

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛІСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет Права, публічного
управління
та національної безпеки
Кафедра психології
Кваліфікаційна робота
на правах рукопису

Рачук Людмила Анатоліївна

УДК 159.9:331.101.3

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Психологічні особливості професійного стресу особистості та методи його
подолання

053 Психологія

Подається на здобуття освітнього ступеня магістра, кваліфікаційна робота
містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів
інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача вищої освіти)

Керівник роботи
Кулаковський Тарас Юрійович
доцент кафедри психології

Житомир – 2024

Висновок кафедри _____

за результатами попереднього захисту: _____

Протокол засідання кафедри

№ _____ від «__» _____ 20__ року

Завідувач кафедри _____

(науковий ступінь, вчене звання)

(підпис)

(науковий ступінь, вчене звання)

Результати захисту кваліфікаційної роботи

Здобувач вищої освіти _____ Рачук Людмила Анатоліївна _____ захистила

(прізвище, ім'я, по батькові)

кваліфікаційну роботу з оцінкою:

сума балів за 100-бальною шкалою _____

за шкалою ECTS _____

за національною шкалою _____

Секретар ЕК

(науковий ступінь, вчене звання)

(підпис)

(прізвище, ім'я, по батькові)

АНОТАЦІЯ

Рачук Л. А. Психологічні особливості професійного стресу особистості та методи його подолання. – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра за спеціальністю 053 - Психологія. – Поліський національний університет, Житомир, 2024.

У роботі здійснено теоретичний та емпіричний аналіз психологічних особливостей професійного стресу працівників освіти. Розглянуто теоретичні підходи до розуміння стресу як адаптивної реакції організму, що має фізіологічні, психологічні та соціальні складові. Виявлено основні чинники професійного стресу серед освітян, його наслідки для емоційного стану, мотивації та здоров'я працівників.

Емпіричне дослідження показало високий рівень стресу і тривожності у працівників освіти, що негативно впливає на їхню професійну діяльність. Аналіз копінг-стратегій продемонстрував ефективність проблемно-орієнтованих підходів та соціальної підтримки у зниженні стресу, тоді як стратегія уникнення посилює напруження.

Розроблено та впроваджено програму подолання професійного стресу, що включала тренінги, методи емоційної саморегуляції та розвиток соціальної підтримки. Результати впровадження програми показали значне зниження рівня стресу та підвищення ефективності адаптивних копінг-стратегій серед освітян.

Ключові слова: професійний стрес, освітяни, копінг-стратегії, тривожність, соціальна підтримка, емоційна саморегуляція.

ABSTRACT

Rachuk L. Psychological characteristics of occupational stress and strategies for its management. – Qualification Thesis.

Master's thesis for obtaining the degree in specialty 053 – Psychology. – Polissia National University, Zhytomyr, 2024.

This study provides a comprehensive theoretical and empirical analysis of the psychological characteristics of occupational stress among educators. Theoretical approaches to understanding stress are explored, focusing on its physiological, psychological, and social dimensions as an adaptive response to stressors. The research identifies the main factors contributing to occupational stress in education and examines its impact on emotional well-being, motivation, and overall health.

The empirical research demonstrates that educators frequently experience high levels of stress and anxiety, which adversely affect their professional performance. The findings highlight the effectiveness of problem-focused coping strategies and social support in mitigating stress, while avoidance strategies tend to exacerbate emotional strain.

A stress management program was developed and implemented, incorporating training sessions, emotional self-regulation techniques, and methods for enhancing social support. The results indicate a significant decrease in stress levels and improvements in adaptive coping strategies among educators, confirming the program's effectiveness.

Keywords: occupational stress, educators, coping strategies, anxiety, social support, emotional self-regulation.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ОСВІТЯН В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	10
1.1. Теоретичні підходи до визначення стресу в психології	10
1.2. Сутність та чинники професійного стресу працівників освіти.....	15
1.2.1. Основні джерела професійного стресу у педагогічній діяльності	15
1.2.2. Особистісні та соціальні чинники професійного стресу серед освітян	19
1.3. Вплив професійного стресу на психологічний стан працівників освітян	22
1.3.1. Негативний вплив професійного стресу на психологічний стан освітян	22
1.3.2. Професійне вигорання як наслідок хронічного стресу в освітній діяльності	26
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ СЕРЕД ПРАЦІВНИКІВ УСТАНОВ І ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	33
2.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження	33
2.1.1 Етапи емпіричного дослідження	33
2.1.2 Характеристика вибірки.....	35
2.1.3. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію	37
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження	43
2.2.1 Результати діагностики стресу та тривожності освітян.....	43
2.2.2. Результати діагностики копінг-стратегій серед працівників освітніх установ.....	49
2.2.3. Аналіз та обговорення математико-статистичної обробки результатів.....	56
Висновки до другого розділу	61

РОЗДІЛ 3 РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ДЛЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ..	63
3.1. Опис програми подолання професійного стресу для працівників освіти	63
3.1.1. Принципи та цілі програми подолання стресу для працівників освіти	63
3.1.2 Структура та зміст психокорекційної програми.....	64
3.2. Аналіз результатів впровадження програми та оцінка її ефективності	69
3.3. Практичні рекомендації ефективного подолання професійного стресу освітян	72
Висновки до третього розділу	74
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	78
ДОДАТКИ	Ошибка! Закладка не определена.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні реалії функціонування освітньої системи в Україні вимагають від педагогів значної емоційної стійкості та адаптації до численних змін, серед яких постійне оновлення навчальних програм, впровадження новітніх технологій та специфічні умови воєнного стану. Такі фактори посилюють професійний стрес серед працівників освіти, що негативно впливає як на їхнє психічне здоров'я, так і на якість освітнього процесу. Професійний стрес у педагогічній діяльності обумовлений поєднанням зовнішніх та внутрішніх чинників, зокрема вимогливістю професії, високою відповідальністю за результати навчання, а також соціальним контекстом та умовами праці.

Професія вчителя пов'язана із задоволенням інтелектуальних потреб здобувачів освіти. Зосереджуючи значну увагу на інтелектуальних навантаженнях, вчителі нерідко піддають свій організм постійному психічному виснаженню. Оскільки освітній процес є формою активної співпраці, спрямованої на виховання всебічно розвиненого здобувача освіти та створення умов для розкриття його потенціалу, збереження психічного здоров'я педагогів є важливим для ефективного навчання, що вимагає стабільного психологічного стану та ресурсності, щоб підтримувати продуктивність і мотивацію учнів.

Проблематика дослідження стресу в професійній діяльності освітян досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Вивченням питання стресу займалися такі дослідники, як Г. Сельє, Р. Лазарус, Дж. Гросс, К. Альбрехт, Б. Карпман, Ш. Мартін, Р. Сапольські, К. Хорні, А. Елліс, П. Екман, а також вітчизняні вчені – В.М. Крайнюк, Т. А. Крюкова, Л. Б. Наугольник, О. М. Столяренко, В. І. Кочарян, Л.В. Журавська, С.Д. Максименко, М. В. Сперанський, Л. М. Карамушка, О.А. Мирошніченко. Особливостям професійного стресу педагогічних працівників свої роботи присвятили Т. В. Зайчикова, Г. Панаскевич, Н.В. Назарук, Г.М. Мешко, О.Л. Марковець, Т.А. Колтунович, Т.А. Каткова, Л.В. Долинська.

Незважаючи на значну кількість праць, багато аспектів проблематики професійного стресу освітян залишаються недостатньо вивченими. Враховуючи соціальну значущість цієї проблеми та необхідність впровадження програм психологічної підтримки для працівників освітньої сфери, обрано тему дослідження *«Психологічні особливості професійного стресу особистості та методи його подолання»*.

Мета дослідження: теоретично та емпірично визначити психологічні особливості професійного стресу, розробити та впровадити програму подолання професійного стресу для працівників освіти.

Відповідно до поставленої мети визначені наступні **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до визначення стресу в психології;
2. Здійснити теоретичний аналіз сутності, чинників та наслідків професійного стресу серед працівників освіти;
3. Провести емпіричне дослідження психологічних особливостей професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти;
4. Розробити та впровадити програму подолання професійного стресу для працівників освіти.

Об'єктом дослідження є професійний стрес педагогічних працівників.

Предмет дослідження: психологічні особливості професійного стресу особистості та методи його подолання.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що професійний стрес та рівень тривожності працівників установ і закладів освіти залежить від їхніх індивідуальних копінг-стратегій та здатності до адаптації в умовах стресу.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепції психології стресу, копінг-поведінки та адаптації особистості в умовах професійної діяльності. Зокрема, це положення про психологічні механізми стресу та адаптації (Л.І. Анциферова, С.Д. Максименко, Г. Сельє, Р. Лазарус, К. Альбрехт, Б. Карпман, Ш. Мартін, Р. Йеркс, Дж. Додсон, У. Кеннон, Т. Кокс), теорії професійного вигорання (К. Масlach, Е.Ф. Зеєр, Л. М. Карамушка,

О. А. Мирошниченко), а також концепції ролі особистісних якостей у процесі подолання стресу (Т. М. Титаренко, Т. А. Крюкова, Л. Л. Тютюнник, А. Бандура). Вивчення допінг - стратегій як інструментів управління стресом ґрунтується на підходах до розуміння ефективності копіngu у складних ситуаціях (Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. В. Родіна, А. Б. Коваленко, Л. М. Карамушка, В. І. Шебанова), а також на сучасних дослідженнях впливу соціальної підтримки на зниження рівня стресу серед педагогів (Т. В. Зайчикова, Г. М. Мешко, О. Л. Марковець, С. В. Сиваш, П. В. Тислюк та інші).

Методи дослідження. З метою дослідження психологічних особливостей професійного стресу особистості використано *теоретичні методи* – аналіз наукової літератури за темою дослідження; логіко-психологічний аналіз (класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення); *емпіричні* – опитування, психологічне тестування за *психодіагностичними методиками*: «Тест на визначення рівня стресу (за В. Ю Щербатих); Методика оцінки рівня тривожності (Спілбергера-Ханіна); Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової)»; Методика «Копінг-стратегія BASIC Ph»; *методи статистичної обробки даних* – описова статистика (знаходження рівнів вираженості ознаки у відсотках, середнє значення, мода, медіана, стандартне відхилення, коефіцієнт варіацій), критерій рангової кореляції Спірмена (r-Спірмена), t-критерій Стюдента; *інтерпретаційні* – аналіз, синтез, систематизація отриманих даних, порівняння з результатами інших досліджень. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм IBM SPSS Statistics 22.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося впродовж 2024 року у Житомирській області Бердичівського району в селищі Ружин на базі комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Ружинської селищної ради та на базі закладів загальної середньої освіти Ружинської громади: Ружинського ліцею та Зарічанської гімназії. До вибірки увійшли педагогічні працівники різних вікових категорій, з різним

стажем роботи. Загальна вибірка складала 74 особи, серед яких були представники різних навчальних предметів і посад.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* здійснено комплексний теоретичний і емпіричний аналіз професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти. *Визначено* основні теоретичні підходи до розуміння стресу в психології, адаптовані для аналізу професійного стресу освітян. *Встановлено* ключові психологічні чинники та соціальні детермінанти, що впливають на розвиток професійного стресу серед педагогів, а також його наслідки для їхнього емоційного стану та професійної ефективності. *Поглиблено* зміст поняття «професійний стрес» стосовно працівників освіти, зокрема його структурних компонентів та особистісних корелятив для розуміння механізмів виникнення та подолання стресу в професійній діяльності. *Розроблено та впроваджено* програму подолання професійного стресу для працівників освіти, яка враховує індивідуальні особливості копінг-стратегій і здатність до адаптації в умовах стресу, що підвищує рівень психологічного благополуччя педагогів.

Практична значущість результатів полягає у визначенні психологічних особливостей професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти, які можуть бути використані для розробки та впровадження програм психологічної підтримки освітян. Отримані дані будуть корисні практичним психологам та соціальним педагогам для надання допомоги в подоланні стресових ситуацій, а також керівникам навчальних закладів для організації сприятливих умов праці, що знижують рівень стресу. Матеріали дослідження можуть використовуватися при підготовці фахівців спеціальності 053 «Психологія» в рамках таких навчальних курсів, як «Психологія стресу» – для вивчення джерел, механізмів професійного стресу та визначення чинників і профілактики вигорання серед педагогічних працівників, «Організаційна психологія», «Психологія праці» – для аналізу психологічного клімату в педагогічних колективах.

Особистий внесок здобувача. У працях, опублікованих у співавторстві, здобувачкою здійснено теоретичний аналіз методів профілактики стресу та підтримки психологічного здоров'я, визначено ключові стратегії подолання професійного стресу серед працівників освіти, розроблено практичні рекомендації для впровадження в освітніх установах. Ідеї співавторів публікацій у роботі не використовуються. Також досліджено про такі поняття в психології як: синдром «професійного вигорання» педагогів та визначення рівня стресостійкості педагогів, ступеня сформованості у них синдрому «професійного вигорання» під час освітнього процесу.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження були представлені для обговорення на Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференціях, а саме: II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи» (4 квітня 2024 року, Житомир), тема «Психологічні особливості синдрому «професійного вигорання» у працівників освіти» с.106-111, на Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти та суспільства» (24 травня 2024 року м. Орхус, Данія), тема тези «Стресостійкість як складова психологічної стійкості сучасної особистості» с.47-49 та на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Україна в умовах сучасного турбулентного світу», XXXVI Харківські політологічні читання (18 червня 2024 року м. Харків), тема тези «Профілактика стресу: стратегії та методи підтримки психологічного здоров'я сучасної особистості», с.53-61.

Публікації. Теоретичні та емпіричні результати дослідження висвітлено у трьох публікаціях:

1. Дмітрієва С.М., Рачук Л.А. «Психологічні особливості синдрому «професійного вигорання» у працівників освіти». Колективна монографія «Topical Issues of Personal Development: Modernity, Innovations, Prospects», Житомир, вид-цтво ЖДУ ім. І.Я.Франка, 2024 с.106-111;

2. Рачук Л.А., Суконнік Л.А. «Стресостійкість як складова психологічної стійкості сучасної особистості». Колективна монографія INTERNATIONAL SCIENTIFICPRACTICAL CONFERENCE CURRENT STATE AND MODERNIZATION PRIORITIES OF SCIENCE, EDUCATION AND SOCIETY, May 24, 2024, Aarhus, Denmark, с.47-49.

3. Кулаковський Т.Ю., Рачук Л.А., Суконнік Л.А. «Профілактика стресу: стратегії та методи для підтримки психологічного здоров'я сучасної особистості». Колективна монографія «Україна в умовах сучасного турбулентного світу» Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (XXXVI Харківські політологічні читання, м. Харків, 18 червня 2024 р.), с. 53-61

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 72 найменувань (з них 16 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи складає 98 сторінок, основний зміст роботи викладено на 77 сторінках. Робота містить 13 таблиць та 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ОСВІТЯН В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Теоретичні підходи до визначення стресу в психології

Стрес (від англ. «stress» – напруга, тиск) – це неспецифічна відповідь організму на потужний зовнішній вплив, що має за мету забезпечити адаптацію до нових або змінених умов середовища [41, с.395]. Він є комплексною реакцією, що виникає при взаємодії зі стресорами – факторами, які викликають значне фізичне або психологічне навантаження на організм. Стрес виконує функцію мобілізації ресурсів організму для подолання викликів і підтримання адаптаційної рівноваги. Його основною метою є допомога в пристосуванні до інтенсивних зовнішніх змін, забезпечуючи стабільність функціонування в умовах підвищеного тиску або загрози. Стрес є природною відповіддю на фізичні чи емоційні випробування і виникає тоді, коли вимоги ситуації перевищують наявні ресурси для психологічної адаптації [28, с. 135-138].

Вперше у 1926 р. концепцію стресу розробив Г. Сельє [69], який надав центральну роль фізіологічним реакціям в адаптаційних механізмах організму, спрямованих на збереження його цілісності. Він ввів поняття позитивного (еустрес) і негативного (дистрес) стресу для позначення різного впливу стресових чинників на організм [69, с. 10].

У 1972 році Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначила стрес як неспецифічну реакцію організму на будь-яку висунуту до нього вимогу. Незалежно від природи подразника, організм реагує подібним чином, мобілізуючи свої ресурси для адаптації. Стрес є відповіддю на загрозу, реальну чи уявну, і виконує функцію самозбереження, дозволяючи людині сконцентруватися на небезпеці, мобілізувати сили та підготуватися до дій, спрямованих на її запобігання [45, с. 48-50].

Ідею емоційного стресу запропонував Р. Лазарус [61], який наголошував на значенні когнітивної активності, за допомогою якої людина оцінює ступінь загрози та співвідносить труднощі з власними можливостями для їх подолання [6]. Пізніше було розширено розуміння стресу до поняття «психологічного стресу», який розглядається не лише як реакція, а й як процес. У цьому процесі людина оцінює вимоги середовища, а індивідуальне вираження стресу значною мірою залежить від того, як вона сприймає обставини, мобілізується та формує психологічну установку щодо своєї ролі, а також розуміння відповідальності перед собою та оточенням. Психологічний стрес може виникати незалежно від біологічного, але також здатний ініціювати або модифікувати фізіологічні стресові реакції. Він може бути реакцією на поточні події, а також проявлятися у відповідь на очікувані чи згадувані ситуації, які ще не відбулися, але викликають тривогу чи побоювання [62, с. 287-327].

К. Дж. Маккей [64] трактує стрес як результат невідповідності між можливостями особистості та вимогами середовища. Стрес є частиною комплексної та динамічної системи взаємодії людини з оточуючим середовищем [39, с. 109].

Американський біолог Р. Сапольскі розглядає стрес як реакцію організму на будь-який фактор зовнішнього середовища, що порушує його рівновагу. Стрессова реакція виникає не лише у відповідь на безпосередній вплив стресора, але й на очікування загрози. Це означає, що навіть передбачення потенційної небезпеки може активувати фізіологічні механізми стресу, подібно до реальної загрози [33, с. 95].

Згідно з моделлю Г. Г. Вольфа [71], стрес визначається як фізіологічна реакція організму на соціально-психологічні стимули, а характер цієї реакції залежить від позицій та відносин, мотивів поведінки індивіда, рівня визначеності ситуації та ставлення до неї. Г. Вольф вважав, що вплив соціально-психологічних факторів на фізіологічну реакцію є комплексним: те, як індивід сприймає ситуацію, його позиція та установки, а також його поведінкові мотиви визначають характер і інтенсивність стресової реакції [71, с. 36].

На думку Т. Кокс, стресові реакції – автономні явища, що виникають незалежно від інших змінних. Одним із його значних внесків є розробка шкали життєвих подій, яка оцінює стресори, що впливають на людину, присвоюючи кожній події певний бал залежно від її інтенсивності. Т. Кокс також досліджував взаємозв'язок між стресом та розвитком різних захворювань, підкреслюючи вплив стресу на імунну систему та загальний стан здоров'я [52, с. 66].

Транзактна модель стресу А. Каган та Л. Леві [59] акцентує увагу на зворотному зв'язку між усіма компонентами системи, сприймаючи стрес не як просту лінійну реакцію, а як замкнену систему [7]. У межах цієї моделі науковці визначили п'ять ключових стадій:

- 1) реальні вимоги зовнішнього середовища, які впливають на людину;
- 2) когнітивна оцінка, тобто усвідомлення вимог та оцінка власних можливостей для їхнього виконання; якщо баланс між вимогами та можливостями порушується, виникає стрес;
- 3) психологічні та фізіологічні зміни, які є реакцією на стресори; емоційне переживання стресу, що виникає через дисбаланс, посилює фізіологічні зміни та призводить до когнітивних і поведінкових стратегій зменшення стресу;
- 4) активна протидія стресовій ситуації за допомогою різноманітних методів;
- 5) зворотний зв'язок, який впливає на всі попередні стадії, формуючи їх завершення та сприяючи динамічній адаптації системи стресу [59, с. 88-94].

Т. Титаренко та Л. Лепіхова визначають стрес як функцію адаптації, підкреслюючи його роль в емоційному досвіді, що виникає в ситуаціях ризику та потребує швидкого прийняття рішень і негайної реакції на загрози та виклики. Вони зазначають, що стрес не обмежується лише неспецифічною реакцією організму на стресові чинники, а включає також психологічні аспекти, пов'язані з адаптацією особистості до змінних умов середовища [50].

Згідно з В. Л. Романюк стрес розглядається як загальний адаптаційний синдром, що впливає на фізичне та психічне здоров'я особистості. Він

підкреслює важливість стресостійкості та стресореактивності у підтриманні гомеостазу організму [43, с. 9-15].

Стрес, за визначенням І. Ващенко, нормальна психологічна реакція людини на незвичну ситуацію, яка виконує функцію самозбереження. Ця реакція дозволяє сконцентруватися на реальній небезпеці, мобілізувати сили та підготуватися до дій, спрямованих на її запобігання [5].

Л. Б. Наугольник у своєму підручнику «Психологія стресу» розглядає стрес як функціональний стан організму та психіки, що характеризується суттєвими порушеннями біохімічного, фізіологічного та психічного статусу людини, а також її поведінки внаслідок впливу екстремальних чинників психогенної та фізичної природи. Тут стрес є універсальною реакцією організму на різноманітні подразники, спрямованою на адаптацію до змін у навколишньому середовищі [36].

Т. Цигульська у своїх дослідженнях підкреслює, що стрес-фактор, викликаючи стрес, може призвести до адаптації організму (друга фаза стресу) або до його виснаження (третя фаза стресу). Виснаження, зумовлене тривалим впливом стресора, супроводжується розвитком соматичних та психічних захворювань [53].

Отже, аналізуючи різні підходи до розуміння поняття «стрес» в існуючій науковій літературі, можна узагальнити його сутність у трьох основних аспектах:

1) Стрес як зовнішні стимули або події (стресори або стрес-фактори) – це сильні чи екстремальні впливи з навколишнього середовища, які викликають у людини значне напруження або збудження. Такі фактори негативно впливають на фізичний стан організму та порушувати його нормальне функціонування [25];

2) Стрес як суб'єктивна психологічна реакція – це внутрішній психічний стан людини, який відображає її емоційну та когнітивну реакцію на стресові ситуації. Стрес у цьому контексті розглядається як переживання напруги,

тривоги або збудження, що виникають у відповідь на певні події або обставини [11];

4) Стрес як фізіологічна реакція організму – це сукупність фізичних реакцій, які активізуються у відповідь на сильні або шкідливі впливи. Організм мобілізує свої адаптаційні ресурси для підтримки поведінкових реакцій та психічних процесів, спрямованих на подолання стресових факторів [28, с. 135-142].

Стрес, який переживає індивід, може бути розділений на різні типи. Перш за все, виділяють емоційно позитивні та емоційно негативні стреси. Також можна виділити короточасні (гострі) стреси, які тривають недовго, і довготривалі (хронічні) стреси, що мають тривалий характер [25].

Ще одним розрізненням є фізіологічні стреси, які спричинені фізичними факторами (коливання температури, вологість, холод, біль, голод) та психоемоційні стреси, пов'язані з переживанням сильних емоцій (наприклад, образа, небезпека або інформаційне перенавантаження). У фізіологічних стресах розрізняють підтипи, зокрема механічні, фізичні, хімічні, біологічні та посттравматичні стреси, а серед психоемоційних – інформаційні та емоційні, які можуть бути як еустресом (позитивним), так і дистресом (негативним) [16].

Крім того, розрізняють три рівні інтенсивності стресу. За слабого рівня майже немає значних змін у психічному стані, фізичні та фізіологічні показники залишаються стабільними [5]. На середньому рівні спостерігаються деякі позитивні зміни у психофізіологічному стані, мобілізуються ресурси, зростає зосередженість, організованість та впевненість, що позитивно впливає на розумову діяльність. В умовах сильного стресу, навпаки, спостерігаються розлади в психічних та фізіологічних функціях: порушується пам'ять, увага, контроль над свідомістю, з'являється внутрішній дискомфорт і відбувається зниження здатності до мислення [25, с. 28-32].

Розвиток стресу проходить у трьох етапах, що були описані Г. Сельє. Перша стадія – це стадія тривоги, коли організм мобілізує захисні функції, а рівень опору до стресу тимчасово знижується. Друга стадія – стадія опору, де

організм стабілізує адаптацію, і зникає реакція тривоги. Останній етап – стадія виснаження, коли організм відчуває втрату сил і адаптаційні механізми порушуються через тривалий вплив стресових чинників [68].

Підсумовуючи, стрес – це біопсихологічний процес, що виникає внаслідок взаємодії організму з потужними зовнішніми або внутрішніми стимулами (стресорами) і виконує адаптаційну функцію. Цей процес охоплює як фізіологічні, так і психологічні аспекти, спрямовані на підтримку рівноваги та самозбереження особистості в умовах змінних або загрозливих обставин. Стрес, з одного боку, допомагає мобілізувати ресурси для подолання викликів, але з іншого – може призвести до виснаження, якщо вплив триває надто довго або є надмірним. Таким чином, стрес виконує як позитивну функцію (еустрес), сприяючи активізації та адаптації, так і негативну (дистрес), що пов'язана з ризиком для фізичного та психічного здоров'я.

1.2. Сутність та чинники професійного стресу працівників освіти

1.2.1. Основні джерела професійного стресу у педагогічній діяльності

Розглядаючи різні підходи до визначення та видів стресу, можемо зробити висновок, що стрес виникає тоді, коли подія чи ситуація вимагають від індивіда змінити звичний спосіб життя та витратити додаткові ресурси для адаптації. Частіше за все стрес спричиняють непередбачувані чи неконтрольовані події, які людина сприймає як негативні. Водночас оцінка стресових ситуацій є унікальною для кожної людини та залежить від її емоційних реакцій, а також здатності сприймати ситуацію як позитивну чи негативну [42].

Особливу вразливість до стресу виявляють працівники освіти, оскільки вони несуть відповідальність не тільки за своє здоров'я, а й за благополуччя та розвиток учнів, що підвищує ризик «професійного стресу» [19].

Поняття «професійний стрес» визначається як неспецифічна реакція організму на фізичні чи психологічні впливи професійного середовища, що порушують внутрішню рівновагу та можуть стати джерелом професійно-

психологічних ризиків, які загрожують професійному здоров'ю фахівців. У педагогічній сфері інтенсивні щоденні навантаження можуть виснажувати адаптаційні ресурси педагогів, що негативно впливає як на їх професійну, так і на особистісну сферу життя [16, с. 135-137].

Професійний стрес має специфічні характеристики залежно від сфери діяльності. Відповідно, різні професії пов'язані з різним рівнем стресових навантажень, а ймовірність виникнення стресу може варіюватися навіть у межах однієї організації, зокрема залежно від посади працівника. Проте загальний підхід до аналізу професійного стресу акцентує на тому, що його основною причиною є невідповідність між вимогами робочого середовища та індивідуальними можливостями й ресурсами конкретної людини [40, с. 101-108].

В. Л. Паньковець визначає професійний стрес як стан напруженості, що виникає у працівника під впливом емоційно-негативних та екстремальних факторів, пов'язаних із виконанням професійних обов'язків [39]. Подібне визначення можна знайти і в роботі Т. Циганчук, яка характеризує такі фактори як «психологічно несприятливі» [52].

Існує багато класифікацій професійного стресу, що відрізняються концептуальними підходами та мірою деталізації. Г. М. Мешко [22] виділяє такі різновиди професійного стресу, як інформаційний, емоційний і комунікативний стрес. Інформаційний стрес виникає в умовах жорсткого ліміту часу та інформаційних перевантажень, коли фахівець не встигає виконати завдання або прийняти важливе рішення. Емоційний стрес пов'язаний із реальною чи передбачуваною небезпекою, переживаннями приниження, вини, гніву чи образи, а також із розривом ділових стосунків або конфліктами з керівництвом. Комунікативний стрес пов'язаний із реальними проблемами ділового спілкування та проявляється у підвищеній дратівливості, невмінні захиститися від комунікативної агресії, нездатності сформулювати відмову там, де це необхідно, та незнанні спеціальних прийомів захисту від маніпулювання [33, с. 95-101].

Згідно з Т. І. Кузьміною, стрес відображає дисгармонію між працівником та робочим середовищем і може бути як здоровим стимулом для творчості, так і важким тягарем зі шкідливими наслідками [27, с. 24-29].

Незважаючи на специфічні умови праці та особистісні відмінності працівників, на кожному робочому місці можна виділити такі загальні джерела стресу, як:

- надмірне навантаження;
- обмежені часові рамки;
- ризик для життя [11].

Хоча перші два фактори здебільшого можуть бути керовані та відкориговані роботодавцем, небезпека для життя зазвичай лише знижується, але не може бути повністю виключена, оскільки навіть у найбезпечніших умовах завжди існує імовірність виникнення екстреної ситуації. Наслідки впливу цих стресових чинників на робочому місці проявляються у зниженні продуктивності праці, підвищенні артеріального тиску та частоти серцевих скорочень, схильності до куріння, депресивному настрої, що загалом веде до розвитку професійних захворювань [26].

Згідно з моделлю професійного стресу, яку запропонував Дж. МакГрат, стрес породжується реальною (об'єктивною) ситуацією, що через процес оцінки сприймається суб'єктивно. Іншими словами, об'єктивні обставини викликають стрес тоді, коли особистість надає їм стресогенного значення, реагуючи на ситуацію через призму власного досвіду, установок і сприйняття [64].

М. Літт та Д. Тек ввели у наукову літературу таке поняття як «вчительський стрес», що описується як сукупність неприємних емоційних та фізичних реакцій, що виникають у відповідь на загрозу добробуту вчителя чи перевищення його здатності справлятися з поточними проблемами [4]. Це визначення вказує на загальний характер стресу, який відчувають педагоги, проте потребує більш детального розгляду, враховуючи специфіку викликів, із

якими вони стикаються в освітньому процесі, та фактори, що впливають на їхнє емоційне й фізичне здоров'я [63, с. 178-185].

Професійний стрес у сфері освіти розуміється як специфічний вид стресу, який виникає у відповідь на особливі вимоги та навантаження, притаманні освітній діяльності. Він є реакцією організму на вплив різних чинників професійного середовища, що порушують психологічну рівновагу, знижують адаптаційні можливості працівників освіти та можуть спричиняти фізичні, емоційні й поведінкові наслідки [46].

На думку Г. Панасевич та згідно з класифікацією Г. М. Мешко [33], робота вчителя супроводжується інформаційним стресом, який виникає через надмірну кількість інформації, коли людина не встигає виконувати завдання або приймати правильні рішення у швидкому темпі та з високою відповідальністю за їхні наслідки. Вчитель стикається з емоційним стресом, що проявляється у зміні мотивації, порушеннях рухової та мовної поведінки, а також емоційних реакціях, спричинених загрозами чи образами. [38, с. 19-24].

Професійна діяльність учителя ускладняється впливом численних стресорів. М. Генсон підкреслював: «У більшості шкільних систем існують умови, що сприяють виникненню стресових ситуацій, і це відбувається значно частіше, ніж в інших організаціях. Робота вчителя включає довгі робочі години, переповнені приміщення, невдоволених батьків, обмежені ресурси і щоденну необхідність вирішувати проблеми фізичного впливу» [8].

Додатково до стресогенності професії спричиняють і конфлікти, які виникають між вчителями та адміністрацією. Л. В. Долинська підкреслює, що одна хвилина конфлікту з керівництвом еквівалентна двадцятьом хвилинам подальшого емоційного напруження. Такі конфлікти знижують ефективність спільної роботи. Автор виділяє причини конфліктів між педагогами та адміністрацією, серед яких – неделікатне ставлення з боку керівництва, незручний розклад, непродумані нововведення, нерівномірний розподіл обов'язків, а також консерватизм адміністрації [13, с. 65-71].

Складна поведінка учнів, що супроводжується низькою дисципліною та агресивністю, спричиняє у педагогів значний емоційний стрес. Відсутність психологічної підтримки та обмежені можливості для підвищення кваліфікації у сфері конфліктології та роботи з агресивною поведінкою учнів збільшують рівень стресу серед педагогічного персоналу [7].

До основних джерел професійного стресу у педагогічній діяльності також належать вимоги до високої адаптивності в умовах постійних змін в освітній системі. Часті реформи, змінні стандарти та впровадження нових методів навчання без належного підготовчого періоду створюють додаткове навантаження на педагогів, що викликає відчуття невпевненості та страх невідповідності вимогам сучасної освіти [21].

Отже, професійний стрес у педагогічній діяльності обумовлений багатьма факторами, включаючи надмірне навантаження, обмежені часові рамки, необхідність адаптації до постійних змін в освітній системі, складну поведінку учнів та конфлікти з батьками й адміністрацією. Ці чинники посилюються через недостатню соціальну підтримку, обмежені можливості для професійного розвитку та дефіцит ресурсів для якісного виконання обов'язків. Взаємодія таких стресогенних факторів знижує психічне здоров'я та ефективність праці педагогів, створюючи ризик емоційного вигорання та професійного виснаження.

1.2.2. Особистісні та соціальні чинники професійного стресу серед освітян

Професійний стрес серед освітян зумовлений поєднанням особистісних та соціальних факторів. Більшість дослідників вважають, що професійний стрес виникає під впливом зовнішніх (специфіка професійної діяльності) і внутрішніх (індивідуальні особливості особистості) факторів [1; 6; 11; 12; 14; 16; 24; 29; 31; 42]. Г. М. Мешко класифікує ці чинники на об'єктивні, які менш залежні від працівника (шкідливі умови праці, складні робочі умови, надзвичайні

обставини), та суб'єктивні, що більше залежать від особистості (комунікативні труднощі, особистісні стреси, пов'язані з поганим здоров'ям) [34, с. 64-70].

Н. Буймер виділяє кілька типових стресорів у професійній діяльності педпрацівників – організаційні та змістові фактори, стресори кар'єрного зростання, винагороди за працю, взаємини в колективі та зовнішні фактори, такі як сімейні конфлікти, фінансові проблеми та життєві кризи [3, с. 12–28]. Ці фактори, на думку М. Е. Генсона [8], можуть посилюватися індивідуальними характеристиками людини, зокрема амбітністю, бажанням професійного визнання, багатозадачністю та підвищеним темпом діяльності.

О. Л. Марковець у своїх дослідженнях професійного стресу та методів його профілактики серед майбутніх вчителів розрізняє загальні та специфічні стресові чинники [29]. Серед загальних чинників стресу авторка виділяє: 1) брак системності в організації роботи шкільного педагогічного колективу; 2) великий обсяг завдань, де якість забезпечується лише за рахунок значних зусиль педагогів; 3) порушення встановленого режиму робочого часу; 4) низький рівень зарплат і обмежені можливості кар'єрного зростання; 5) численні збори та наради, які не приносять ефективних результатів і створюють надмірну звітність; 6) невизначеність та непередбачуваність у шкільних процесах. Специфічними стресорами для педагогів є: 1) нечітко окреслені функціональні обов'язки; 2) нереалістичні вимоги до результатів; 3) ігнорування думок учителя з боку колег, невизнання його здобутків, критика роботи та публічне порівняння з іншими; 4) психологічні труднощі у взаємодії, різні погляди на проблемні питання, акцентуації; 5) стресори, пов'язані з сімейними обставинами, що впливають на роботу [29, с. 159-162].

В процесі професійної діяльності на психіку та поведінку педагогічних працівників впливають різні стрес-фактори, які П. В. Теслюк умовно поділив на зовнішні та внутрішні [49, с. 39-41].

1) Зовнішні фактори:

- психологічний вплив надзвичайних ситуацій;
- темп виконання професійної діяльності;

- інтенсивне та новаторське застосування ІКТ у навчальному процесі;
- безперервність, тривалість та динамічність виконання професійних завдань.

2) Внутрішні фактори:

- несподіванки в професійній діяльності;
- очікування можливих негативних наслідків невдач;
- новизна та незвичність завдань;
- невизначеність (зокрема відсутність, недостатність або суперечливість інформації про поточну ситуацію);
- надлишок інформації, що перевищує можливості її обробки та узагальнення;
- дефіцит часу для аналізу, оцінки обставин і прийняття рішень;
- відповідальність за самостійні дії в професійній діяльності.

Кожен із цих чинників спричиняє різноманітні стани напруження (тензійні стани), однак на психіку педагогів зазвичай діє не один, а декілька стрес-факторів одночасно, посилюючи їхній вплив на психічний стан працівників [49].

І. Рябоконь [44] у дослідженні стрес-менеджменту як чинника, що впливає на якість трудового життя педагогів, виділяє такі стресори: надмірне навантаження роботою; монотонні й рутинні обов'язки; недостатні особистісні ресурси для виконання завдань; подовжений робочий день; несприятлива моральна атмосфера в колективі; неефективне управління колективом, що супроводжується несправедливим розподілом обов'язків; жорсткі графіки та дедлайни, нав'язані без можливості самостійного вибору; тиск з боку керівництва у вигляді нав'язування завдань і поглядів; обмежені можливості для нормальної комунікації та отримання зворотного зв'язку; брак підтримки й стимулювання з боку адміністрації; відсутність перспектив для кар'єрного зростання; недоступність важливої інформації, а також незручні фізичні умови, зокрема недостатнє освітлення, непридатні приміщення та несприятливий температурний режим [44, с. 720-725].

Професійна тривожність вчителів пов'язана з численними факторами, серед яких складності в дидактичній роботі, правові питання та комунікаційні проблеми. Ці фактори сприяють виникненню відчуття загрози та безпорадності. Проблеми в матеріальному забезпеченні, складність соціального середовища, відсутність ініціативи у колективі також негативно впливають на особистість вчителя, посилюючи стресові реакції [45, с. 48-53].

Загалом, професійний стрес серед працівників освіти є наслідком впливу як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, зокрема організаційних, соціальних і особистісних аспектів. Зовнішні фактори включають важкі робочі умови, психологічний вплив надзвичайних ситуацій, високий темп та інтенсивність діяльності, а також обмежені можливості для кар'єрного зростання й нестачу підтримки з боку адміністрації. Внутрішні фактори охоплюють індивідуальні особливості, такі як комунікативні труднощі, надмірне навантаження, дефіцит часу та відповідальність за самостійні рішення. Поєднання цих чинників викликає значне емоційне та психічне напруження, підвищує ризик вигорання та негативно впливає на якість професійної діяльності та загальне благополуччя освітян.

1.3. Вплив професійного стресу на психологічний стан працівників освітян

1.3.1. Негативний вплив професійного стресу на психологічний стан освітян

Професійний стрес серед вчителів є наслідком взаємодії стресорів, пов'язаних як з роботою, так і з іншими сферами життя, що в поєднанні з особистісними особливостями педагога призводить до появи симптомів, які можуть вплинути на здоров'я і викликати захворювання [2]. Негативні наслідки такого стресу, за думкою науковців, включають фізіологічні порушення та захворювання, підвищену плинність кадрів, зниження продуктивності праці, послаблення мотивації, захоплення професією, лояльності до установи та привабливості професії. До психологічних наслідків належать порушення

контролю над емоціями, зростання конфліктності, депресія, перевтома, самотність, незадоволеність життям і розвиток комплексних станів, відомих як стрес-синдроми [30, с. 311-316].

Науковці зазначають, що вчительська професія належить до числа найбільш стресових [2; 4; 8; 9; 12; 16; 21; 29; 44; 53]. Основними чинниками, що впливають на здоров'я вчителя, є «подовжений робочий день, високе психоемоційне навантаження, відповідальність за результати навчально-виховної роботи» [2, с. 18-23].

Професійна діяльність вчителя вимагає розвитку специфічних якостей, необхідних для ефективного виконання педагогічних завдань. У процесі роботи ці якості посилюються, водночас інші, менш затребувані, можуть зменшуватися або трансформуватися. Коли такі зміни порушують цілісність особистості та знижують її адаптивність, виникає явище професійної деформації [9, с. 114-120].

Професійна деформація – це зміни в особистісних якостях, стереотипах сприйняття, ціннісних орієнтаціях, характері, способах спілкування та поведінки, що виникають під впливом тривалого виконання професійної діяльності. Ці зміни можуть негативно впливати на продуктивність праці та взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу [16]. Основні прояви професійної деформації вчителя включають авторитарність, демонстративність, домінантність, агресивність, байдужість (педагогічну індиферентність), соціальне лицемірство, поведінковий трансфер, вивчену безпорадність та неадекватну самооцінку. Ступінь вираженості професійної деформації залежить від стажу роботи, змісту педагогічної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей особистості. Зокрема, вчителі зі стажем понад 10 років частіше проявляють такі риси, як авторитарність та домінантність [20].

Деякі дослідники вважають професійну деформацію специфічним «захворюванням», яке формується під час професійного розвитку, особливо в професіях, орієнтованих на взаємодію з людьми [2]. Для педагогів типовими проявами деформації є схильність до авторитаризму, агресії, консерватизму,

індиферентності. Значна кількість вчителів також демонструє неадекватну самооцінку, яка зростає із досвідом роботи, що може спричиняти невротизацію та високий рівень тривожності. Високий рівень емоційної напруженості, що супроводжується страхами, тривогами та занепокоєнням, впливає на діяльність та взаємодію з оточенням [31, с. 145-149].

В. Шахов розрізняє особистісні, соматичні та психофізіологічні прояви професійного стресу у педагогічній діяльності. При тривалому стресі підвищується ризик дезадаптивних психосоматичних захворювань, що інколи називаються «стресовими хворобами»: виразкова хвороба шлунка, гіпертонія, інсульт, інфаркти, мігрень, бронхіальна астма, виразковий коліт, нейродерміт, підвищена нервозність, істеричні реакції, частий біль у спині, головний біль, порушення сну, артрит. Стрес також може призвести до діабету, глаукоми, геморою, пародонтозу, знижувати імунітет і уповільнювати загоєння ран. Вважається, що до 90% захворювань мають зв'язок зі стресом, тобто є психосоматичними [54, с. 641-648].

Інтенсивний або тривалий вплив стресорів призводить до виникнення різних особистісних змін, серед яких: 1) ізолюваність, почуття відчуженості, невпевненість, труднощі в соціальній адаптації, психастенічні риси; 2) підвищена емоційна чутливість, невдоволення існуючими взаєминами; 3) схильність до заперечення внутрішніх конфліктів, оптимістичні чи товариські прояви як механізми адаптації; 4) розвиток невротичної декомпенсації [31]. Стрес також впливає на мотивацію, спричиняючи «стресову інверсію мотивів» – перебудову значущості мотивів, що проявляється у підвищеній тривожності, замкнутості, нерішучості [26].

Стрес негативно впливає на когнітивні функції, зокрема на концентрацію уваги, пам'ять та здатність приймати рішення, що ускладнює ефективне виконання професійних обов'язків [6]. Вчителі можуть відчувати підвищену дратівливість, тривожність, депресивні настрої, що впливає на їхню взаємодію з учнями та колегами. Негативні емоційні стани та фізичні симптоми призводять

до зниження якості викладання, втрати інтересу до роботи та підвищення ризику професійних помилок [11, с. 243-245].

Значна частина робочого дня вчителів проходить у напружених умовах. Найбільш стресовими є моменти спілкування з учнями, проведення уроків, організація позакласних заходів, а також керівництво самостійною роботою учнів [3]. Багато педагогів скаржаться на хвилювання, нервозність, погіршення самопочуття (наприклад, сухість у роті, пришвидшене серцебиття), які виникають у таких ситуаціях. Після роботи педагоги відчують розбитість, пригніченість і сильну втому [46]. Через два-три роки роботи в школі вчителі часто починають скаржитися на постійну втому та фізичні недуги. Після п'яти років роботи нерідко виникає перенапруження регуляторних систем організму, вегетативні розлади, дестабілізація психофізіологічних функцій та астенизація нервової системи, що знижує стійкість до стрес-факторів [49, с. 15-17].

Тривалий або інтенсивний вплив стресу негативно впливає на результати професійної діяльності вчителя, порушує міжособистісні стосунки, викликає неадаптивні зміни у емоційній та мотиваційній сферах і погіршує стан здоров'я. Прояви стресу в педагогічній роботі включають фрустрацію, тривогу, виснаження та емоційне вигорання, які є досить поширеними серед освітян [11]. Фрустрація виникає, коли вчитель стикається з перешкодами на шляху до досягнення професійних цілей, що може призводити до розчарування та зниження мотивації [27]. Тривога часто пов'язана з високими вимогами та очікуваннями, що пред'являються до педагогів, а також з необхідністю адаптуватися до постійних змін у освітньому середовищі. Виснаження є наслідком постійного емоційного та фізичного навантаження, яке може призводити до зниження ефективності роботи та погіршення загального самопочуття [48].

У підсумку, професійний стрес негативно впливає на психологічний стан освітян, зумовлюючи низку фізіологічних, емоційних та поведінкових порушень. Він сприяє виникненню психосоматичних захворювань, знижує продуктивність, мотивацію та відданість професії. Педагоги часто стикаються з

порушенням контролю над емоціями, зростанням конфліктності, депресією та перевтомою, що поступово призводить до професійної деформації, втрати адаптивності та порушення балансу особистісних якостей. Високий рівень емоційної напруженості, зумовлений робочим навантаженням і відповідальністю, підвищує ризик емоційного вигорання, що проявляється через хронічну втому, роздратованість, виснаження та зниження якості життя і здоров'я.

1.3.2. Професійне вигорання як наслідок хронічного стресу в освітній діяльності

Тривалий вплив професійного стресу призводить до синдрому емоційного вигорання, який вважається проявом професійної деформації. Дослідники визначають вигорання як психічний стан внутрішньої виснаженості, що зазвичай виникає внаслідок тривалого впливу значних професійних стресорів [48]. Термін «вигорання» уперше ввів Г. Дж. Фройденбергер у 70-х роках ХХ століття для опису емоційного виснаження, яке виникає у здорових людей під час інтенсивної взаємодії з клієнтами в емоційно насиченій атмосфері [58].

У Міжнародній класифікації хвороб, вигорання визначається як стан емоційного, фізичного та когнітивного виснаження, що формується під впливом тривалого емоційного навантаження. Його можна розглядати як своєрідний механізм захисту, при якому відбувається відключення емоцій у відповідь на постійний стрес [72].

К. Маслач визначила, що вигорання розвивається у три стадії. Першою стадією є нервові напруження, що супроводжується переживанням стресових ситуацій, тривогою, депресією і почуттям замкнутості. На другій стадії, фазі опору, з'являється прагнення дистанціюватися від негативних емоційних переживань, що може проявлятися через вибіркове емоційне реагування, дезорієнтацію та зменшення виконання професійних обов'язків. На останній стадії, фазі виснаження, виникають ознаки емоційного дефіциту,

деперсоналізації та серйозних психосоматичних порушень, що можуть переходити в хронічні форми [65, с. 19-32].

Суб'єктивно синдром проявляється через постійну втому, депресію, негативне ставлення до праці, а також соматичні симптоми, такі як головний біль, проблеми з травною та серцево-судинною системами [8]. За певними дослідженнями, синдром вигорання є формою професійної деформації, яка може бути зумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми факторами. Серед зовнішніх факторів – напружений графік, важкі умови роботи, підвищена відповідальність, психологічно важкі клієнти. Внутрішніми факторами виступають схильність до ригідності, слабка мотивація емоційної віддачі та низький рівень самоконтролю [38, с. 77].

Окрім особистісних факторів, на розвиток синдрому впливають і організаційні умови, такі як тривалість робочого часу, відсутність належної оцінки праці, специфіка робочих обов'язків та відсутність можливостей для кар'єрного зростання [70, с. 512-517].

Раніше вважалося, що вигорання характерний для деяких професійних груп, однак педагоги також становлять групу підвищеного ризику. Багато вчителів відчувають емоційне виснаження, недостатню підтримку з боку колег і загальне розчарування в професії, що є ознаками синдрому вигорання [30].

Спочатку вважалося, що синдром емоційного вигорання притаманний лише окремим професійним групам. Проте спектр професій, схильних до цього явища, значно ширший, і серед них особливо виділяється педагогічна професія, де вчителі входять до групи підвищеного ризику [33, с. 201]. Згідно з Т. В. Зайчиковою, значна частина вчителів стикається з такими симптомами, як перевантаження, безпорадність, нестача соціальної підтримки, а також втрата бажання виконувати свої професійні обов'язки [17].

Через специфіку педагогічної діяльності, яка включає відповідальність за розвиток молодого покоління, інтенсивну міжособистісну взаємодію, підвищене емоційне напруження та обмежену соціальну оцінку, синдром професійного вигорання є поширеним серед вчителів [7]. Модель детермінант виникнення

синдрому професійного вигорання, запропонована Т. В. Зайчиковою, включає такі компоненти [18]:

1) Соціально-економічні детермінанти – економічна нестабільність, політичні труднощі, інтенсифікація професійної діяльності, соціальний статус професії, рівень соціального захисту та оплати праці в галузі;

2) Соціально-психологічні детермінанти – мотивація працювати у вибраній організації, ставлення до колективу, фактори ефективності праці, мотиви роботи, конфліктність колективу, задоволеність функціонуванням колективу;

3) Індивідуально-психологічні детермінанти – особистісні риси (рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, суб'єктивний контроль), а також соціально-демографічні та професійні характеристики (вік, стать, стаж, сімейний статус) [18, с. 74-81].

Синдром емоційного вигорання у педагогів часто проявляється у негативному ставленні до учнів і роботи через хронічне напруження та виснаження [29]. Серед основних симптомів вигорання зазначають емоційне виснаження, втому, тривожність, що поступово призводить до зниження задоволеності професійною діяльністю та може спричиняти хвороби. Думки щодо періоду виникнення синдрому відрізняються: дехто вважає, що цей стан розвивається у педагогів зі стажем більше 25 років, тоді як інші вбачають ризик у тих, хто працює 15-20 років. Але вік не є вирішальним фактором, оскільки ознаки вигорання спостерігаються як серед молодих, так і старших вчителів [9, с. 70-76].

Н. М. Булатевич [4] у своїх дослідженнях щодо емоційного вигорання серед вчителів встановила, що синдром вигорання проявляється на різних етапах з різними ознаками. На етапі напруження вигорання переважають сильні емоційні реакції на психотравмуючі ситуації, тривожні стани та депресивні симптоми. Фаза резистенції характеризується вибіркоvim та неадекватним емоційним реагуванням і зменшенням професійної активності, тоді як стадія виснаження супроводжується психосоматичними та психовегетативними

порушеннями. Вищий рівень вигорання спостерігається у вчителів із схильністю до тривожності, сензитивності та інтроверсії, а найнижчий – у тих, хто демонструє спонтанність і ригідність. Розвинута професійна майстерність сприяє зниженню ризику вигорання та послаблює його прояви [6, с. 112].

Н. М. Булатевич також виділяє дві основні групи причин, що впливають на розвиток вигорання педагогів:

- індивідуальні, які включають соціально-демографічні показники, особистісні характеристики та рівень професійної майстерності;
- організаційні, що залежать від умов праці та посилюються через особистісні особливості, виступаючи каталізаторами розвитку вигорання [4, с. 77-83].

Психологічне напруження та конфлікти у професійному оточенні, брак підтримки, одноманітність роботи, обмежені можливості для творчого підходу та відсутність перспективного зростання – усе це сприяє розвитку синдрому [9]. Недолік контролю над робочими умовами, наприклад, велика кількість учнів у класі, також є значущим стресовим фактором. Деякі вчителі-початківці стикаються з почуттям фрустрації, оскільки учні часто не поділяють їхнього ентузіазму до навчання. Відсутність підготовки до комунікативних аспектів роботи також може сприяти відчуттю некомпетентності [21].

Назарук Н. В. [35] виявила, що серед основних симптомів професійного вигорання у вчителів переважають «скорочення професійних обов'язків», «економія емоцій», «переживання травматичних ситуацій» і «психосоматичні та психовегетативні порушення». Менш вираженими є симптоми, як-от «незадоволеність собою», «емоційний дефіцит» та відчуття «загнаності у клітку». Рівень професійного вигорання у вчителів зростає до віку 40-49 років, після чого поступово знижується. Зі збільшенням стажу і підвищенням кваліфікаційної категорії зменшується відчуття «загнаності», але зростають «психосоматичні та психовегетативні порушення» [13]. Професійне вигорання пов'язане зі стратегіями подолання стресу та ресурсами особистісного й професійного розвитку, такими як внутрішні передумови самоактуалізації,

індивідуально-типологічні особливості характеру та темпераменту, тип спрямованості особистості, гармонія або конфліктність у Я-концепції, а також суб'єктивне ставлення до умов праці та важливих професійних якостей вчителя [35, с. 45-61].

Дослідження О. Л. Марковець серед вчителів показало, що основні чинники вигоряння пов'язані з умовами роботи в школі, такими як рівень матеріальної винагороди, оснащення, поведінка важких учнів, великий обсяг обов'язків, поєднання професійних обов'язків з особистим життям, соціальний престиж професії. Розвиток синдрому вигоряння в педагогів викликаний специфічними вимогами професії, зокрема прагненням до досконалості, низьким престижем професії, труднощами у роботі з важкими учнями та нестачею психологічної підготовки [31, с. 145-149].

Ю. П. Жогно, досліджуючи вплив самоактуалізаційного потенціалу особистості на розвиток професійного вигорання серед педагогів, відзначила, що цей процес посилюється особливо наприкінці року та найбільше вражає емоційну сферу, зокрема ставлення до себе, оточуючих і своєї професії [11]. Високий рівень самоактуалізації допомагає запобігти вигоранню, зменшуючи емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. У структурі життєвих цінностей вчителів найбільш значущими є цільова орієнтація та внутрішній локус контролю, а також орієнтація на комунікацію, схвалення в професії, мотивація педагогічного покликання, духовні та просоціальні цінності. Крім того, у педагогів із ознаками професійного вигорання часто спостерігаються внутрішньоособистісні конфлікти [15].

Синдром вигоряння є набутим емоційним стереотипом поведінки, що дає змогу дозовано витрачати енергію, але з часом набуває дисфункціонального характеру, негативно впливаючи на професійні обов'язки. Вигоряння нерідко призводить до психосоматичних розладів, що становить загрозу для здоров'я [24, с. 158-170].

Отже, професійне вигорання є наслідком тривалого впливу хронічного стресу на освітян, що призводить до виснаження на емоційному, фізичному та

когнітивному рівнях. Воно проявляється через постійну втому, депресію, зниження мотивації, втрату задоволення від роботи та різні психосоматичні симптоми. Вигорання розвивається поступово, проходячи стадії напруження, опору і виснаження, та залежить від особистісних і організаційних чинників, таких як складні робочі умови, перевантаження, брак соціальної підтримки, недостатня оцінка праці та обмежені можливості для професійного зростання. Синдром вигорання не тільки знижує ефективність педагогічної діяльності, але й сприяє професійній деформації та розвитку психосоматичних захворювань, що потребує профілактичних заходів для його запобігання та подолання.

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумки теоретико-методологічного аналізу психологічних особливостей професійного стресу освітян в науковій літературі, можемо зробити висновок що:

1) Стрес є комплексною реакцією організму на сильні зовнішні або внутрішні подразники, спрямованою на мобілізацію ресурсів для адаптації та підтримки внутрішньої рівноваги. Він може виникати як відповідь на фізичні, психологічні та соціальні стресори, які індивід сприймає як загрозливі чи надмірні щодо своїх адаптаційних можливостей. Різні підходи до визначення стресу звертають увагу на його біологічному, психологічному та соціальному аспектах, а також відзначають індивідуальну сприйнятливість і суб'єктивне ставлення до стресових ситуацій. Стрес виконує функцію захисту та самозбереження, проте тривалий і інтенсивний вплив стресорів може призвести до виснаження ресурсів організму й порушення психічного та фізичного здоров'я;

2) Професійний стрес у педагогічній діяльності формується під впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів, що включають організаційні, соціальні та особистісні аспекти. До основних чинників стресу належать надмірне навантаження, монотонність завдань, обмеженість ресурсів для їх виконання, проблеми у взаємодії з керівництвом, а також відсутність підтримки

та перспектив для розвитку. Соціальні та особистісні аспекти, такі як конфлікти з учнями та батьками, обмежені можливості для комунікації, а також індивідуальні особливості реагування на стресори, також відіграють значну роль. Поєднання цих факторів призводить до емоційного та фізичного виснаження, знижує ефективність педагогів і підвищує ризик професійного вигорання;

3) Професійний стрес впливає на психологічний стан освітян, спричиняючи емоційне напруження, психосоматичні порушення, зниження мотивації та інтересу до роботи. Тривалий вплив стресу веде до емоційного виснаження та синдрому професійного вигорання, який проявляється через втому, депресію, зниження продуктивності та погіршення міжособистісних відносин. Професійне вигорання має серйозні наслідки як для здоров'я вчителів, так і для якості їхньої діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ СЕРЕД ПРАЦІВНИКІВ УСТАНОВ І ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

2.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження

2.1.1 Етапи емпіричного дослідження

На основі аналізу опрацьованих теоретичних джерел з питань професійного стресу в освітній сфері ми зробили висновок, що професійний стрес серед працівників освіти є багатофакторним явищем, яке включає різноманітні фізіологічні, емоційні та поведінкові аспекти, спричинені специфікою їхньої діяльності. У цьому розділі буде розглянута спроба емпірично дослідити психологічні особливості професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти.

Мета – емпірично дослідити психологічні особливості професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти.

Завданнями емпіричного дослідження є:

- а) визначити та обґрунтувати методики для перевірки висунутої гіпотези;
- б) здійснити якісний і кількісний аналіз отриманих даних;
- в) провести інтерпретацію результатів і сформулювати висновки на основі отриманих даних.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що професійний стрес та рівень тривожності працівників установ і закладів освіти залежить від їхніх індивідуальних копінг-стратегій та здатності до адаптації в умовах стресу.

Дослідження здійснювалося у кілька послідовних **етапів**:

1. Перший етап – *підготовчо-пошуковий* передбачав ретельний аналіз наукових і методичних джерел, які висвітлюють проблематику професійного стресу серед працівників освіти. Визначення основних напрямків дослідження дозволило сконцентруватися на специфічних аспектах впливу стресу та тривожності на професійну діяльність. У процесі підготовки також було обрано

відповідні психодіагностичні методики, які дають змогу отримати надійні дані для емпіричної перевірки висунутої гіпотези. Крім того, сформульовані завдання дослідження, визначено його методологічну базу та основні теоретичні положення, які стали основою для подальших етапів роботи.

2. Другий етап – *емпірично-аналітичний*. У цей період було зібрано первинні емпіричні дані шляхом проведення опитування. Для анкетування були обрані спеціалізовані психодіагностичні методики: «Тест на визначення рівня стресу» (за В. Ю. Щербатих), Опитувальник методика оцінки рівня тривожності (Спілбергера-Ханіна), «Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової), Методика «Копінг-стратегія BASIC Ph». Використання цих методик дозволяє оцінити показники рівня стресу, тривожності та особливості копінг-стратегій, а також визначити взаємозв'язок між цими феноменами.

3. Третій етап – *аналіз та узагальнення результатів*. На цьому етапі результати емпіричного дослідження були оброблені за допомогою методів математико-статистичної обробки, а також проведено їх інтерпретацію.

4. Четвертий етап – *розробка та впровадження* програми подолання професійного стресу для працівників освіти. На цьому етапі було створено програму, яка включає методи та інструменти, спрямовані на зниження рівня стресу, підвищення стресостійкості та розвиток навичок ефективного управління стресом у професійному середовищі. Основна мета програми – забезпечити працівникам освіти практичні стратегії для розпізнавання і подолання стресових ситуацій, а також підтримати їх психологічне здоров'я та адаптивні можливості, сприяючи збереженню емоційного балансу та професійного благополуччя.

Емпіричне дослідження було організовано у період з 21 травня по 1 листопада 2024 року в офлайн-форматі. Під час проведення емпіричного дослідження була здійснена діагностика ключових показників, пов'язаних із рівнем професійного стресу, тривожності та копінг-стратегій освітян. Отримані дані дозволили з'ясувати характер зв'язку між цими феноменами, що сприяло

глибшому розумінню впливу індивідуальних адаптаційних можливостей на рівень професійного стресу в освітньому середовищі.

Наше дослідження відповідає кореляційній дослідницькій стратегії. Для встановлення зв'язку між показниками стресу, тривожності та копінг-стратегіями обрали коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r -Спірмена). Задля дослідження ефективності розробленої та впровадженої програми подолання професійного стресу для працівників освіти нами обрано t -критерій Стюдента. Математична обробка даних була здійснена за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 22.0).

2.1.2 Характеристика вибірки

Дослідження проводилося у Житомирській області Бердичівського району в селищі Ружин на базі комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Ружинської селищної ради та на базі закладів загальної середньої освіти Ружинської громади: Ружинського ліцею та Зарічанської гімназії. Загальна вибірка складала 74 особи.

Детальніше проілюструємо статевий та віковий розподіл вибірки на Рис. 2.1 та Рис. 2.2 відповідно.

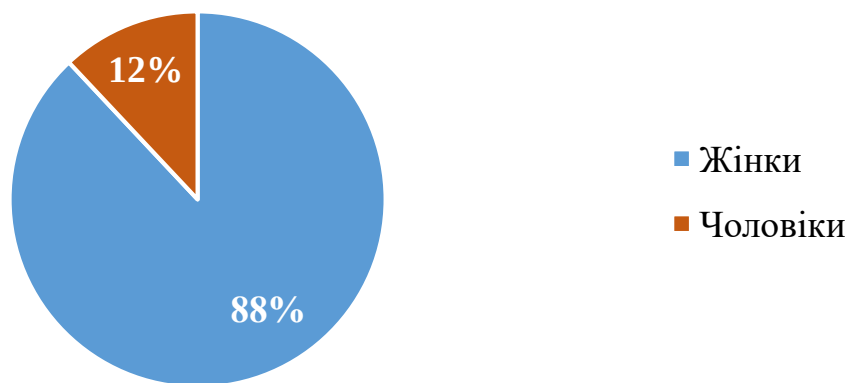
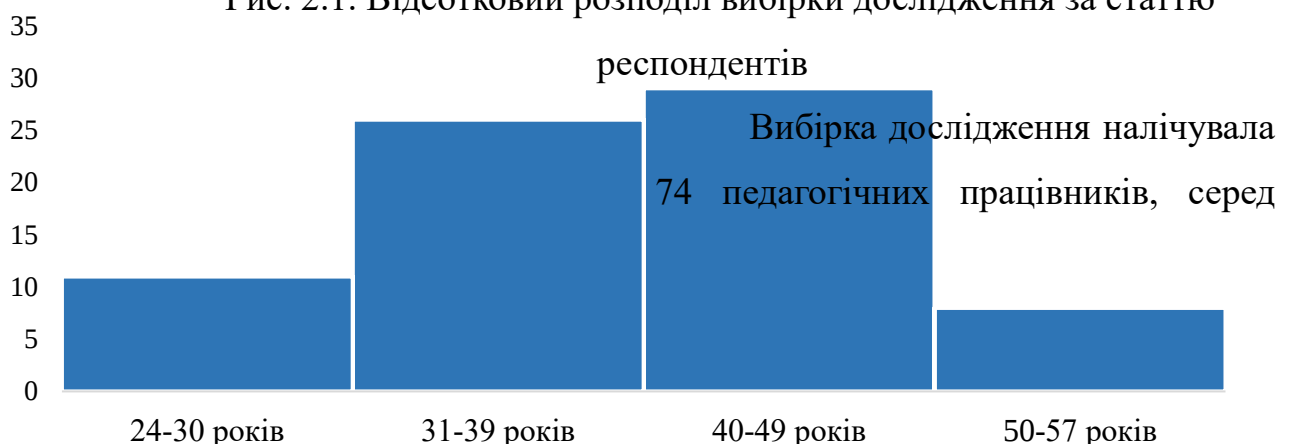


Рис. 2.1. Відсотковий розподіл вибірки дослідження за статтю



яких загальна кількість жінок становила 65 осіб, що відповідає 88% від загальної кількості респондентів. Чоловіків у вибірці було 9 осіб, що складає 12% від загальної кількості. Такий гендерний розподіл показує тенденції в освітній сфері, де переважна більшість працівників становлять жінки.

Рис. 2.2. Кількісний розподіл вибірки дослідження за віком респондентів

Розподіл працівників освіти за віковими групами у вибірці показує таку картину: вікова група 24-30 років представлена 11 особами (15% вибірки); вікова група 31-39 років включає 26 осіб, (35%); вікова група 40-49 років нараховує 29 осіб (39%), вікова група 50-57 років – 8 осіб (11%). Вибірка забезпечує різноманітність досвіду педпрацівників і сприяє врахуванню поглядів представників різних вікових категорій у дослідженні.

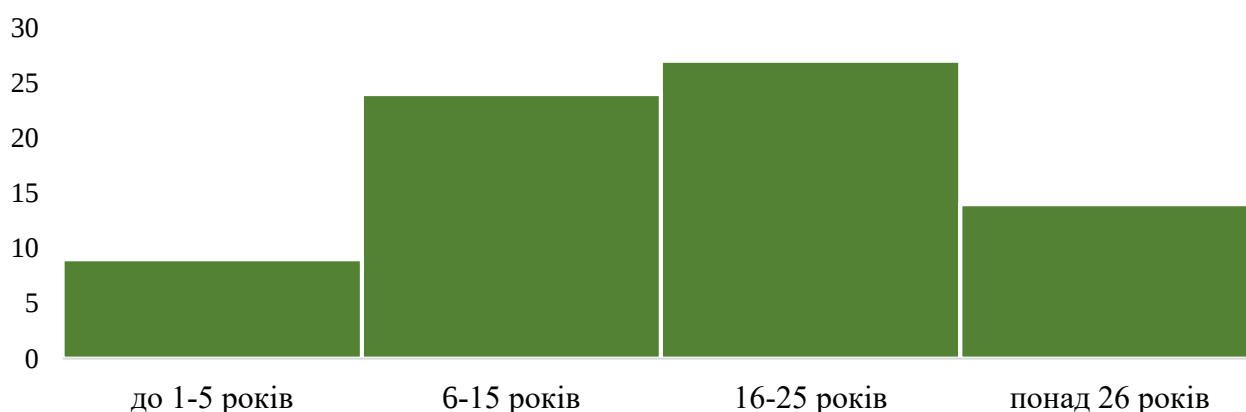


Рис. 2.3. Кількісний розподіл вибірки дослідження за стажом роботи

Кількісний розподіл вибірки дослідження за стажом педагогічної роботи показав, що педагоги зі стажем до 1-5 років становлять 9 осіб, або 14% вибірки,

що представляє початковий рівень досвіду. Стаж роботи 6-15 років мають 24 особи (31%), які відносяться до категорії фахівців із середнім рівнем досвіду. Найбільша група, яка складається з 27 осіб (36%), має стаж 16-25 років і включає педагогів із суттєвим професійним досвідом та глибоким розумінням педагогічної діяльності. Працівники зі стажем понад 26 років налічують 14 осіб (19%), представляючи найвищий рівень професійного досвіду в освітній сфері.

До вибірки входять викладачі гуманітарних предметів (17 осіб, 23%), природничих наук (18 осіб, 24%), математики та інформатики (16 осіб, 22%), фізичної культури та трудового навчання (10 осіб, 14%) та вчителі початкових класів (13 осіб, 18%).

Отже, вибірка нашого дослідження є репрезентативною, оскільки включає 74 педагогічних працівників різного віку, статі, стажу роботи та спеціалізації, що дозволяє всебічно розглянути психологічні особливості професійного стресу серед освітян. Респонденти були відібрані на добровільній основі з урахуванням їхньої готовності до участі та відкритості до надання об'єктивних відповідей. Такий підхід забезпечив високий рівень мотивації респондентів, що позитивно позначилося на точності отриманих результатів. Дослідження було організовано з дотриманням професійно-етичних принципів, включаючи конфіденційність та повагу до особистих даних для створення довірчої атмосфери.

2.1.3. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію

Вибір емпіричних методів зумовлений темою нашої роботи. Враховуючи мету і предмет дослідження та спираючись на результати теоретичного аналізу, ми підібрали діагностичні методики, які б допомогли підтвердити чи спростувати висунуту нами гіпотезу дослідження.

Вибираючи дослідницький інструментарій, ми керувались тим, щоб використати апробовані та стандартизовані методики, які носили б взаємодоповнюючий характер. Для дослідження особливостей професійного стресу освітян ми обрали блок з 4 методик (Табл. 2.1)

Таблиця 2.1

Психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження

№	Назва методики	Шкали	Кількість питань
1.	Методика «Тест на визначення рівня стресу» (за В. Ю. Щербатих)	1 шкала: загальний рівень стресу	36 питань
2.	Опитувальник «Методика оцінки рівня тривожності» Спілберга-Ханіна	2 шкали: особистісна та ситуативна тривожність	40 питань
3.	Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер)	5 шкал: Проблемно-орієнтована копінг-стратегія; Емоційно-орієнтована копінг-стратегія; Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення; Копінг-стратегія відволікання; Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки	48 питань
4.	Методика «Копінг-стратегія BASIC Ph»	6 шкал: B (Belief); A (Affect); S (Social); I (Imagination); C (Cognition); Ph (Physical)	36 питань

Розглянемо детальніше психодіагностичні методики нашого емпіричного дослідження.

«Тест на визначення рівня стресу» (за В. Ю. Щербатих) – це психодіагностична методика, спрямована на оцінку рівня стресу за допомогою аналізу різних симптомів, що можуть проявлятися в інтелектуальних, поведінкових, емоційних та фізіологічних сферах. Респонденти оцінюють наявність цих симптомів і отримують відповідну кількість балів залежно від

типу ознаки: за кожен інтелектуальну та поведінкову ознаку нараховується 1 бал, за емоційні – 1,5 бали, а за фізіологічні – 2 бали.

1) Інтелектуальні ознаки включають такі симптоми, як погіршення пам'яті, труднощі зосередження, переважання негативних думок, пасивність, схильність до імпульсивних рішень та інші когнітивні порушення;

2) Поведінкові ознаки: до них належать зміни в харчовій поведінці (переїдання або навпаки – втрата апетиту), порушення мовлення, збільшення кількості помилок у звичних діях, конфліктність, проблеми зі сном та інші зміни в поведінці;

3) Емоційні ознаки стресу включають почуття тривожності, депресію, дратівливість, зниження самооцінки, емоційну байдужість, а також почуття відчуженості та втрату інтересу до життя.

4) Фізіологічні ознаки стресу – різні тілесні симптоми, такі як болі невизначеного характеру, порушення роботи серця, проблеми з диханням, напруга в м'язах, зниження імунітету, швидка втомлюваність та інші фізіологічні зміни.

Максимальний можливий бал за всіма категоріями становить 66 балів. Результати можуть бути інтерпретовані таким чином:

- 0-5 балів – відсутність значного стресу;
- 6-12 балів – помірний рівень стресу, який можна компенсувати шляхом відпочинку та управління часом;
- 13-24 бали – значне напруження, яке потребує використання спеціалізованих методів подолання стресу;
- 25-40 балів – сильний стрес, при якому доцільно звернутися за допомогою до психолога або психотерапевта;
- Понад 40 балів – стан виснаження, що свідчить про вичерпання адаптаційних можливостей організму [22].

Опитувальник «Методика оцінки рівня тривожності», розроблена Ч. Д. Спілбергером у 1966-1973 роках, є однією з найбільш поширених у психологічній діагностиці для вимірювання тривожності. Вона широко відома у

вигляді адаптації, виконаної Ю. Л. Ханіним. Методика складається з двох частин: шкала для оцінки ситуативної тривожності (СТ) та шкала для оцінки особистісної тривожності (ОТ).

Опитувальник містить 40 тверджень, із яких 20 стосуються рівня ситуативної тривожності (СТ), а інші 20 – особистісної тривожності (ОТ). Кожен пункт містить судження про самопочуття, на які респондент відповідає, обираючи одну з чотирьох позицій, що відображають інтенсивність емоцій: «1» – зовсім не так; «2» – можливо, так; «3» – вірно; «4» – цілком вірно. Ситуативна тривожність оцінює реакцію індивіда на певні ситуації, що виникають у конкретний момент, у той час як особистісна тривожність оцінює стійкі характеристики особистості, які визначають загальну тенденцію до переживання тривоги. Рівень ситуативної тривожності обчислюється за допомогою підсумовування балів згідно з ключем: певні номери відповідей мають позитивний вклад, інші – від’ємний. Оцінка коригується шляхом додавання константи (+50) до підсумку. Особистісна тривожність визначається подібним чином, з додаванням константи (+35).

Показники тривожності інтерпретуються за такими рівнями: низький рівень – до 30 балів, середній рівень – 31-45 балів, високий рівень – 46 балів і більше [22].

Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях», розроблена С. Норманом, Д. Ендлером, Д. Джеймсом і М. Паркером та адаптована Т. А. Крюковою, оцінює домінуючі копінг-стратегії, які люди застосовують для подолання стресу. Опитувальник містить 48 тверджень, перелік поведінкових і розумових реакцій на різні стресові та неприємні ситуації, що допомагає виявити індивідуальний стиль подолання стресу. Методика дозволяє оцінити такі основні копінг-стратегії:

1. Проблемно-орієнтована стратегія – фокусується на вирішенні завдання або подоланні проблеми (включає 16 пунктів);
2. Емоційно-орієнтована стратегія – спрямована на управління емоційним станом та зниження негативних емоцій, викликаних стресом (16 пунктів);

3. Стратегія уникнення – поведінка, спрямована на уникнення проблемної ситуації або відволікання від неї (також 16 пунктів);

4. Соціальне відволікання – передбачає звернення до інших людей для відволікання від стресу або отримання підтримки (8 пунктів);

5. Пошук соціальної підтримки – спрямований на залучення допомоги або підтримки з боку інших людей (5 пунктів).

Для кожного пункту респондент оцінює частоту своєї поведінки за шкалою від 1 до 5, де 1 означає «дуже рідко», а 5 – «майже завжди». Після заповнення опитувальника розраховується середнє значення для кожної копінг-стратегії: що вище середній бал, то частіше респондент використовує дану стратегію у стресових ситуаціях. Це дозволяє оцінити, наскільки активно та ефективно респонденти використовують різні способи подолання стресу та досягти глибшого розуміння їхньої стратегії поведінки в складних обставинах [23].

Методика «Копінг-стратегія BASIC Ph» розроблена для оцінки домінуючих копінг-стратегій, що використовуються особистістю під час переживання кризових або стресових ситуацій. Опитувальник включає 36 тверджень, що охоплюють різноманітні способи реагування, і дозволяє визначити, якими стратегіями респондент користується найчастіше для подолання стресу. Респонденти повинні оцінити кожне твердження, відмічаючи частоту його використання під час стресових ситуацій. Вибір відповіді здійснюється за шкалою від 0 до 6, де: 0 означає, що респондент ніколи не використовує цей спосіб; 1 – рідко; 2 – іноді; 3 – періодично; 4 – часто; 5 – майже завжди; 6 – завжди користується цим способом у стресових ситуаціях. Після оцінювання респондент переносить отримані бали у спеціальну таблицю, яка структурована за шістьма основними копінг-стратегіями:

- В (Belief) – віра, переконання, цінності: стратегії, пов'язані з покладанням на особисті переконання та життєві цінності;

- А (Affect) – емоції, почуття: висловлення та обробка власних емоцій;

- S (Social) – соціальна підтримка, зв'язки: залучення підтримки від близьких чи друзів;
- I (Imagination) – уява, мрії: фантазії, спогади або уявлення про кращі обставини;
- C (Cognition) – когнітивні стратегії: аналітичні підходи та обмірковування варіантів вирішення проблем;
- Ph (Physical) – тілесні ресурси, фізична активність: використання фізичних занять для подолання стресу.

Чим вищий бал у кожній категорії, тим більш розвинутою є відповідна копінг-стратегія у респондента. Ця методика використовується для діагностики та розвитку індивідуальних стратегій подолання стресу, враховуючи різні аспекти людської поведінки та способи реагування на стресові ситуації. BASIC Ph дозволяє комплексно підходити до проблеми стресу, враховуючи як емоційні, так і раціональні, соціальні та фізичні складові [60].

Отже, ми обрали ці психодіагностичні інструменти, оскільки вони забезпечують комплексне вивчення професійного стресу та стратегій подолання стресових ситуацій серед освітян. «Тест на визначення рівня стресу» Щербатих оцінює фізіологічні, емоційні, поведінкові та когнітивні ознаки стресу, що дає можливість визначити загальний рівень стресу. Опитувальник Спілбергера-Ханіна допомагає розмежувати ситуативну та особистісну тривожність, що дозволяє виявити стійкі риси або реакції на певні ситуації. Методика копінг-поведінки (С. Норман та ін.) оцінює домінуючі стратегії подолання стресу, тоді як методика BASIC Ph дозволяє зрозуміти різноманітні аспекти копінгу (від віри до фізичної активності).

Методики дослідження підібрані таким чином, щоб охопити необхідні показники для реалізації поставленої нами мети. Описаний набір методик дає можливість перевірити гіпотезу про те, що професійний стрес та рівень тривожності працівників установ і закладів освіти залежить від їхніх індивідуальних копінг-стратегій та здатності до адаптації в умовах стресу.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження

У цьому підрозділі представлено аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей професійного стресу та його взаємозв'язку з копінг-стратегіями освітян. Дослідження включало використання кількісних та якісних методів для визначення основних тенденцій і закономірностей у взаємозв'язках між рівнем стресу, тривожності та різними копінг-стратегіями серед працівників освітньої сфери. Аналіз допоможе зрозуміти основні характеристики вибірки та провести її первинний аналіз. Для аналізу ми вибрали: середнє значення (використовується для опису центральної тенденції даних); мода (відповідає або найбільш частому значенню, або середньому значенню класу з найбільшою частотою); медіана (відповідає центральному значенню у послідовному ряді всіх отриманих значень); стандартне відхилення (міра розкиду даних від середнього значення, використовується для опису варіабельності даних); коефіцієнт варіації (використовується для опису однорідності групи при значенні більше 33%).

У Додатку А наведено сирі бали, отримані за результатами тестувань, які стали основою для подальшого аналізу.

2.2.1 Результати діагностики стресу та тривожності освітян

Наступними представимо результати аналізу за Тестом на визначення рівня стресу Ю. В. Щербатих, що дозволив зробити висновок про наявність проявів стресу у різних аспектах функціонування організму та психіки у працівників установ і закладів освіти та розподілити їх за рівнями прояву стресу (Табл. 2.2 –2.3). Результати відсоткового співвідношення відображені в діаграмі (Рис. 2.4).

Таблиця 2.2.

Узагальнені групові показники стресу серед освітян за Тестом на визначення рівня стресу Ю. В. Щербатих

Показник	Критерії описової статистики				
	Середнє значення	Мода	Медіана	Стандарт. відхилення	Коеф. варіації %
Рівень стресу	24,86	24,0	26,0	10,992	56%

Середнє значення рівня стресу серед педпрацівників за тестом Ю. В. Щербатих відповідає значному психологічному напруженню ($X_{\text{ср.}} = 24,86$). Це означає, що більшість освітян перебувають у стані підвищеного емоційного виснаження та психологічного навантаження. Такий рівень стресу спричиняє погіршення загального самопочуття, впливає на здатність до зосередження, знижувати ефективність роботи та мотивацію. Підвищене психологічне напруження має негативний вплив на взаємодію з колегами та учнями, що в свою чергу підвищує ризик виникнення конфліктів і подальшого емоційного вигорання.

Таблиця 2.3

Кількісний та відсотковий розподіл рівнів стресу серед освітян за Тестом на визначення рівня стресу Ю. В. Щербатих

Рівні стресу	Результат розподілу	
	Кіл-ть осіб	%
відсутність значного стресу	1	1%
помірний рівень стресу	11	15%
значне психологічне напруження	24	32%
сильний стрес	31	42%
стан виснаження	7	9%

Згідно з розподілом рівнів стресу серед освітян за тестом Ю. В. Щербатих, 1% (1 особа) досліджуваних не відчують значного стресу і мають

високу здатність справлятися з повсякденними викликами без значного емоційного чи фізичного напруження. Працівники закладів освіти в цій категорії демонструють здатність ефективно контролювати свій емоційний стан, використовувати адаптаційні ресурси та справлятися зі стресовими ситуаціями без негативних наслідків для психічного здоров'я.

15% (11 осіб) освітян перебувають на рівні помірного стресу. Вони відчують певний рівень напруження, який, хоча і не є критичним, може впливати на їхнє емоційне благополуччя та фізичне самопочуття. Такий рівень стресу можна компенсувати завдяки відпочинку, релаксаційним технікам та управлінню часом. Проте важливо приділяти увагу цьому рівню напруження, оскільки за відсутності належної підтримки він може перерости у більш серйозний стрес.

Значне психологічне напруження відчуває 32% (24 особи) респондентів, яке вже впливає на їхній емоційний стан та загальне самопочуття. Цей рівень стресу потребує спеціальних методів для його подолання, таких як релаксаційні техніки, підтримка соціальних зв'язків або допомога фахівців.

Найбільша частка респондентів 42% (31 особа) досліджуваних перебувають у стані сильного стресу. Такий стан характеризується значним негативним впливом на психологічний та фізичний стан, що призводить до зниження працездатності, погіршення емоційного благополуччя та фізичного здоров'я. Освітняни з таким рівнем стресу потребують невідкладної допомоги та підтримки, щоб запобігти подальшому погіршенню стану.

9% (7 осіб) освітян перебувають у стані виснаження, що свідчить про вичерпання їхніх адаптаційних можливостей. Стан виснаження є наслідком тривалого впливу сильного стресу без належної підтримки або відпочинку, що може мати значні негативні наслідки для психічного та фізичного здоров'я. Ця група потребує термінової допомоги, включаючи професійну психологічну підтримку, для відновлення своїх ресурсів та стабілізації стану.

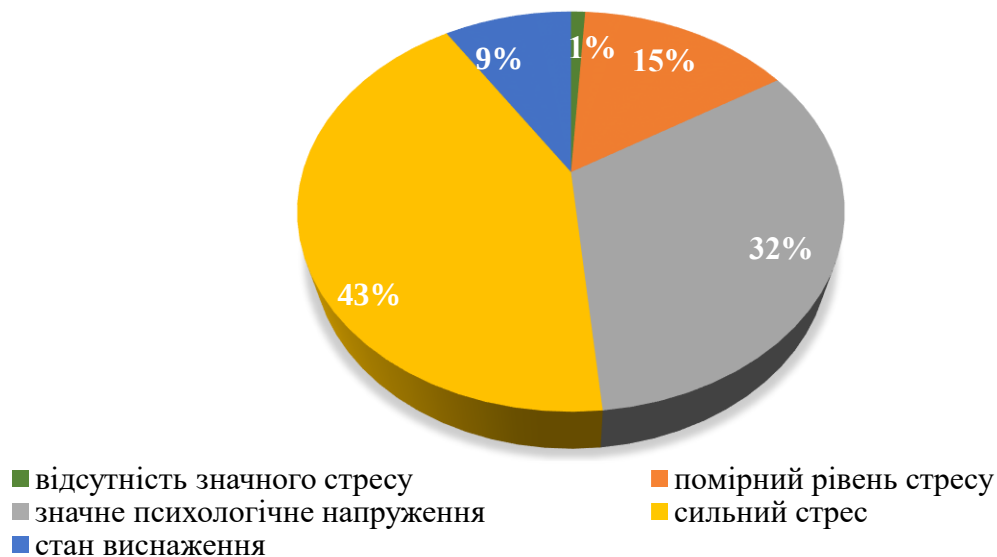


Рис. 2.4 Відсотковий розподіл рівнів стресу серед освітян за Тестом на визначення рівня стресу Ю. В. Щербатих

Підсумовуючи, за Тестом на визначення рівня стресу Ю. В. Щербатих ми отримали наступну картину – більшість освітян перебувають на рівні значного психологічного напруження або сильного стресу, що говорить про високий рівень емоційного навантаження та необхідність своєчасної підтримки. Лише невелика частина освітян не відчуває значного стресу, тоді як частка з помірним стресом все ж потребує уваги для запобігання розвитку більш серйозних станів.

Наступними проаналізуємо результати діагностики тривожності освітян за Опитувальником «Методика оцінки рівня тривожності Спілберга-Ханіна», які дозволили нам визначити як особистісну, так і ситуативну тривожність. Узагальненні групові результати продемонстровано в Табл. 2.4 – 2.5 та графічно представлені на Рис. 2.5.

Узагальнені групові показники тривожності серед освітян за методикою оцінки рівня тривожності Спілберга-Ханіна

Показники тривожності	Критерії описової статистики				
	Середнє значення	Мода	Медіана	Стандарт. відхилення	Коеф. варіації %
Особистісна тривожність	40,83	38,0	42,0	11,094	58%
Ситуативна тривожність	46,11	44,0	48,0	14,193	61%

Як бачимо з Табл. 2.3, середнє значення особистісної тривожності ($X = 40,83$) демонструє середній рівень напруження, що характеризує освітян як вразливу до стресу групу. Педагогічні працівники часто відчують певний рівень внутрішнього дискомфорту у повсякденних умовах. Однак цей дискомфорт здебільшого залишається контрольованим, і освітяни вміють справлятися з ним, не допускаючи серйозних порушень у професійній діяльності. Така тривожність, хоч і є джерелом напруги, може грати конструктивну роль, стимулюючи освітян до професійного самовдосконалення та підвищення своєї стресостійкості. Вони усвідомлюють власні емоційні реакції, що допомагає їм керувати своїм станом і залишатися продуктивними у звичайних обставинах.

Ситуативна тривожність має тенденцію до високого рівня ($X = 46,11$), що показує значне емоційне напруження, яке виникає в конкретні моменти, особливо у професійно важких або специфічних ситуаціях. Це означає, що освітяни більш схильні відчувати інтенсивний стрес у відповідь на певні виклики та нестандартні робочі умови. Така висока ситуативна тривожність може мати негативний вплив на здатність освітян зосереджуватись і виконувати свої обов'язки на високому рівні.

Кількісний та відсотковий розподіл рівнів тривожності серед освітян за методикою оцінки рівня тривожності Спілберга-Ханіна

Показники тривожності	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%	Кіл-ть осіб	%
Особистісна тривожність	36	57%	25	40%	2	3%
Ситуативна тривожність	51	69%	18	24%	5	7%

Аналізуючи розподіл рівнів тривожності серед освітян за методикою Спілберга-Ханіна, отримуємо наступну картину. Найбільша частка освітян (57%, або 36 осіб) має високий рівень особистісної тривожності та схильність до емоційного напруження та тривоги в повсякденних ситуаціях. Тобто понад половина досліджуваних відчуває постійне внутрішнє занепокоєння, яке впливає на їхню професійну діяльність та загальне самопочуття. Ще 40% (25 осіб) мають середній рівень тривожності та деякий рівень емоційного дискомфорту, хоча й не критичний. Лише 3% (2 особи) демонструють низький рівень особистісної тривожності, що характеризує їх як стійких до звичайного повсякденного стресу.

Ситуативна тривожність показує ще вищі показники у категорії високого рівня: 69% респондентів (51 особа) опинилися в групі з високою ситуативною тривожністю. Це говорить про сильну емоційну реакцію освітян на специфічні ситуації, особливо ті, що можуть бути пов'язані з професійними викликами або нестандартними умовами. Середній рівень ситуативної тривожності мають 24% (18 осіб) та деяку вразливість у стресових обставинах, але разом з тим і здатність до самоконтролю. Лише 7% (5 осіб) характеризуються низьким рівнем ситуативної тривожності та високою стійкістю до стресу в ситуаційних умовах.

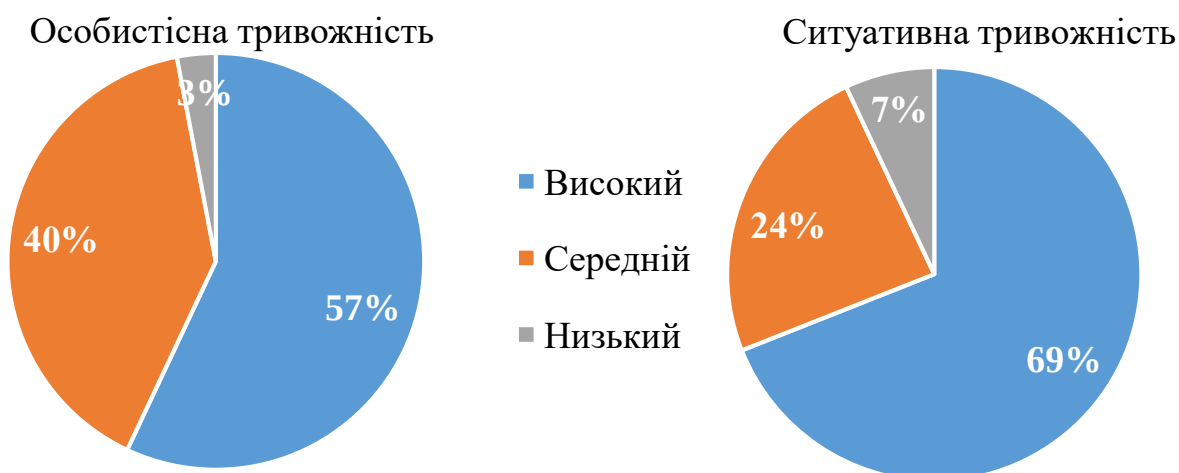


Рис. 2.5 Відсотковий розподіл рівнів тривожності серед освітян за методикою оцінки рівня тривожності Спілберга-Ханіна

Загалом, результати дослідження за методикою Спілберга-Ханіна говорять про високий рівень емоційної вразливості серед освітян, особливо в умовах стресових ситуацій, які пов'язані з професійною діяльністю. Більшість респондентів має підвищену особистісну та ситуативну тривожність, що може негативно впливати на їхню здатність ефективно виконувати робочі завдання та підтримувати емоційне благополуччя. Лише невелика частка освітян демонструє стійкість до стресу.

2.2.2. Результати діагностики копінг-стратегій серед працівників освітніх установ

Задля діагностики копінг-стратегій серед працівників освітніх установ ми використали методику «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях», узагальнені результати якої продемонстровано у Табл. 2.6 – 2.7 та Рис. 2.6.

Таблиця 2.6

**Узагальнені групові показники копінг-стратегій серед освітян за
методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»**

Показники копінг-стратегій	Критерії описової статистики				
	Середнє значення	Мода	Медіана	Стандарт. відхилення	Коеф. варіації %
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	3,03	2,0	2,0	1,937	29%
Емоційно-орієнтована копінг-стратегія	4,11	3,0	3,0	0,736	19%
Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	3,82	2,0	3,0	1,115	25%
Копінг-стратегія відволікання	4,35	3,0	4,0	0,583	12%
Копінг-стратегія соціального відволікання	4,12	3,0	4,0	0,682	17%

Аналізуючи показники копінг-стратегій серед освітян за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях», можемо відзначити деякі характерні особливості:

1) Проблемно-орієнтована копінг-стратегія має відносно низьке середнє значення ($X_{\text{ср.}} = 3,03$), тобто не всі освітяни активно використовують цей підхід для вирішення проблем у стресових ситуаціях. Менша частина респондентів спрямовує свої зусилля на пошук конкретних рішень чи стратегії для подолання проблем;

2) Емоційно-орієнтована копінг-стратегія продемонструвала трохи вище середнє значення ($X_{\text{ср.}} = 4,11$). Це показує схильність значної кількості працівників освіти до емоційних реакцій у стресових ситуаціях. Вони часто зосереджуються на власних почуттях і намагаються зменшити емоційний вплив стресу, що допомагає знизити внутрішнє напруження, але не завжди вирішує основну проблему;

3) Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення, також досить поширена ($X_{\text{ср.}} = 3,82$), що свідчить про прагнення освітян уникати конфліктних або стресових ситуацій. Такий підхід може полегшувати короточасний стан, але у довготривалій перспективі не вирішує основних проблем і може лише відтермінувати необхідність реагування;

4) Копінг-стратегія відволікання має найвище середнє значення ($X_{\text{ср.}} = 4,32$) серед усіх копінг-стратегій. Відповідно, педпрацівники часто обирають саме цей спосіб для зниження стресу, відволікаючи увагу від стресової ситуації до інших справ;

5) Копінг-стратегія соціального відволікання теж має високе середнє ($X_{\text{ср.}} = 4,12$) значення, що говорить про важливість соціальної підтримки для освітян. Вони часто звертаються до друзів, колег або близьких, щоб знизити рівень стресу, спираючись на комунікацію та взаємодію з іншими як спосіб психологічного розвантаження.

Таблиця 2.7

Кількісний та відсотковий розподіл за домінуванням копінг-стратегій серед освітян за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»

Шкали копінг-стратегій	Домінування копінг-стратегії в стресових ситуаціях	
	Кіл-ть осіб	%
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	9	12%
Емоційно-орієнтована копінг-стратегія	13	18%

Продовження табл. 2.7

Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	12	16%
Копінг-стратегія відволікання	26	35%
Копінг-стратегія соціального відволікання	14	19%

Згідно з розподілом, серед працівників закладів та установ освіти домінуючою є копінг-стратегія відволікання – її обрали 35% респондентів (26 осіб). Тобто в умовах стресу більшість освітян воліють переключитися на інші справи чи зайнятися діяльністю, яка не пов'язана зі стресовою ситуацією.

Копінг-стратегія соціального відволікання посідає друге місце з 19% (14 осіб). Тут велике значення для освітян набуває підтримка оточення, які часто звертаються за допомогою чи порадою до колег, друзів або родичів.

Емоційно-орієнтовану копінг-стратегію обрали 18% освітян (13 осіб), що говорить про значну кількість тих, хто намагається активно опрацьовувати свої емоції, знижуючи стрес завдяки емоційним реакціям і переживанням. Вони прагнуть заспокоїтись, знизити внутрішнє напруження, використовуючи для цього різноманітні психологічні техніки або особисті стратегії емоційного реагування.

Стратегією уникнення у стресових ситуаціях користуються 16% досліджуваних (12 осіб). Це говорить про прагматичний підхід до відсторонення від стресових обставин або конфліктів. Така стратегія дозволяє уникнути гострих переживань, проте вона може бути ефективною лише в короткостроковій перспективі. За відсутності вирішення проблеми її уникнення може призвести до накопичення стресу, що в подальшому вплине на емоційний стан.

Лише 12% освітян (9 осіб) надають перевагу проблемно-орієнтованій копінг-стратегії, яка передбачає активний пошук шляхів подолання проблеми, з якою вони зіштовхнулися. Відносно низький рівень використання цієї стратегії вказує на те, що не всі респонденти вдаються до активного вирішення стресових ситуацій.



Рис. 2.6 Відсотковий розподіл за домінуванням копінг-стратегій серед освітян за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»

Отже, за результатами методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» серед освітян домінують стратегії відволікання та соціального відволікання, що показує прагнення знизити емоційне навантаження через перемикання уваги або підтримку оточення. Емоційно-орієнтовані стратегії також досить поширені, тоді як уникнення стресових обставин застосовується з прагматичною метою, але лише тимчасово. Проблемно-орієнтовані підходи, що передбачають активне вирішення ситуацій, використовуються найменше, що говорить про недостатнє залучення освітян до безпосереднього подолання стресових факторів.

У подальшому аналізі, представленому в Табл. 2.8 та 2.9 і на Рис. 2.7, ми розглянемо результати діагностики копінг-стратегій освітян за методикою «Копінг-стратегія BASIC Ph». Ця методика дає змогу визначити, які саме стилі та стратегії подолання стресу обирають працівники установ та закладів освіти у своїй діяльності через шість основних компонентів: віра, афект, соціальна підтримка, уява, когніція та фізіологія.

**Узагальнені групові показники копінг-стратегій серед освітян за
методикою «Копінг-стратегія BASIC Ph»**

Показники копінг-стратегій	Критерії описової статистики				
	Середнє значення	Мода	Медіана	Стандарт. відхилення	Коеф. варіації %
В (Вірування)	26,77	22,0	24,0	10,948	41%
А (Емоції)	21,83	20,0	21,0	6,183	26%
С (Соціальне)	20,05	17,0	18,0	7,927	31%
І (Уява)	16,84	13,0	15,0	7,583	30%
С (Когніції)	30,93	26,0	28,0	9,164	39%
Ph (Фізіологічне)	11,75	7,0	10,0	12,96	44%

Аналізуючи середні значення копінг-стратегій за методикою «BASIC Ph» серед освітян, помітно, що найвищий середній показник демонструє когнітивний компонент ($X_{\text{ср.}} = 30,93$), що говорить про значну орієнтацію освітян на раціональний підхід у стресових ситуаціях. Вони схильні до осмислення та аналізу, що допомагає їм структурувати свої дії та приймати оптимальні рішення. Високі показники має також компонент вірувань ($X_{\text{ср.}} = 26,77$), що свідчить про значення особистісних цінностей і переконань, які підтримують їхню стійкість та впевненість у власних силах. Емоційний компонент ($X_{\text{ср.}} = 21,83$) проявляється на помірному рівні, що означає, що освітяни вважають емоційну реакцію корисною для зниження напруження, але не основною. Соціальна підтримка ($X_{\text{ср.}} = 20,05$) грає помітну роль, підкреслюючи важливість взаємодії з колегами та близькими як джерела стабільності та розради. Компонент уяви ($X_{\text{ср.}} = 16,84$) має нижче середнє значення, тобто менш активне використання креативних підходів для зменшення напруження. Фізіологічний компонент ($X_{\text{ср.}} = 11,75$) демонструє найнижчий середній показник, відтак освітяни рідше звертаються

до фізичних методів, таких як фізична активність або техніки релаксації, для зниження стресу.

Таблиця 2.9

Кількісний та відсотковий розподіл за домінуванням копінг-стратегій серед освітян за методикою «Копінг-стратегія BASIC Ph»

Шкали копінг-стратегій	Домінування копінг-стратегії	
	Кіл-ть осіб	%
В (Вірування)	19	26%
А (Емоції)	10	13%
С (Соціальне)	7	9%
І (Уява)	6	8%
С (Когніції)	30	41%
Ph (Фізіологічне)	2	3%

Відповідно до розподілу за домінуванням копінгу, когнітивна стратегія є найбільш популярною – її обирають 41% освітян (30 осіб). Тобто є значна орієнтація працівників освіти на раціональне мислення та логічне осмислення стресових ситуацій. На другому місці знаходиться компонент вірувань, який обрали 26% опитаних (19 осіб), що говорить про важливість особистісних переконань як засобу збереження стійкості в стресових умовах.

Емоційно-орієнтована стратегія займає середню позицію – 13% освітян (10 осіб) використовують цей підхід для зниження стресу, спрямовуючи увагу на емоційні переживання. Соціальна стратегія, яка передбачає звернення за підтримкою до оточення, обрана 9% респондентів (7 осіб).

Менш популярні стратегії – уява та фізіологічна копінг-стратегія. Уяву як спосіб подолання стресу використовують 8% досліджуваних (6 осіб), що показує обмежене застосування креативних підходів. Найменш популярною є фізіологічна стратегія, яку обрали лише 3% освітян (2 особи), що говорить про низьку схильність до застосування фізичних методів для зниження стресу.

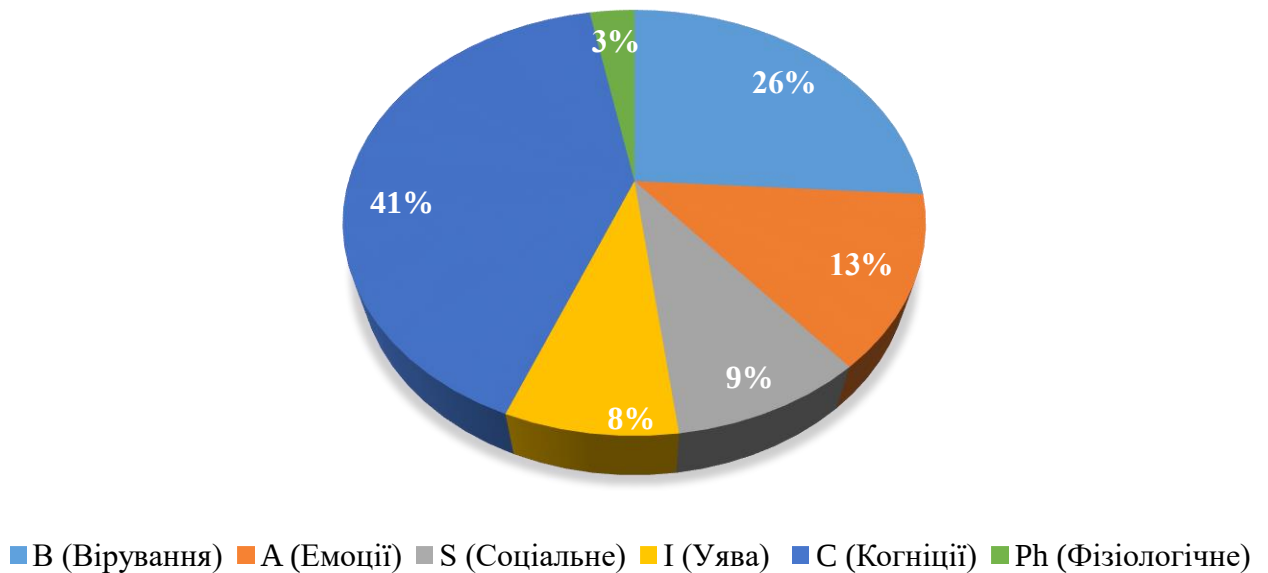


Рис. 2.7 Відсотковий розподіл за домінуванням копінг-стратегій серед освітян за методикою «Копінг-стратегія BASIC Ph»

Загалом, за методикою «BASIC Ph» найбільш популярною серед освітян є когнітивна стратегія, що свідчить про їхню орієнтацію на раціональне мислення для подолання стресу. Компонент вірувань також відіграє значну роль, підкреслюючи важливість особистісних переконань для підтримки стійкості. Менш поширені емоційна, соціальна, уява та фізіологічна стратегії, що вказує на переважання інтелектуально-психологічних підходів над емоційними і фізичними методами.

2.2.3. Аналіз та обговорення математико-статистичної обробки результатів

Для статистичної перевірки гіпотези дослідження ми застосували процедуру кореляційного аналізу між показниками стресу, тривожності та вибором копінг стратегії освітян за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (r -Спірмена), так як данні відповідають ненормальному розподілу. Результати розрахунків представлені в Табл. 2.10 та 2.11.

Таблиця 2.10

Кореляційні зв'язки між рівнем стресу та вибором копінг стратегії освітян за коефіцієнтом кореляції r-Спірмена

Показники копінг-стратегій	Рівень стресу
<i>Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»</i>	
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	-0.3355**
Емоційно-орієнтована копінг-стратегія	
Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	0.3181**
Копінг-стратегія відволікання	
Копінг-стратегія соціального відволікання	
<i>Методика «Копінг-стратегія BASIC Ph»</i>	
В (Вірування)	
А (Емоції)	
С (Соціальне)	-0.2294*
І (Уява)	
С (Когніції)	-0.2738*
Ph (Фізіологічне)	

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$; $r_{кр.} = 0,299$.

* - кореляція значуща на рівні $p \leq 0,05$; $r_{кр.} = 0,228$.

Аналізуючи матрицю кореляційних зв'язків між рівнем стресу та вибором копінг стратегії освітян за критерієм кореляції Спірмена (r-Спірмена), ми визначили наступні значущі кореляційні зв'язки:

1) Проблемно-орієнтована копінг-стратегія має значущу негативну кореляцію з рівнем стресу на рівні $p \leq 0,01$, що означає зниження рівня стресу серед освітян, які активно намагаються вирішувати проблеми. Ця стратегія включає конструктивний підхід до подолання стресових ситуацій, дозволяючи зосередитись на вирішенні причин напруження. Освітняни, які віддають перевагу цій стратегії, як правило, мають більш стабільний емоційний стан,

оскільки вони спрямовують свої зусилля на усунення факторів, що спричиняють стрес, що робить цей підхід ефективним у довготривалій перспективі.;

2) Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення має позитивну кореляцію з рівнем стресу (на рівні $p \leq 0.01$). Уникання стресових ситуацій або відкладення їх вирішення лише посилює відчуття стресу серед освітян. Педпрацівники, які часто використовують цю стратегію, зазнають вищого рівня стресу, оскільки невирішені проблеми продовжують накопичуватися, створюючи триваліше та більш інтенсивне відчуття напруження;

3) Соціальна копінг-стратегія (S) з методики «BASIC Ph» показує значущу негативну кореляцію з рівнем стресу на рівні $p \leq 0.05$. Відповідно, звернення до соціальної підтримки допомагає знизити рівень стресу серед освітян. Використання соціального ресурсу, такого як підтримка колег, друзів або близьких, полегшує емоційне навантаження, створюючи відчуття прийняття та розуміння. Цей тип копіngu надає можливість поділитися переживаннями, обмінятися досвідом та отримати психологічну підтримку, що суттєво допомагає у складних стресових ситуаціях;

4) Когнітивна копінг-стратегія (C) має негативну кореляцію з рівнем стресу на рівні $p \leq 0.05$, що говорить про зниження стресу за рахунок раціонального аналізу ситуації. Такий підхід допомагає заспокоїти емоційний стан шляхом логічного осмислення проблеми, створення плану дій та пошуку оптимальних рішень. Працівники, які орієнтуються на когнітивний копінг, часто можуть краще контролювати стрес завдяки здатності побачити ситуацію з іншого ракурсу та уникнути імпульсивних емоційних реакцій..

Інші копінг-стратегії не мають значущих кореляцій з рівнем стресу, тобто менш виражений вплив цих підходів на стресовий рівень серед освітян.

Аналогічну процедуру кореляційного аналізу за коефіцієнтом r-Спірмена ми застосували для визначення зв'язку між показниками тривожності та вибором копінг-стратегій освітян.

Таблиця 2.11

**Кореляційні зв'язки між рівнем тривожності та вибором копінг стратегії
освітян за коефіцієнтом кореляції r-Спірмена**

Показники копінг-стратегій	Показники тривожності	
	Особистісна тривожність	Ситуативна тривожність
Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»		
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	-0.2957*	-0.3018**
Емоційно-орієнтована копінг-стратегія	0.2374*	0.2537*
Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	0.4727**	0.3858**
Копінг-стратегія відволікання		
Копінг-стратегія соціального відволікання		
Методика «Копінг-стратегія BASIC Ph»		
В (Вірування)		
А (Емоції)	0.3179**	0.3221**
С (Соціальне)		-0.2503*
І (Уява)		
С (Когніції)	-0.2839*	-0.2950*
Ph (Фізіологічне)		

Примітка: ** - кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$; $r_{кр.} = 0,299$.

* - кореляція значуща на рівні $p \leq 0,05$; $r_{кр.} = 0,228$.

Аналіз кореляційних зв'язків між рівнем тривожності та вибором копінг-стратегій серед освітян за коефіцієнтом кореляції Спірмена (r-Спірмена) виявив такі значущі взаємозв'язки:

1) Проблемно-орієнтована копінг-стратегія демонструє негативну кореляцію з особистісною тривожністю ($p \leq 0,05$) та ситуативною тривожністю ($p \leq 0,01$). Освітняни, які активно вирішують проблеми, мають нижчий рівень

тривожності, оскільки зосередженість на конкретних діях допомагає зменшити емоційне напруження;

2) Емоційно-орієнтована копінг-стратегія має позитивну кореляцію з особистісною ($p \leq 0,05$) та ситуативною тривожністю ($p \leq 0,05$). Тобто педпрацівники, які зосереджуються на власних емоціях під час стресу, можуть відчувати підвищений рівень тривожності через недостатню увагу до вирішення проблеми;

3) Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення, показує значну позитивну кореляцію з особистісною ($p \leq 0,01$) та ситуативною тривожністю ($p \leq 0,01$). Від так освітяни, які уникають стресових ситуацій, схильні до вищого рівня тривожності, оскільки невирішені проблеми можуть накопичуватися та посилювати емоційне напруження;

4) Емоційна копінг-стратегія (A) з методики «BASIC Ph» має позитивну кореляцію з особистісною ($p \leq 0,01$) та ситуативною тривожністю ($p \leq 0,01$). Зосередженість на емоційних реакціях під час стресу пов'язана з підвищеним рівнем тривожності;

5) Соціальна копінг-стратегія (S) негативно корелює з ситуативною тривожністю ($p \leq 0,05$), тобто звернення за підтримкою до оточення може знижувати рівень тривожності в конкретних ситуаціях;

6) Когнітивна копінг-стратегія (C) має негативну кореляцію з особистісною ($p \leq 0,05$) та ситуативною тривожністю ($p \leq 0,05$). Раціональний аналіз ситуації та логічне мислення сприяють зниженню рівня тривожності серед освітян.

Підсумовуючи кореляційні зв'язки між рівнем стресу, тривожності та вибором копінг-стратегій серед освітян, можна зазначити, що проблемно-орієнтована та когнітивна стратегії показують негативну кореляцію з рівнем стресу і тривожності, знижуючи їх завдяки активному вирішенню проблем та раціональному аналізу ситуацій. Уникання та емоційно-орієнтована стратегія демонструють позитивну кореляцію з підвищеним рівнем стресу і тривожності, оскільки відкладення проблем або фокусування на емоціях не знижують

тривожність. Соціальна підтримка також допомагає знизити ситуативну тривожність, забезпечуючи емоційну підтримку.

Отже, *гіпотеза нашого дослідження* про те, що професійний стрес та рівень тривожності працівників установ і закладів освіти залежить від їхніх індивідуальних копінг-стратегій та здатності до адаптації в умовах стресу – *повністю підтверджена*.

Завдання емпіричного дослідження виконані, перейдемо до формулювання висновків за результатами його проведення.

Висновки до другого розділу

Результати проведеного емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти продемонстрували, що:

1) Отримані результати діагностики стресу та тривожності серед працівників освітніх закладів та установ говорить про високий рівень емоційного напруження та психологічної вразливості цієї групи. Більшість освітян перебувають у стані значного або сильного стресу, що негативно впливає на їхнє загальне самопочуття, здатність до концентрації, ефективність роботи та професійну мотивацію. Крім того, високий рівень особистісної та ситуативної тривожності підтверджує вразливість освітян до стресових ситуацій, що може призводити до емоційного виснаження та зниження стійкості до професійних викликів;

2) Результати дослідження копінг-стратегій серед освітян показали, що в умовах стресу вони найчастіше обирають способи відволікання та соціальної підтримки для зниження емоційне навантаження через перемикання уваги та взаємодію з іншими. Найбільш популярними є раціональні підходи до подолання стресу, а також особистісні переконання, які підтримують стійкість. Емоційні, соціальні та креативні підходи використовуються менш активно, що говорить про перевагу інтелектуально-психологічних методів над іншими;

3) Аналіз кореляційних зв'язків між рівнем стресу, тривожності та вибором копінг-стратегій серед освітян визначив ефективність різних підходів до подолання стресу та тривожності. Зокрема, проблемно-орієнтована та когнітивна стратегії мають негативну кореляцію з рівнем стресу і тривожності, що свідчить про їхню ефективність у зниженні емоційного напруження. Навпаки, стратегія уникнення та емоційно-орієнтовані підходи показують позитивну кореляцію зі стресом та тривожністю, тобто посилення цих станів через уникнення проблем і зосередження на емоціях без вирішення ситуації. Соціальна підтримка грає позитивну роль у зниженні ситуативної тривожності та забезпечує емоційне розвантаження в складних ситуаціях.

Отже, гіпотеза нашого дослідження про те, що професійний стрес та рівень тривожності працівників установ і закладів освіти залежить від їхніх індивідуальних копінг-стратегій та здатності до адаптації в умовах стресу – повністю підтверджена.

РОЗДІЛ 3

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ДЛЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

3.1. Опис програми подолання професійного стресу для працівників освіти

3.1.1. Принципи та цілі програми подолання стресу для працівників освіти

На основі проведеного власного емпіричного дослідження рівнів стресу та тривожності серед працівників освіти виявлено значний рівень емоційного виснаження, психологічного напруження та підвищену схильність до стресу. Отже, існує необхідність цілеспрямованого впровадження програм, що допоможуть ефективно справлятися з професійними вимогами, знижуючи емоційне навантаження та підвищуючи стресостійкість. Більшість педагогічних працівників зазнають труднощів у подоланні стресових ситуацій, обираючи стратегії відволікання, уникнення чи емоційного реагування, що тимчасово знижує напруження, але не вирішує проблему повністю.

З огляду на це, програма подолання професійного стресу для працівників освіти спрямована на формування стійких навичок управління стресом, розвиток адаптивних копінг-стратегій та зниження рівня тривожності. Вона включає різні методики та вправи, що сприяють розвитку конструктивних способів вирішення стресових ситуацій, підвищення емоційного інтелекту, покращення навичок комунікації та підтримки соціальних зв'язків.

Мета програми – підвищити стресостійкість працівників установ і закладів освіти шляхом розвитку навичок ефективного подолання стресу та саморегуляції емоційного стану.

Цілі та завдання психокорекційної програми:

- 1) розвинути у працівників освіти навички ідентифікації та аналізу стресових факторів у професійній діяльності;
- 2) навчити ефективним методам управління стресом, зокрема проблемно-орієнтованим копінг-стратегіям;

3) сприяти формуванню позитивних емоційних реакцій та зниженню рівня тривожності;

4) підвищити обізнаність щодо важливості соціальної підтримки та розвитку комунікативних навичок для зниження стресу;

5) забезпечити практичними інструментами та ресурсами для самостійного подолання стресових ситуацій у професійній діяльності.

Цільова група: педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти Ружинської громади, зокрема Ружинського ліцею та Зарічанської гімназії, а також фахівці Центру професійного розвитку педагогічних працівників Ружинської селищної ради.

Очікувані результати:

- зниження рівня професійного стресу та тривожності серед освітян;
- підвищення ефективності професійної діяльності завдяки покращенню емоційного стану та стресостійкості;
- формування стійких навичок саморегуляції та управління стресом, які можуть бути застосовані у різних професійних та життєвих ситуаціях;
- підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю та загального благополуччя працівників освіти;

Впровадження цієї програми сприятиме покращенню психоемоційного стану педагогічних працівників, що, у свою чергу, позитивно вплине на якість освітнього процесу та взаємодію з учнями.

3.1.2 Структура та зміст психокорекційної програми

Програма складається з 4 занять, кожне тривалістю 1,5 години, які проводяться окремо для кожного закладу освіти Ружинської громади (Табл. 3.1). Заняття поєднують теоретичні блоки з практичними вправами, спрямованими на закріплення матеріалу та розвиток навичок управління стресом. Програма включає систематичне проведення тренінгових занять із поступовим засвоєнням навичок, а також регулярний моніторинг змін у поведінкових реакціях. Кожне заняття логічно пов'язане з попереднім, утворюючи цілісний

корекційно-розвивальний комплекс. Для об'єктивної оцінки ефективності програми передбачено проведення тестування до початку програми і після її завершення для виявлення досягнутих змін та ступінь впливу програми на стан правників освіти.

Таблиця 3.1

План програми подолання професійного стресу для освітян

№	Тематика заняття	Мета заняття	Види діяльності
1	Основи розуміння стресу та ідентифікація особистих стрес-факторів	Ознайомити із впливом стресу на професійну діяльність та розвинути навички ідентифікації стресових тригерів	Лекція-дискусія; групове обговорення; Вправа «Аналіз джерел стресу»; Вправа «Мій стрес-профіль»
2	Конструктивні підходи до подолання стресових ситуацій	Навчити конструктивним методам подолання стресу та вирішення проблемних ситуацій	Вправа «Мозковий штурм: Як я вирішую проблеми»; Рольова гра «Вирішення конфліктної ситуації»; Вправа «План дій»
3	Емоційна грамотність та управління власним емоційним станом	Сприяти розвитку навичок управління емоціями, підвищити емоційну саморефлексію та емпатію	Техніки релаксації; Вправа «Визначення емоцій»; Вправа «Щоденник емоцій»
4	Підтримка у професійному середовищі та навички комунікації	Зміцнити навички соціальної підтримки та розвинути ефективну комунікацію	Вправа «Мережа підтримки»; Вправа «Активне слухання»; підведення підсумків

Далі детальніше продемонструймо програму тренінгових занять подолання професійного стресу для освітян.

Заняття 1. Основи розуміння стресу та ідентифікація особистих стрес-факторів

Мета – ознайомити учасників із впливом стресу на професійну діяльність та розвинути навички ідентифікації особистих стресових тригерів.

1. Вступна лекція-дискусія «Що таке стрес?» (30 хвилин)

Процедура: Психолог надає інформацію про природу стресу, його види та вплив на організм. Після цього учасники обговорюють власні розуміння та досвід, пов'язаний зі стресом.

2. Вправа «Аналіз джерел стресу» (20 хвилин)

Процедура: Учасникам пропонується індивідуально заповнити анкету, в якій вони визначають основні джерела стресу у своїй професійній діяльності. Після заповнення відбувається обговорення в малих групах.

3. Вправа «Мій стрес-профіль» (30 хвилин)

Процедура: Кожен учасник малює на аркуші паперу свій «стрес-профіль», відображаючи основні стресові фактори та їхній вплив на себе. Після цього відбувається презентація та обговорення робіт у загальному колі.

4. Підсумок заняття (10 хвилин)

Процедура: Психолог підсумовує ключові моменти заняття, відповідає на запитання учасників та надає рекомендації щодо подальшої роботи зі стресом.

Заняття 2. Конструктивні підходи до подолання стресових ситуацій

Мета – навчити ефективним методам вирішення проблем та зниження стресу через активні дії.

1. Вправа «Мозковий штурм: Як я вирішую проблеми» (20 хвилин)

Процедура: Учасники в групах обговорюють та записують різні способи вирішення професійних проблем. Після цього кожна група презентує свої ідеї.

2. Рольова гра «Вирішення конфліктної ситуації» (40 хвилин)

Процедура: Учасники розподіляються на пари та отримують опис конфліктної ситуації. Їм пропонується розіграти сценку, демонструючи

ефективні стратегії вирішення проблеми. Після виконання відбувається обговорення та аналіз дій.

3. Вправа «План дій» (20 хвилин)

Процедура: Кожен учасник обирає одну зі своїх реальних проблем та складає детальний план її вирішення, використовуючи проблемно-орієнтовані копінг-стратегії.

4. Підсумок заняття (10 хвилин)

Процедура: Психолог підсумовує результати заняття, наголошує на важливості активного підходу до вирішення проблем та відповідає на запитання учасників.

Заняття 3. Емоційна грамотність та управління власним емоційним станом

Мета – сприяти розвитку навичок управління емоціями та підвищення емоційної компетентності.

1. Вправа «Визначення емоцій» (20 хвилин)

Процедура: Учасникам пропонується переглянути серію зображень або відеофрагментів та визначити емоції, які відчують зображені люди. Після цього відбувається обговорення в групі.

2. Техніка релаксації «Прогресивна м'язова релаксація» (30 хвилин)

Процедура: Вправа «Дихання для заспокоєння» – учасники виконують техніку глибокого дихання, спрямовану на зниження рівня тривоги та напруги (глибоке дихання, техніка «4-7-8»); Вправа «Швидка релаксація» – психолог проводить коротку сесію прогресивної м'язової релаксації, акцентуючи увагу на основних групах м'язів; Вправа «Візуалізація спокою» – учасники закривають очі та уявляють себе в місці, яке асоціюється у них з відчуттям спокою та безпеки. Після кожної вправи учасники діляться своїми відчуттями та обговорюють, як ці техніки можуть бути інтегровані в їхній робочий день.

3. Вправа «Щоденник емоцій» (30 хвилин)

Процедура: Учасникам пропонується протягом тижня вести щоденник, записуючи свої емоції та ситуації, які їх викликали. На занятті відбувається обговорення досвіду та аналіз способів управління емоціями.

4. Підсумок заняття (10 хвилин)

Процедура: Психолог підсумовує ключові аспекти емоційної саморегуляції, відповідає на запитання та надає рекомендації для подальшої роботи.

Заняття 4. Підтримка у професійному середовищі та навички комунікації

Мета – зміцнити навички соціальної підтримки та розвинути ефективну комунікацію

1. Вправа «Мережа підтримки» (20 хвилин)

Процедура: Учасники малюють схему своєї «соціальної мережі», відзначаючи людей, до яких вони можуть звернутися за підтримкою. Після цього відбувається обговорення в групі.

2. Вправа «Активне слухання» (30 хвилин)

Процедура: Учасники працюють в парах, тренуючи навички активного слухання. Один розповідає про певну ситуацію, інший практикує техніки активного слухання, такі як парафраз, уточнення та емпатійні висловлювання. Після завершення обговорення пара ділиться своїм досвідом і тим, наскільки ефективно працювала вправа для зниження стресу та покращення взаєморозуміння.

3. Моделювання ситуацій взаємодії в робочому колективі (20 хвилин)

Процедура: Учасники моделюють різні ситуації, пов'язані з комунікацією на робочому місці (конфлікти, обговорення завдань, підтримка колег у стресових ситуаціях). Кожен має можливість випробувати різні підходи до взаємодії та обговорити, які стратегії найбільш ефективні для підтримання здорового емоційного клімату в колективі.

4. Підсумок заняття (10 хвилин)

Процедура: Психолог підсумовує результати, звертаючи увагу на важливість соціальної підтримки та ефективної комунікації для зниження стресу та забезпечення психологічного комфорту в колективі. Проводиться тестування за психодіагностичними методиками емпіричного дослідження.

Переходячи до перевірки ефективності впровадження тренінгової програми, ми організували ретельний процес моніторингу та оцінки, який дозволив нам зібрати кількісні та якісні дані про зміни у поведінці та емоційному стані учасників. Оцінка програми базувалася на попередньому та післяпрограму опитуванні досліджуваних, спостереженнях за їх поведінкою під час занять та зворотньому зв'язку від них.

3.2. Аналіз результатів впровадження програми та оцінка її ефективності

Аналіз результатів впровадження програми зниження професійного стресу для працівників освіти дозволив оцінити ефективність застосування теоретичних підходів та обраних методик на практиці. Для дослідження впливу програми використовувалися ті ж психодіагностичні методики до і після її реалізації, а саме: «Тест на визначення рівня стресу» (В. Ю. Щербатих), Опитувальник для оцінки рівня тривожності (Спілбергера-Ханіна), «Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової), а також методика «Копінг-стратегія BASIC Ph».

Аналіз результатів проводився за допомогою t-критерієм Стьюдента для виявлення значущих розбіжностей між показниками до і після проходження програми (Табл. 3.2). Розрахунки дозволили об'єктивно оцінити вплив програми на рівень стресу, тривожності та адаптивних можливостей працівників освіти, а також динаміку змін у копінг-стратегіях та стресостійкості.

Значущі відмінності у показниках професійного стресу освітян (в залежності від впливу) за t-критерієм Стьюдента

Показники	Середні значення		t-критерієм Стьюдента
	До впливу (n=74)	Після впливу (n=74)	
«Тест на визначення рівня стресу» (В. Ю. Щербатих)			
Рівень стресу	24,86	19,11	2.1403*
Опитувальник для оцінки рівня тривожності (Спілбергера-Ханіна)			
Особистісна тривожність	40,83	40,12	
Ситуативна тривожність	46,11	45,95	
«Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях»			
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	3,03	4,61	-4.0701**
Емоційно-орієнтована копінг- стратегія	4,11	4,09	
Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	3,82	3,57	
Копінг-стратегія відволікання	4,35	4,42	
Копінг-стратегія соціального відволікання	4,12	4,58	
«Копінг-стратегія BASIC Ph»			
В (Вірування)	26,77	25,92	
А (Емоції)	21,83	21,79	
С (Соціальне)	20,05	27,3	-2.3615*
І (Уява)	16,84	16,45	
С (Когніції)	30,93	31,85	
Ph (Фізіологічне)	11,75	10,84	

Примітка: ** - t кр. 0.01 = 2.6449, * - t кр. 0.05 = 1.993

В результаті повторного тестування після впровадження програми подолання професійного стресу для освітян за допомогою t-критерію Стьюдента виявлено статистично значущі та незначущі зміни у показниках

респондентів до та після впливу. Аналіз значущих відмінностей у показниках професійного стресу освітян до і після впровадження програми подолання стресу свідчить про помітний позитивний вплив програми на окремі аспекти. Зниження рівня стресу, зафіксоване у показниках «Тесту на визначення рівня стресу» В. Ю. Щербатих, є статистично значущим на рівні $p < 0,05$, що підтверджує ефективність програми у зниженні загального рівня стресу.

Значущі зміни також спостерігаються в проблемно-орієнтованій копінг-стратегії, де середні значення після впровадження програми зросли, що є статистично значущим на рівні $p < 0,01$. Це означає, що після проходження програми освітяни стали частіше застосовувати конструктивні підходи до вирішення стресових ситуацій. Подібний ефект спостерігається і в соціальній копінг-стратегії (S) за методикою «BASIC Ph», яка зросла до значень, статистично значущих на рівні $p < 0,05$. Тобто можна констатувати підвищену орієнтацію освітян на використання соціальної підтримки як методу зниження стресу.

У той же час інші показники, такі як особистісна і ситуативна тривожність, а також емоційно-орієнтована, уявна, когнітивна та фізіологічна копінг-стратегії, не продемонстрували статистично значущих змін.

Графічно представимо результати порівняння середніх значень аспектів професійного стресу освітян за методиками до та після проведення програми на Рис. 3.1.

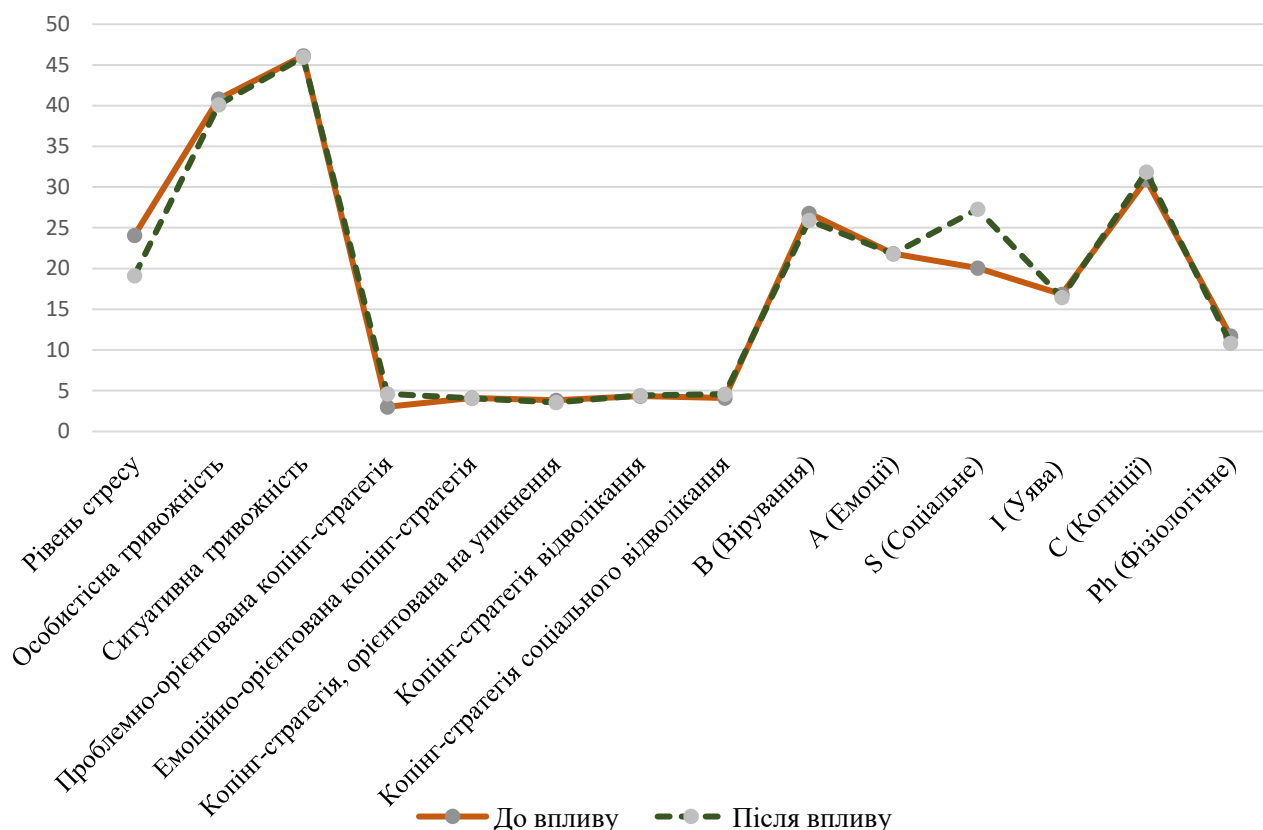


Рис. 3.1. Динаміка змін аспектів професійного стресу освітян до та після впровадження програми

Підсумовуючи, результати говорять про позитивний вплив програми на розвиток конструктивних копінг-стратегій та зниження рівня стресу. Водночас, виявлена стабільність деяких показників, ймовірно, вказує на необхідність подальшого удосконалення програми, зокрема акцент на емоційній та когнітивній складових у стресових ситуаціях.

3.3. Практичні рекомендації ефективного подолання професійного стресу освітян

Професійний стрес – це невід'ємна частина діяльності працівників освіти, що негативно впливає на їхнє фізичне та психічне здоров'я, а також на якість викладання.

Перш за все, необхідно усвідомити власні стресові тригери – перевантаження роботою, конфлікти з колегами чи учнями, недостатня

підтримка з боку адміністрації або особисті проблеми. Ведення щоденника стресу допоможе ідентифікувати ситуації, які викликають напруження, та зрозуміти, як ви на них реагуєте.

Розвиток навичок тайм-менеджменту є ключовим у зниженні стресу. Планування робочого дня, встановлення пріоритетів та делегування завдань дозволяють ефективніше використовувати час і уникати перевантаження. Важливо також виділяти час для відпочинку та відновлення сил.

Емоційна саморегуляція допомагає контролювати реакції на стресові ситуації. Техніки релаксації, такі як глибоке дихання, медитація або прогресивна м'язова релаксація, сприяють зниженню напруги та покращують загальне самопочуття. Регулярна фізична активність як засіб боротьби зі стресом є ефективним, оскільки сприяє виробленню ендорфінів – природних антидепресантів.

Спілкування з колегами, друзями та родиною надає можливість поділитися переживаннями, отримати пораду чи просто відчувати підтримку. Участь у професійних спільнотах або групах за інтересами може стати додатковим ресурсом для обміну досвідом та отримання емоційної підтримки.

Розвиток професійних навичок та підвищення кваліфікації допомагають підвищити впевненість у власних силах та зменшити стрес, пов'язаний з професійними викликами. Участь у тренінгах, семінарах або курсах підвищує компетентність та надає нові інструменти для ефективної роботи.

Важливо також навчитися говорити «ні» та встановлювати особисті межі. Перевантаження додатковими завданнями неодмінно призводить до вигорання, тому необхідно визначати свої можливості та не брати на себе більше, ніж ви можете виконати без шкоди для здоров'я.

Звернення за професійною допомогою до психолога або психотерапевта корисне у випадках, коли самотійні зусилля не приносять бажаного результату. Фахівець допоможе розробити індивідуальні стратегії подолання стресу та надасть підтримку у складних ситуаціях.

Впровадження цих рекомендацій у повсякденне життя допоможе освітянам ефективно справлятися зі стресом, підтримувати високий рівень професійної діяльності та зберігати психічне та фізичне здоров'я.

Висновки до третього розділу

На основі теоретичного аналізу та власного емпіричного дослідження рівнів стресу та тривожності серед працівників освіти нами було розроблено та впроваджено програму подолання професійного стресу, що включала елементи тренінгових занять, емоційної саморегуляції та розвитку соціальної підтримки. Програма включала 4 заняття по 1,5 години кожне та була спрямована на формування навичок управління стресом, розвиток адаптивних копінг-стратегій та зниження рівня тривожності.

Аналіз результатів впровадження програми за t-критерієм Стьюдента показав позитивний вплив на загальний рівень стресу та підвищення стресостійкості серед працівників освіти. Спостерігалось статистично значуще покращення в показниках проблемно-орієнтованих копінг-стратегій та соціальної підтримки, що свідчить про зростання ефективності у подоланні стресових ситуацій.

Нами розроблено рекомендації для подальшого впровадження програми та підтримки психоемоційного здоров'я працівників освіти в професійній діяльності.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичний та емпіричний аналіз психологічних особливостей професійного стресу в результаті якого було визначено певні висновки.

1. Визначено теоретичні підходи до розуміння стресу в психології, які охоплюють різні аспекти цього явища, зокрема його фізіологічні, психологічні та соціальні складові. Стрес розглядається як неспецифічна адаптивна реакція організму на вплив стресорів, що має за мету забезпечити збереження рівноваги та підготовку до подолання загроз або викликів. Він виникає внаслідок суб'єктивної оцінки ситуаційної загрози та співвідношення ресурсів людини для її подолання, включаючи такі складники, як когнітивна, емоційна та фізіологічна реакції. Стрес виконує мобілізаційну функцію, але, при надмірному або тривалому впливі призводить до дистресу – стану виснаження та ризику для фізичного і психічного здоров'я.

2. Здійснено теоретичний аналіз сутності, чинників та наслідків професійного стресу серед працівників освіти. професійний стрес у педагогічній діяльності є комплексним явищем, що виникає під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, до яких належать організаційні умови, соціальні взаємини та індивідуальні особливості особистості. Основними чинниками, що провокують стрес, є надмірне робоче навантаження, монотонність завдань, обмеженість ресурсів для їх виконання, відсутність підтримки, труднощі у взаємодії з керівництвом, а також обмежені можливості для розвитку. Важливу роль також відіграють соціальні аспекти, зокрема конфлікти з учнями та їхніми батьками, а також особистісні особливості сприйняття і реагування на стресори. Наслідки професійного стресу серед педагогів включають емоційне виснаження, зниження мотивації та продуктивності, психосоматичні порушення і погіршення якості міжособистісних відносин, що в комплексі може призводити до синдрому

професійного вигорання. Професійне вигорання має серйозний вплив як на здоров'я та емоційний стан учителів, так і на загальний рівень якості освітньої діяльності.

3. Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей професійного стресу серед працівників установ і закладів освіти та виявлено, що значна частина освітян перебуває у стані високого емоційного напруження та психологічної вразливості. Отримані дані підтверджують, що високий рівень стресу і тривожності негативно впливає на загальне самопочуття працівників, знижує їх здатність до концентрації, ефективність професійної діяльності та мотивацію. Виявлено, що освітяни найчастіше обирають копінг-стратегії, спрямовані на відволікання або соціальну підтримку, що допомагає знизити емоційне навантаження через взаємодію з оточенням або перемикання уваги.

Кореляційний аналіз продемонстрував, що проблемно-орієнтовані та когнітивні стратегії є ефективними для зниження рівня стресу та тривожності, тоді як стратегія уникнення та емоційно-орієнтовані підходи призводять до посилення цих станів, оскільки зосереджуються на емоціях без вирішення проблемної ситуації. Соціальна підтримка також відіграє позитивну роль у зниженні ситуативної тривожності, забезпечуючи емоційне розвантаження в складних умовах. Отже, наша гіпотеза про залежність рівня професійного стресу та тривожності освітян від їхніх копінг-стратегій та здатності адаптуватися в умовах стресу повністю підтверджена.

4. Розроблено та впроваджено програму подолання професійного стресу для працівників освіти, яка включала елементи тренінгових занять, методи емоційної саморегуляції та розвиток соціальної підтримки. Програма складалася з 4 занять тривалістю 1,5 години кожне, зосереджених на формуванні навичок управління стресом, розвитку адаптивних копінг-стратегій та зниженні рівня тривожності. Аналіз результатів реалізації програми показав позитивний вплив на загальний рівень стресу освітян, а також статистично значуще покращення в проблемно-орієнтованих копінг-стратегіях та соціальній підтримці, що говорить про підвищення здатності працівників ефективно

долати стресові ситуації. Нами розроблено рекомендації для подальшого впровадження програми в освітніх установах з метою підтримки психоемоційного здоров'я працівників.

Отже, проведений нами аналіз літератури, проведене емпіричне дослідження та впровадження програми подолання професійного стресу серед працівників закладів та установ освіти дозволяють нам говорити про виконання поставленої нами мети дослідження.

Перспективи подальших досліджень у сфері подолання професійного стресу серед працівників освіти ми вбачаємо у розширенні програми для різних освітніх категорій, адаптації методик під конкретні умови діяльності та розробці індивідуальних підходів до різних рівнів стресостійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Березовська Л. І. Теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» вчителів. *Збірник наук. праць: філософія, соціологія, психологія*. №17 (1). Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2012. С. 74–82.
2. Бобрицька В. Як зберегти психічне здоров'я (поради для вчителя). *Психолог*. 2002. №8(8). С. 18–23.
3. Буймер Н. Стрес на роботі: ефективний «рецепт» лікування для вчителів. *Школа*. 2019. № 5. С. 12–28.
4. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: дис.. канд.. психол. наук. Київ, 2004. 191 с.
5. Ващенко І. В. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання. Київ: Знання, 1998. 289 с.
6. Вергуляцька А.Є. Профілактика професійного стресу і вигорання. *Теорія та практика психокорекції особистості: електрон. зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Умань, 26 жовтня 2023 р.)* / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. психології; / голов. ред.: Сафін О.Д.; редкол: Дудник О.А., Вахоцька І.О., Якимчук І.П. Умань, 2023. С. 27–30. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/kafedra-psykholohii/>
7. Вовченко О.А. Стратегії запобігання стресу у психологічній діяльності фахівцями за умов війни. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць*. МВЦ «Медінформ», м. Київ. 2023. С. 40–45.
8. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка; [пер. з англ.]. Львів: Літопис, 2002. 384 с.
9. Григор'єва О., Кокощук Г. Професійне вигорання вчителів. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць*. №8. Чернівці: Рута. 2003. С. 70–76.

10. Григор'єва О. В. Особливості топографічної структури особистості як фактор ризику професійного вигорання. *Психологічні перспективи*. №13. 2008. С. 73–82.
11. Гіржева Г. О. Стрес і стресові фактори в умовах професійної діяльності вчителя. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти*. 2022. С. 243–245
12. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2011. 22 с.
13. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. *Психологія*. Київ. 1998. № 198 (3). С. 65–71.
14. Дудник О. А., Вергуляцька А. Є. Стрес та стресостійкість у педагогічній діяльності. *Матеріали XII-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика»* 11-12 жовтня 2023 року / гол. ред. Перепелюк Т.Д. Умань. С. 28–31. URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/kafedra-psykholohii/>
15. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів. дис.. канд.. психол. наук. Одеса, 2009 223 с.
16. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання стресів як умова підтримки психологічного здоров'я працівників організацій. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. 2008. №3(24). С. 135–137.
17. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: дис. канд. психол. Наук: 19.00.05; ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 178 с.
18. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні передумови виникнення синдрому вигорання у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П.*

Драгоманова. Серія: Психологічні науки. 2014. № 43. С. 74–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2014_43_12.

19. Калошин Б. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №8, 9. С. 58–67.

20. Каткова Т. А. Емоційне вигоряння викладачів як наслідок професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, № 6 (1). 2009. С. 300–308.

21. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. Київ. «Міленіум», 2003. 40 с.

22. Кляпець О. Я., Лазоренко Б. П., Лепіхова Л. А., Савінов В. В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій / за ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2009. 120 с.

23. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

24. Колтунович, Т. А. Особистісні детермінанти виникнення професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс», Т. XII: Психологія творчості. №15 (2). 2012. С. 158–170.

25. Кононова М. М., Кучма Т. В. Сутність стресу як психологічної категорії. *Молодий вчений*. 2021. № 1(1). С. 28–32. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2021_1\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2021_1(1)_8).

26. Костенко О. М. Стрес на робочому місці: колективний виклик: матеріали наук.-практ. конф. Полтава: РВВ ПДАА, 2016. 326 с.

27. Кузьміна Т. І. Психологічне здоров'я вчителів. *Завучу. Усе для роботи*. 2010. № 3. С. 24–29.

28. Леженіна Л. М. Проблема стресу в психологічній науці. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. № 42(1). С. 135–142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2012_42\(1\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2012_42(1)_16).
29. Марковець О. Л. До постановки питання діагностики стрес-факторів у роботі вчителя. *Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти*. Херсон: Персей, 2002. С. 159–162.
30. Марковець О. Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія: збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ. 2001. №14. С. 311–316.
31. Марковець О. Л. Синдром емоційного вигорання вчителів як наслідок стресу в професійній діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія*. Київ.: Пед. преса, 2002. №4 С. 145-149.
32. Мешко Г. М. Курс «Професійне здоров'я педагога» в системі підготовки майбутніх учителів до здоров'ятворчої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2014. №30. С. 98–100.
33. Мешко Г. М. Професійний стрес у діяльності педагога. *Педагогічний альманах*. 2013. №. С. 95–101
34. Мешко Г. М. Сучасні підходи до збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів. *Педагогічний альманах*, 2017. № 35. С. 64–73.
35. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя. дис.. канд.. психол. наук. К., 2007. 222 с.
36. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
37. Павленко В. В. Психологія вчителя в стресових професійних ситуаціях. Київ: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 255 с.
38. Панаскевич, Г. Профілактика стресів у педагогічній діяльності. *Психолог. Шкільний світ*. 2008. № 6. С. 19–24.

39. Паньковець В.Л.. Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.10/ Паньковець Віталій Леонідович: ін-т психології ім. Костюка АПН України. Київ, 2006 221 с.
40. Подольчак Н. Ю., Дорош І. М., Дорош О. І. Сутність, причини виникнення та підходи до регулювання стресових ситуацій на підприємствах. *Карпатський край*. 2013. №1. С. 101–108.
41. Психологічна енциклопедія / автор-упор. О. М. Степанов. Серія «Енциклопедія ерудита». Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
42. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / Уклад. О. Ю. Овчаренко. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с.
URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/naukovi_vydannia/psihologija_stresy_2023_compressed.pdf
43. Романюк В. Л. Стресореактивність і стресостійкість та психічне здоров'я особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2022. №14. С. 9–15.
44. Рябоконь І. О. Стрес-менеджмент як фактор впливу на якість трудового життя викладачів вищої школи. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2018. №22. С. 720–725.
45. Савенкова І. І., Косенчук В. Г. Психологічні особливості професійного стресу у вчителів. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2020. №1. С. 48–53.
46. Сергєєва І. В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях: дис. ... канд.психол.н.: 19.00.07 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ., 2003. 220 с.
47. Сиваш С. В. Синдром професійного вигорання у вчителів: зміст, структура, особливості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2014. №38. С. 293–301.

48. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М., Зайчикової Т. В. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.
49. Теслюк П. В. Проблема професійного стресу у педагогічній діяльності. *Педагогічний вісник*. 2024. № 1–2. С. 39–41.
50. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ: Міленіум, 2006. 204 с.
51. Титаренко Т. Учителю, допоможи собі сам. *Психолог*. 2002. №4(4). С. 15–17.
52. Циганчук Т. Стрес у професійній діяльності. *Проблеми сучасної психології*, 2019. №30. С. 44–51. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-30.%p>
53. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія: як допомогти собі та іншим. Курс лекцій: навчальний посібник. Київ: «Наукова думка», 2000. 191 с.
54. Шахов В. Профілактика синдрому емоційного «вигорання» як ефективний шлях збереження здоров'я. *Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти : матеріали IV Міжнар. соц.-пед. конф. (Луцьк, 29-30 вересня 2009 р.)*. Луцьк, 2009. С. 641–648.
55. Фалько Н. М. Стрес педагога: особливості прояву, діагностика та профілактика. *Наука і освіта*. 2010. №3. С.122–127.
56. Cooper G., Watts J., Kelly M. Job satisfaction, mental health and job stressors among general dental practitioners in the UK. *British Dental Journal*. 1987. №162, P. 77–81.
57. Dohrenwend B.P. The Social Psychological Nature of Stress: A Framework for Causal Inquiry. *Journal Abnormal Social Psychology*. 1966. №62. P. 294–302.

58. Freudenberg, H. J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 1974. №30, P. 159–166.
59. Kagan A., Levi L. Health and environment – psychological stimuli: a review. *In Society, Stress and Disease*. № 2. N-Y, 1975. P. 221–237.
60. Lahad M., Leykin, D. The Integrative Model of Resiliency –The «BASIC Ph» Model, or What Do We Know about Survival? The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural. London, UK and Philadelphia, USA: Jessica Kingsley, 2013. P. 11–32
61. Lazarus R., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity. Dynamics of stress. Physiological, psychological and social perspectives. Ed. by M.H. Appley, R. Trumbull. New York. 1986. 250 p.
62. Lazarus R. S., Launier R. Stress – related transactions between person and environment. *Perspectives in interactional psychology*. New York: Pervin. 1978. P. 287–327.
63. Litt M., Turk D. Sources of stress and dissatisfy action in experienced high school teachers. *Journal of educational research*. 1985. № 78. P. 178–185.
64. Mackay C. J. A psychological model of occupational stress. A paper presented to Medical Research Council meeting Mental Health in Industry. London, November. 1976.
65. Maslach, C. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and resaerch*. Washington D.C.: Taulor & Trancis, 1993. P.19–32.
66. McGrath J. E. Stress and Behaviour in organization psychology. Chicago: Rand McNally, 1976. 1395 p.
67. Parsons P. A. Behaviour, stress and variability. *Behaviour Genetics*. 1988. № 18. P. 293–308.
68. Selye H. The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology*, 1946. № 6. P. 117–131.
69. Selye H., The Stress of Life. New York: McGraw-Hill Book Co., 1956. 112 p.

70. Weber A., Jaekel-Reinhard A. Burnout syndrome: a disease of modern societies?. *Occupational medicine*. 2000. №50(7). P. 512–517.
71. Wolff H. G. Stress and Disease. 2nd ed. Springfield, III: Charles C Tomas 1968. 441 p.
72. World Health Organization, The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO. 1992. 153 p.