий етап: розвиток практичних навичок управління емоціями, подолання негативних автоматичних думок, релаксаційних і тілесноорієнтованих технік.

Закріплювальний етап: інтеграція отриманих знань і навичок у професійне та особисте життя, підтримка змін через групові обговорення, супервізії, індивідуальні консультації.

Оціночно-коригуючий етап: контроль за динамікою змін, аналіз ефективності програми, за потреби – її корекція.

Також варто враховувати, що гендерні особливості, вік, стаж роботи, особистісна спрямованість педагога є суттєвими факторами у формуванні стресостійкості. Так, молоді педагоги з низьким досвідом часто мають нижчий рівень емоційної саморегуляції, тоді як педагоги зі стажем потребують підтримки у збереженні мотивації та профілактиці професійного вигорання.

Отже, формування стресостійкості у педагогів потребує комплексного підходу, що поєднує психодіагностичну, навчально-психопрофілактичну та розвивальну роботу. Така система має забезпечити не лише підвищення ефективності професійної діяльності, але й збереження психологічного здоров’я педагога, що є стратегічно важливим чинником у контексті сучасної освіти.

3.2. Розробка психолого-педагогічної програми підвищення стресостійкості педагогів

В умовах зростання професійних вимог, високої відповідальності та емоційного навантаження педагоги потребують ефективної підтримки у формуванні та розвитку стресостійкості. Відповіддю на цю потребу стала розробка цілісної психолого-педагогічної програми, яка спрямована на

підвищення рівня адаптивності, психологічної гнучкості, саморегуляції та професійної мотивації.

Мета програми – розвиток стресостійкості педагогів як ключової умови забезпечення психологічного благополуччя та ефективності професійної діяльності.

Завдання програми полягає у формуванні знання для педагогів про природу стресу, механізми його впливу та шляхи подолання, розвивання навичок емоційної саморегуляції, позитивного мислення та психологічної гнучкості, стимулюванні мотивації до особистісного розвитку та самозбереження в професійній сфері, підвищення рівня міжособистісної взаємодії, соціальної підтримки в педагогічному середовищі та здійснювати профілактику професійного вигорання.

Цільова аудиторія програми – педагоги загальноосвітніх навчальних закладів, які мають стаж роботи від 1 до 30 років.

Структура програми охоплює три основних блоки:

1. Психоосвітній блок.

Знайомство з поняттям стресу, його видами, проявами та наслідками.

Ознайомлення з типами реакцій на стрес та індивідуальними стратегіями подолання.

Аналіз типів особистісної спрямованості та їх впливу на стресостійкість.

2. Психокорекційно-тренінговий блок:

Техніки тілесної та дихальної релаксації.

Методики когнітивної реструктуризації (робота з негативними автоматичними думками).

Вправи з розвитку емоційного інтелекту, управління гнівом та тривогою.

Розвиток асертивності та комунікативної стійкості.

3. Ресурсно-мотиваційний блок:

Пошук та активізація внутрішніх ресурсів (візуалізація, техніки «я-компетентний», «життєві перемоги»).

Робота з особистісними цілями, цінностями та смислами діяльності.

Підвищення мотивації до професійного самовдосконалення та збереження психічного здоров'я.

Тривалість програми: 8 занять по 90 хвилин (1 раз на тиждень), з можливістю гнучкої адаптації за запитом закладу освіти.

Очікувані результати реалізації програми: зниження рівня емоційного виснаження; покращення навичок саморегуляції та контролю емоцій; підвищення рівня професійної мотивації; розвиток навичок подолання стресових ситуацій; підвищення рівня адаптивності в професійній діяльності.

Розробка психолого-педагогічної програми підвищення стресостійкості педагогів ґрунтується на сучасних наукових підходах до розуміння природи стресу, факторів адаптації особистості та ресурсів подолання професійного навантаження. Теоретико-методологічною основою програми виступають положення теорії стресу Г. Сельє, згідно з якою стрес є універсальною адаптаційною реакцією організму на зовнішні або внутрішні впливи; концепція копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкман, яка пояснює, як індивід адаптується до стресових ситуацій шляхом проблемоорієнтованих та емоційноорієнтованих стратегій; підхід С. Мадді до розуміння психологічної стійкості як складного інтегрального конструкта, що включає почуття контролю, залученості та виклику; гуманістичний підхід, представлений ідеями К. Роджерса та А. Маслоу, який підкреслює необхідність реалізації особистісного потенціалу, самопізнання, емоційної підтримки та професійного самоздійснення.

Програма орієнтована на розвиток адаптивних можливостей педагогів, формування здорових моделей поведінки у стресових ситуаціях, підвищення усвідомленості щодо механізмів виникнення стресу та навичок його конструктивного подолання. Враховуючи особливості професійного середовища педагогів, програма побудована на активних формах психолого-педагогічної взаємодії: групових тренінгах, міні-лекціях з подальшим обговоренням, психологічних іграх, вправах на самоспостереження та рефлексію, індивідуальних завданнях, роботі з кейсами, а також включає арт-

терапевтичні елементи – малювання, роботу з метафоричними асоціативними картами, візуалізацію. Такі форми роботи дозволяють максимально залучити учасників до процесу самопізнання та самозміни.

Методичне наповнення програми включає когнітивно-поведінкові техніки, спрямовані на виявлення та подолання неадаптивних установок, формування позитивного мислення, модифікацію нераціональних переконань; тілесно-орієнтовані підходи, серед яких – дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, техніки зняття фізичного напруження; інтерактивні методи (моделювання реальних ситуацій, рольові ігри); а також емоційно-релаксаційні техніки – використання музики, візуалізацій, афірмацій, що сприяють стабілізації емоційного стану та відновленню внутрішніх ресурсів.

Необхідним елементом програми є психодіагностичне супроводження, яке дозволяє об'єктивно оцінити рівень змін до та після участі у тренінгах. Для цього використовуються валідизовані психодіагностичні методики: шкала психологічного стресу PSM-25 (адаптація Н. Водоп'янової), яка вимірює рівень суб'єктивно переживаного стресу; методика діагностики професійного вигорання (А. А. Рукавішніков), яка дозволяє оцінити рівень емоційного виснаження, особистісного віддалення та зниження професійної мотивації; багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність», що охоплює поведінкову, комунікативну та морально-нормативну складові адаптації; а також методика Б. Басса «Спрямованість особистості», яка допомагає враховувати мотиваційний профіль педагогів у процесі індивідуалізації психопрофілактичних втручань.

Завдяки багаторівневій структурі, комплексному підходу та орієнтації на розвиток особистісних ресурсів, програма підвищення стресостійкості педагогів має не лише корекційний, а й превентивний та розвивальний потенціал. Її реалізація сприяє підвищенню психологічної компетентності педагогів, формуванню навичок саморегуляції, зміцненню професійної ідентичності та мотивації, покращенню психоемоційного стану, що в сукупності забезпечує підвищення ефективності їх професійної діяльності та

профілактику емоційного вигорання. Створення підтримувального середовища та культури турботи про психічне здоров'я в освітніх закладах стає одним з пріоритетів, і впровадження таких програм – крок до його реалізації.

3.3. Практичні рекомендації щодо підвищення стресостійкості педагогів в освітньому середовищі

Підвищення рівня стресостійкості педагогів є важливою умовою ефективності їхньої професійної діяльності, профілактики психоемоційного вигорання, збереження ментального та фізичного здоров'я. Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили наявність як адаптивних, так і дезадаптивних тенденцій у педагогів із різними показниками спрямованості особистості, адаптивності та рівня професійної мотивації. З огляду на це, актуальним є формування системи рекомендацій, які мають на меті підтримку психоемоційної рівноваги, розвиток навичок саморегуляції та зміцнення загального психологічного ресурсу особистості.

Насамперед доцільно організовувати систематичну психопросвітницьку роботу серед педагогічного колективу. Зокрема, йдеться про проведення інтерактивних лекцій, тренінгів і семінарів, спрямованих на підвищення обізнаності щодо природи стресу, його психофізіологічних проявів, а також навчання ефективним технікам подолання стресових ситуацій. Особливої уваги заслуговують вправи з релаксації, дихальні практики, когнітивно-поведінкові стратегії, майндфулнес-практики, техніки «заземлення» у моменті емоційної напруги.

Важливим напрямом профілактики стресу є запровадження в освітніх закладах системи психологічного супроводу педагогів. Йдеться про надання індивідуальних і групових психологічних консультацій, регулярний моніторинг емоційного стану вчителів, створення простору психологічної підтримки, де педагог може отримати фахову допомогу у подоланні складних

ситуацій. У разі виявлення симптомів професійного вигорання або адаптаційних розладів – необхідно залучати спеціалістів із психічного здоров'я.

Сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі також відіграє значну роль у формуванні стресостійкості. Адміністрації закладів варто впроваджувати стратегії командної взаємодії, взаємної підтримки, фасилітаційного обміну досвідом та визнання професійних досягнень педагогів. У таких умовах формується почуття приналежності до колективу, що знижує ймовірність соціальної ізоляції та відчуття професійного виснаження.

Не менш важливою є робота з формування адаптивних копінг-стратегій у кожного педагога. Йдеться про розвиток емоційної компетентності, саморефлексії, навичок конструктивного подолання труднощів. У межах психокорекційних програм рекомендується проводити вправи на розвиток емоційного інтелекту, аналіз власних деструктивних переконань, формування внутрішніх ресурсів та самопідтримки.

Варто також сприяти дотриманню педагогами балансу між роботою та особистим життям. Формування здорових звичок, планування дозвілля, включення в активності поза межами професійного поля – все це сприяє відновленню ресурсного стану. Практика тайм-менеджменту дозволяє ефективно розподіляти навантаження, а фізична активність – знижувати соматичні прояви стресу.

З боку адміністрації корисними будуть ініціативи щодо зниження рівня формального навантаження (звітування, бюрократичні процедури), гнучкого планування робочого часу та матеріального стимулювання. Також варто розглядати впровадження програм емоційного благополуччя як елементу кадрової політики.

Таким чином, підвищення стресостійкості педагогів потребує комплексного, системного підходу, який включає як індивідуальну роботу над розвитком особистісного ресурсу, так і організаційні зусилля зі створення

підтримуючого професійного середовища. Реалізація наведених рекомендацій сприятиме зниженню психоемоційного напруження та підвищенню ефективності професійної діяльності педагогів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі магістерської роботи обґрунтовано й реалізовано практичні засади формування стресостійкості як важливої складової ефективної професійної діяльності педагога. На основі аналізу теоретичних положень і емпіричних даних було визначено ключові психологічні фактори, які впливають на рівень емоційного виснаження, професійного вигорання та здатності до адаптації в умовах професійної напруги.

Здійснено розробку психопрофілактичної програми, спрямованої на зниження психоемоційного напруження та підвищення ресурсного потенціалу педагогів. Програма включає тренінгові, психоосвітні й корекційно-розвивальні заходи, які орієнтовані на розвиток емоційної саморегуляції, підвищення рефлексивності, навичок подолання стресу та профілактику професійного вигорання.

Також були сформульовані практичні рекомендації для фахівців психологічної служби закладів освіти щодо підтримки педагогічного персоналу в умовах професійних викликів. Рекомендації базуються на результатах дослідження рівнів стресостійкості, адаптивності та емоційного стану педагогів.

Таким чином, проведене практичне впровадження психологічної підтримки довело свою актуальність і ефективність. Це дозволяє стверджувати, що комплексна психопрофілактична й корекційна робота здатна істотно знизити ризики психоемоційного виснаження та підвищити загальний рівень стресостійкості педагогів як важливої умови збереження їх професійного здоров’я та працездатності.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз проблеми стресостійкості показав, що вона є багатовимірною особистісною характеристикою, яка визначає здатність педагога ефективно функціонувати в умовах тривалого психоемоційного напруження. Стресостійкість є критично важливою умовою збереження психічного здоров'я та професійної ефективності в умовах динамічного освітнього середовища. Її зниження пов'язане з ризиками розвитку емоційного виснаження, фрустрації, зниження мотивації та професійного вигорання.

2. Спрямованість особистості педагогів є важливою складовою структури професійної діяльності. Було виявлено, що педагоги-чоловіки більш орієнтовані на діяльність, тоді як жінки частіше мають спрямованість на себе, що пов'язано з глибшою рефлексивністю та емоційною чутливістю. Ці відмінності мають значення для побудови індивідуальних стратегій підтримки стресостійкості.

3. Стресостійкість педагогів варіюється залежно від їхньої статі та особистісних особливостей. Чоловіки продемонстрували вищий рівень адаптивного потенціалу, поведінкової регуляції та моральної нормативності, що свідчить про здатність до конструктивного подолання стресу. Жінки, у свою чергу, частіше виявляють ознаки емоційного та психічного виснаження, а також більшу схильність до особистісного віддалення. Рівень психологічного стресу в обох групах загалом є високим, але різниця в механізмах подолання зумовлює потребу в диференційованих формах психологічної підтримки.

4. Стресостійкість педагогів з різними типами особистісної спрямованості має специфічні особливості. Особи з домінуванням спрямованості на діяльність демонструють вищу адаптивність та резистентність до професійного стресу. Натомість ті, хто орієнтується на себе, більш схильні до емоційної вразливості та потребують цілеспрямованої психологічної підтримки. Результати свідчать про необхідність врахування

особистісної спрямованості під час планування профілактичних і корекційних заходів.

5. Розроблена та апробована програма психолого-педагогічної підтримки, що включає тренінгові, психоосвітні та корекційно-розвивальні компоненти, показала свою ефективність у зниженні психоемоційного напруження, підвищенні рівня рефлексії, розвитку навичок саморегуляції та профілактики вигорання. Практичні рекомендації, сформульовані для психологічної служби освітніх закладів, мають прикладне значення та можуть бути використані для підтримки педагогів у професійній діяльності.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що підвищення стресостійкості педагогів є актуальним завданням сучасної психології освіти, що вимагає комплексного підходу, який враховує як індивідуальні особливості педагогів, так і умови їхньої професійної діяльності. Реалізація програми психопрофілактики дозволить знизити рівень дезадаптації, попередити вигорання та сприяє зміцненню психологічного здоров’я освітян.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: автореф. дисс. …докт. псих. наук: 19.00.02. Київ, 2007. 38 с

2. Баклицький, І.О. Психологія праці підруч. / І. О. Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 655 с. К. В. Кислюк. – К. : Либідь, 2004. – 488 с.

3. Балабанова Є. С., Бурлуцька М. Г., Кузіна О. Є. Психологічні ресурси педагогічної діяльності в умовах стресу: монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. 160 с.

4. Богданов С. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації: метод. посіб. для педагогів/С. Богданов, О. Залеська. - К.: Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Всеукраїнська спілка молодіжних громадських організацій, «Християнська асоціація молодих людей України» (YMCA України), 2015. - 76 с.

5. Бунас А.А., Агішева К.Д., Суржикова М.О. Особистісний ресурс подолання стресу життєвої ситуації. Психологічні науки. «Молодий вчений» № 4 (80), квітень 2020

6. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис.…канд. психол. наук. 19.00.01. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса. 2007. 20 с.

7. Боднар А. Я. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій. Наукові записки НаУКМА: педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2013. Т. 149. С. 49-57.

8. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Посібник. Харків: Фоліо. 1996. 237 с.

9. Вуд Дж., Грінвуд Дж. Психологія людини. К. : Основи, 2002. 482 с.

10. Візнюк І. М. Психосоматичні кореляти психологічної стійкості : автореф. дис. … канд. психол. наук. 19.00.01. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К., 2012. 20 с.

11. Вплив спілкування в соціальних мережах на розвиток особистості підлітка / О. М. Немеш // Проблеми сучасної психології. - 2014. - Вип. 26. - С. 442- 456

12. Вплив хронічного стресу на здоров'я людини. URL: https://suspilne.media/2033-vplivhronicnogo-stresu-na-zdorova-ludini/.

13. Годфруа Ж. Що таке психологія. Т. 1. К. : Наука, 2002. 413 с.

14. Грант А. Стресостійкість. Як подолати труднощі й досягти успіху. Х.: Віват, 2019. 336 с.

15. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

16. Корольчук М. С. Психологія стресостійкості особистості [текст]: дис. дра психологічних наук 19.00.01. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН Укр. К. 2009. 511 с.

17. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. К.: Фірма «Інкос». 2002. 272 с.

18. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. К.: Ніка-Центр. 2007. 432 с.

19. Лазарус Р., Фолкман С. Стрес, оцінка і копінг. Нью-Йорк : Springer Publishing, 1984. 456 p.

20. Лей Х. Психологія стресу. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2017. 267 с.

21. Лебідь Н. Стресостійкість як особистісна властивість керівників-лідерів закладів середньої освіти: навч. посіб. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети». 2016. 36 с.

22. Морозов Д. Ю. Мотиваційні чинники стресостійкості викладачів вищих навчальних закладів: автореф. дис. … канд. психол. наук. 19.00.07.

Харківський національний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди. Х.. 2012. 20 с.

23. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 2015. 324 с.

24. Пілецький В. І. Копінг-стратегії поведінки особистості в стресових ситуаціях. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. 2014. Вип. 19(1). С. 185-194.

25. Петрова Л. Є. Психологічне благополуччя в умовах професійного стресу. Психологічний журнал. 2020. № 4. С. 55–62.

26. Радченко І. І. Емоційне вигорання вчителя як психолого-педагогічна проблема. Психологія і суспільство. 2019. № 2. С. 34–38.

27. Радаєва В. В. Психологічні чинники адаптації педагога до професійної діяльності. Проблеми сучасної психології. 2021. № 52. С. 128–140.

28. Радченко О. Зміна світоглядних настанов у методі позитивної психотерапії. Життя, конфлікти і любов у транскультурному світі. Збірник матеріалів IX науково-практичної конференції з позитивної психотерапії Н. Пезешкіана (м. Одеса, 2–4 червня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 173-176

29. Ришко Г. М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : автореф. дис. … канд. психол. наук. 19.00.07. Київський університет ім. Б. Грінченка. К.. 2014. 20 с.

30. Родіна Н. В. Психологія стресу, копінг-поведінки і здоров’я: навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Донецьк: Східний видавничий дім. 2015. 164 с.

31. Роман К. Д. Механізми формування стресостійкості особистості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. К. 2004. Т.6. вип. 7. С. 155– 162.

32. Сельє А. Стрес без дистресу. Київ : Наукова думка, 1982. 123 с.

33. Степова А.С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. Молодий вчений. 2018. № 9 (61). 314–315 с.

34. Сінєльнікова Т. В. Методичні вказівки до лабораторних занять з курсу «Основи психологічного тренінгу» для здобувачів освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2020. 25 с.

35. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: монографія. Ірпінь: Нац. ун-т ДПС України. 2011. 284 с.

36. Шаран Ю.В. Психофізіологічні детермінанти стресостійкості особистості. Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К.: ДП «Інформаційно аналітичне агенство». 2007. - Вип. 7. С. 143–148

37. Щербатих Ю. В. Психологія страху. Харків : Фоліо, 2007. 318 с.

38. Яловенко Н. І. Психологія адаптації вчителів до умов інклюзивного навчання. Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки. 2022. № 2(11). С. 101–108.

39. Baird B., Smallwood J., Mrazek M. D., Kam J. W., Franklin M. S., Schooler J. W. Inspired by Distraction Mind Wandering Facilitates Creative Incubation.Psychological Science. 2012. Vol.23(10). P.1117–1122.

40. Beck A.T. Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology. In: Salkovskis P, editor. Frontiers of cognitive therapy.
New York: Guilford; 1996. p. 1-25.

41. Cannon W. The adrenal medulla. Bulletin of the New York Academy of Medicine. 1940 Jan; 16(1):3.

42. Clarke E., Selye H. 1943. Further studies concerning the overt and masked actions of steroids. Am. J. “Physiololgy” 139:99.

43. Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2011). Positive psychology: Where did it come from, where is it going? In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), Designing positive psychology: Taking stock and moving forward (pp. 3–8). Oxford University Press.

44. Erikson K. New Species of Trouble : Explorations in Disaster, Trauma, and Community. NY. 2017.

45. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. European Psychologist, 18, 12–23.

46. Inkeles A., Leidermn H. An approach to the study of psychosocial maturity // International Journal of Comparative S. 2018. Vol.39. Issue 1. P. 52-76

47. Kohlberg L. Essays in Moral Development. Vol. II. The psychology of moral development. N.Y.: Harper & Row. 2018.

48. Loevinger J. Stages of personality development // Handbook of Personality Psychology / eds. By R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs. San Diego: Academic Press. 2017.

49. Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, selfesteem, and life satisfaction. The Journal of Positive Psychology, 12(2), 110–119.

50. Mead G.H. The philosophy of the present / ed. By A Murphy. Chicago. 2017.

51. Nath, P., & Pradhan, R. K. (2012). Influence of positive affect on physical health and psychological well-being: Examining the mediating role of psychological resilience. Journal of Health Management, 14(2), 161–174.

52. Hobfoll S. E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mother's reactions to the child's illness. American Journal of Community Psychology. V. 16є 1989.

53. Lazarus R.S. Stress and adaptational outcomes – the problem of confounded measures / R.S. Lazarus, A. DeLongis, S. Folkman, R. Gruen. American Psychologist. New York. 1985. 40. P. 770-779.

54. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stress. The Journal of Positive Psychology. 2006. № 1(3). P. 160-168.

55. Ormel J. Personality as modifier of the life event – distress relationship: A longitudinal structure equation model. Person. Individ. Diff. V. 9. № 6. 1988. P. 973-982.

56. Ross C. Something to draw on: Activities and Interventions using an Art Therapy Approach. London; Boston: Jessica Kingsley Publishers, 1997. 117 p.

57. Selye H. The stress of life. New York: McGraw-Hill Book Co. 1956. 138 p.

58. Selye H. Stress without distress. Philadelphia, PA: J.B. Lippincott Co. 1974. 189 p.

59. Selye H. History and present status of the stress concept. Handbook of stress. 1982. P. 7-17.

60. Schneder K. Therapist personal maturity and the therapeutic success. The Psychhtrapy. 19922016. Vol. 8. P. 71−79.

61. Sharif J. Occupational stress: review and reappraisal. Human Factors.1982. V.24. P. 129-162.

62. Su Mon Kyaw-Myint. Occupational stress. Health of People, Places and Planet. ANU Press. 2015. P. 81-94.

63. Tang Y.Y., Rothbart M. K., Posner M. I. Neural correlates of establishing, maintaining and switching brain states. Trends Cogn. Sci. 2012.Vol.16.P.330–337.

64. Tang Y Y., Hölzel B., Posner M. The neuroscience of mindfulness meditation. Nat Rev Neurosci. 2015. Vol.16. P.213–225.

65. Waldman, A.V. Psychophysiological regulation of emotional stress / A.V. Waldman // Current problems of stress. – Chisinau: Shtiin-tsa, 1976.-P. 34-43

66. WHO. Mental Health and Work: Impact, Issues and Good Practices. Geneva : World Health Organization, 2000. 45 p.