РЕФЕРАТ

Текст – 82 с., табл. – 3, рис. – 5, літератури – 77 дж.

 У випускній кваліфікаційній роботі бакалавра наведено результати теоретико-методологічного аналізу наукових джерел з проблеми особливостей професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти. Підібрано діагностичний інструментарій згідно вивчення психологічних особливостей прояву стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти та проведено констатувальний експеримент. На основі проведеного констатувального експерименту розроблено практичні рекомендації щодо психопрофілактики та корекції проявів стресу та їх наслідків у діяльності викладачів закладів вищої освіти.

.

**Ключові слова:** ОСОБИСТІСТЬ, СТРЕС, ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС, ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД, ВИКЛАДАЧ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СТРЕСУ, ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПРОЯВУ СТРЕСУ, ПСИХОКОРЕКЦІЯ, ПСИХОПРОФІЛАКТИКА.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| ВСТУП.............................................................................................................. | 7 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……………………………... | 10 |
| 1.1. Сучасні підходи до проблеми розуміння професійного стресу.............................................................................................................. | 10 |
| 1.2. Генезис поняття професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти........................................................................................ | 19 |
| 1.3. Психологічні аспекти професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти..................................................................................... | 29 |
| Висновки до розділу 1.......................................................................... | 38 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ СТРЕСУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..............................................................................................  |  40 |
| 2.1. Обґрунтування вибору методик дослідження………………….. | 40 |
| 2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального етапу дослідження............................................................ |  49 |
| 2.3. Програма подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти……………………………….. |  63 |
| Висновки до розділу 2........................................................................... |  70 |
| ВИСНОВКИ..................................................................................................... |  72 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ................................................. |  75 |

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Соціально-економічні зміни та події останніх років в українському суспільстві створюють умови для появи принципово нових підходів до побудови системи освіти та вимагають істотних перетворень в цій сфері. Сучасна освітня ситуація характеризується загальною психологізацією педагогічної реальності, розширенням суб’єктних відносин в педагогічній взаємодії. Закономірно зростає актуальність психологічних досліджень щодо вивчення специфіки педагогічної професійної діяльності в сучасних умовах.

Зміст і умови реалізації педагогічної діяльності вимагають підвищеної мобілізації внутрішніх ресурсів людини, перенапруження яких призводить до збоїв у процесах психологічної адаптації і, як наслідок, зниження ефективності професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти. Зважаючи на це, проблема дослідження професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти заслуговує на подальше вивчення.

У психології напрацьовано значний теоретичний і практичний матеріал із вивчення проблеми професійного стресу в педагогічній професійній діяльності. Особливості стресових станів в педагогічній діяльності вивчали О. Бистрицька, Н. Водоп’янова, Н. Самоукіна, В. Татенко, О. Чебикіна. Вікові аспекти професійного стресу викладачів досліджені О. Туренко. Впливу професійної діяльності на здоров’я та особистість педагогів присвячені роботи Т. Зайчикової, Л. Карамушки, Г. Ложкіна, Л. Мітіної, А. Реана, В. Семиченко, Т. Титаренко. На професійні деформації особистості педагога вказують у своїх дослідженнях А. Баженова, М. Великодна, В. Петрова, С. Грищенко. Феномен професійного вигорання в контексті впливу на розвиток особистості педагога та проблему їхнього професійного вигорання досліджували Н. Булатевич, Ю. Жогно, Г. Мешко, Н. Назарук, Н. Перегончук, Л. Тищук, Т. Форманюк. Особливості попередження професійних стресів майбутніх вчителів з’ясовували О. Марковець, Н. Чепелєва, В. Чернобровкін. Психологічні особливості стресостійкості педагогів та шляхи її підвищення розкрито у працях С. Візітової.

Проте, проблема професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти потребує подальшого як теоретичного, так й емпіричного вивчення.

**Об’єкт дослідження –** професійний стрес в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

**Предмет дослідження –** психологічні особливості прояву стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

**Мета дослідження –** теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні особливості проявів стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти та запропонувати програму подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.
2. Визначити структурні складові проявів стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.
3. Емпірично дослідити психологічні особливості проявів стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.
4. Запропонувати програму подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

**Методи дослідження.** Теоретичні*:* аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та систематизація сучасних наукових і емпіричних досліджень; емпіричні: спостереження; бесіда; анкетування, опитувальники «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка та «Професійне (емоційне) вигорання» (К. Маслач, С. Джексон, адаптований Н. Водоп’яновою), методика О. Рукавішникова на визначення нервово-психічної стійкості; копінг-тест Р. Лазаруса; методика «Прогноз» В. Бодрова; опитувальник «Рівень суб’єктивного контролю» Дж. Роттера; опитувальник «Самоактуалізаційний тест» (Е. Шостром, адаптація Ю. Альошиної, Л. Гозман).

**Теоретичне значення дослідження** полягає: у систематизації наукових уявлень про професійний стрес викладачів закладів вищої освіти як багатомірний психологічний феномен, пов’язаний з високим навантаженням при виконанні ними своїх професійних обов’язків, а також пошуком ефективних рішень в стресових умовах; виявленні психологічних особливостей проявів стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти, що включають емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти.

**Практичне значення дослідження** полягає у можливості використання методичного інструментарію для вивчення наслідків професійного стресу; у розгляді сучасних психотехнологій, націлених на прогнозування та управління стресами, а також подолання їх наслідків в діяльності викладачів закладів вищої освіти. Запропонована програма, яка спрямована на подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти, може бути рекомендована для впровадження у вищих навчальних закладах в процесі підготовки та післядипломної перепідготовки викладачів та в практику педагогічної роботи з метою подолання негативних психологічних наслідків професійного стресу.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**1.1. Сучасні підходи до проблеми розуміння професійного стресу**

У сучасному світі все більшого значення набуває проблема стресу. Стресогенні фактори роблять величезний вплив не тільки безпосередньо на організм і психіку людини, але і на ефективність його професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню стресу в професійній діяльності людини, показує, що останніми роками дана проблема є найбільш актуальною в світовій психологічній науці і практиці [11; 24; 46]. Увага до розробки психологічної проблематики професійного стресу пояснюється її безпосереднім зв’язком з життєво важливими вимогами сучасного життя. Екологічні, економічні, технологічні, соціокультурні зміни, що відбулися в нашій країні в останні десятиріччя, кардинально вплинули на зміни в особистісному житті та професійній діяльності людей. Постійні фізичні та емоційні навантаження, які сьогодні переживає практично кожна людина, значно впливають на її здоров’я, повноцінну життєдіяльність.

Невирішеним на даний момент є питання прогнозування поведінки людини в умовах професійного стресу. А саме цей аспект є основною проблемою психології стресу, оскільки його вивчення надає можливість розробляти корекційні програми, які будуть спрямовані на підвищення адаптаційних можливостей особистості в умовах професійної діяльності.

Як позначає сучасна дослідниця професійного стресу О. Марковець, зміст поняття стресу набув значних змін з моменту його появи, що пов’язано з розширенням сфери його застосування та більш детальним вивченням різних аспектів цієї проблеми .

Передумовою створення концепції стресу і можливості поглибленого його вивчення стало те, що наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. в ряді країн були проведені фундаментальні розробки проблеми цілісності живого організму в його взаєминах із зовнішнім середовищем і в його боротьбі з патогенними, шкідливими організму чинниками. Так, наприклад, французький фізіолог К. Бернар у другій половині ХІХ в. вперше чітко вказав на те, що внутрішнє середовище живого організму повинне зберігати сталість при будь-яких коливаннях, змінах зовнішнього середовища. Вчений зазначав, що «саме постійність внутрішнього середовища служить умовою вільного і незалежного життя». У. Кеннон запропонував назву для «координування фізіологічних процесів, які підтримують більшість стійких станів організму». Він ввів термін «гомеостаз», що позначає здатність зберігати постійність. Вчений характеризував гомеостаз як «тенденцію внутрішніх органів і фізіологічних систем до активного підтримання рівня свого функціонування в постійно мінливих умовах». Таким чином, гомеостаз – це адаптивна тенденція організму до підтримання стану балансу. Досліджуючи взаємозалежність гомеостазу і стресу, У. Кеннон досліджує роль автономної нервової системи в стресовій реакції – нейроендокринний процес. Вчений вводить поняття реакції «битви-втечі». Центральним органом, який бере участь у цій реакції, є мозковий шар надниркових залоз, внаслідок чого реакція набуває як нейроендокриний (завдяки залученню автономної нервової системи), так і ендокриний характер. Цей механізм, на думку вчених, забезпечує індивіду можливість або боротися з цією загрозою, або «бігти від неї».

**Як вважає видатний психофізіолог В. Бодров, розвиток наукових знань про стрес в різний час супроводився формуванням абсолютно різнобічних концепцій, теорій і моделей, що відображають загальнобіологічні, фізіологічні, психологічні погляди і установки на суть цього стану, причини його розвитку, механізми регуляції, особливості прояву та засоби профілактики** [23; 25]**.**

**Відповідно до змістовних сторін концепцій, всі представлені напрями дослідження стресу укладалися в два основні підходи – біологізаторський та психологічний. В рамках першого підходу проводилося пряме протиставлення психологічних характеристик стану з фізіологічними показниками і з результативністю діяльності. Другий підхід ґрунтувався на прагненні вивчити психологічну природу стресу, розкрити психологічні передумови і закономірності прояву тих або інших зовнішніх реакцій, які розглядаються лише як індикатори психічних процесів.**

Певне значення для розробки біологізаторської теорії стресу має відкриття видатним вітчизняним фізіологом І. Павловим умовних рефлексів, що зумовило спрямованість концепції стресу на розуміння здатності організму виходити на рівень готовності до екстремальних, стресогенних впливів. І. Павлов і його послідовники своїми дослідженнями довели ідею про неспецифічні хворобливі прояви захисних реакцій організму, підкреслюючи значення нервової регуляції у виникненні цих неспецифічних реакцій.

**Прихильники біологізаторської концепції стресу (Дж. Фуллер, П. Парсон, Р. Скотт) вважають, що особливе значення в розвитку психоемоційної напруги під час стресових ситуацій відіграють активаційні механізми, такі як – емоційна стійкість, вольові характеристики, міра навіюваності, тривожність, рівень домагань та ін.** [23]**. Емоційна стійкість є найбільш значимим чинником, що визначає тип реагування людини на стрес. У осіб з оптимальним рівнем емоційної стійкості частіше формується реакція адекватної відповіді активного типа.**

**Також встановлено, що характер реагування на стрес більшою мірою залежить від таких властивостей нервової системи, як рухливість основних нервових процесів, здібність до мобілізації, рівень емоційності, характеристики темпераменту. Це ще раз підтверджує висновки про те що, активність нервової системи пов’язана перш за все з нейродинамічними показниками сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів.**

**Така закономірність пов’язана перш за все з тим, що дані процеси, є основними властивостями нервової системи. Різне поєднання їх вираженості визначає тип вищої нервової діяльності, яка, у свою чергу, є фізіологічною основою характеру. Ці три ознаки були всесторонньо вивчені І. Павловим і були покладені ним в основу класифікації типів нервової системи:**

**- сила процесів збудження або** працездатність кліток великих півкуль;

- сила процесу гальмування в порівнянні з силою збудження, або здатність врівноважувати процеси збудження процесом гальмування;

- рухливість процесів збудження і гальмування.

В комплексі причин, що обумовлюють вплив психічного стресу на ефективність діяльності, індивідуально-психологічні особливості особистості індивідуума грають далеко не останню роль. В умовах стресу властивості нервової системи і темпераменту людини створюють як негативний вплив на динаміку його життєдіяльності так і позитивний вплив. Тому вклад І. Павлова в розробку концепції стресу грає визначну роль.

Визнаючи видатні заслуги І. Павлова у вивченні фізіології центральної нервової системи, слід пам’ятати, що його дослідження проводилися на експериментальних тваринах і їх результати не дають вичерпного уявлення про механізми стресу у людини у зв’язку з існуванням в останнього другої сигнальної системи і особливостей життєдіяльності в умовах соціального середовища.

Як зазначає у своїх дослідженнях Г. Сельє, людина в процесі життєдіяльності піддається різним зовнішнім впливам. Всі ці дії викликають певні, специфічні реакції. Разом з тим, крім специфічного ефекту, всі фактори, що впливають на людину, можуть викликати і неспецифічні реакції, що стимулюють потребу реалізовувати пристосувальні функції і, тим самим, відновлювати нормальну життєдіяльність організму. Саме неспецифічні вимоги і відповідні реакції на них і складають, на думку Г. Сельє, сутність стресу. Автор теорії позначає, що стресову реакцію може викликати як посилений негативний фон, так і посилений позитивний фон, значення має лише інтенсивність потреби в перебудові, адаптації до цих впливів. Будь-яка діяльність, на думку вченого, – це специфічний стрес (це навантаження на організм). Однак стрес не завжди заподіює шкоду життю та здоров’ю людини. На думку Г. Сельє, відсутність стресу рівнозначна смерті й навіть уві сні людина відчуває легкий стрес.

За допомогою стресової реакції організм намагається відновити порушену під впливом стресів рівновагу. Г. Сельє показав, яким чином стрес пов’язаний із поступовим виснаженням резервів організму, що намагається пристосуватись до нових умов. При цьому, наприклад, відбувається активізація тієї частини вегетативної нервової системи, що відповідальна за активність і працездатність організму.

Дослідженнями Г. Сельє також було доведено наступне:

а) одна і та ж реакція може призводити до різних порушень;

б) якісно різні подразники рівний стресовій сили не обов’язково викликають однаковий синдром у різних людей;

в) один і той же подразник також може призвести до різних порушень у різних людей.

Погляди Г. Сельє зробили чималий вплив на психологічну лінію досліджень стресу. Поняття «стрес» відкривало можливість встановлення взаємозв’язку між феноменологією фізіологічних і психологічних проявів організму. Запропонована ним концепція була революційної для науки середини ХХ століття. Як вважає фізіолог В. Бодров, до групи біологізаторських теорій про стрес також відноситься модель схильності П. Парсона, генетично-конституційна Дж. Фуллера, інтегративна модель Р. Скотта [23].

Зарубіжні дослідники, пояснюючи індивідуальні відмінності в прояві стресу і його впливі на людину, в основному спираються на теорію стресу Г. Сельє і пов’язують ці відмінності з особливостями ендокринної системи.

Проте останні роботи ряду учених показують, що природу даного явища неможливо вивести з механізмів тільки ендокринної регуляції, відмінних відсталістю і інертністю. Найтонше пристосування організму до дій середовища забезпечує нервова система. Тому різний вплив однієї і тієї ж стресової ситуації на діяльність різних людей істотно залежить від властивостей загального типу нервової системи (зокрема від сили нервової системи щодо збудження) і деяких особливостей темпераменту (тривожності, емоційної збудливості, імпульсної).

На думку А. Лазурського, основне завдання особистості – це пристосування (адаптація) до довкілля, яке розуміється в самому широкому сенсі (природа, речі, люди, людські взаємини, ідеї, естетичні, моральні, релігійні цінності і тому подібне). Ступень активності пристосування особистості до довкілля може бути різною, що знаходить віддзеркалення в трьох психічних рівнях – нижчому, середньому і вищому. Фактично ці рівні відображають процес психічного розвитку людини. Особистість в концепції А. Лазурського – це єдність двох психологічних механізмів [23]. З одного боку, це ендопсихика – внутрішній механізм людської психіки. «Ендопсихика виявляє себе в таких основних психічних функціях як увага, пам’ять, уява і мислення, здібність до вольового зусилля, емоційність, імпульсивність, тобто в темпераменті, розумовій обдарованості, нарешті, характері», вважає А. Лазурський.

Іншу істотну сторону особистості складає екзопсихика, зміст якої визначається відношенням людини до зовнішніх об’єктів, середовища. Екзопсихічні прояви завжди відображають на собі зовнішні умови, що оточують людину. Обидві ці частини зв’язані між собою і впливають один на одного. Наприклад, розвинена уява, що обумовлюють і здатності до творчої діяльності, висока чутливість і збудливість – все це передбачає до занять мистецтвом. Названі тут межі тісно зв’язані між собою і значний розвиток одній неминуче створює умови для розвитку останніх. То ж у відношення екзокомплекса меж, коли зовнішні умови життя як би диктують і відповідну поведінку.

Істотний вклад зроблений К. Судаковим у вивченні проблеми емоційних стресів. Їм розкриті церебральні механізми емоційного стресу: механізми індивідуальної стійкості до емоційного стресу; розроблені прогностичні критерії стійкості тварин до емоційного стресу; виявлена роль окремих олігопептидів.

Прийнято вважати, що ситуація стресу має емоційно негативний характер. А. Коротаєв, В. Мерлін, Н. Уткіна та інші знайшли, що пониження функціонального рівня діяльності і стресові реакції в поведінці особистостей із слабою нервовою системою виникають і тоді, коли завдання пов’язано з позитивними емоціями. Отже, у людей із слабкою нервовою системою за певних умов стан стресу виникає і розвивається під впливом позитивного емоційного подразника.

Подальший розвиток вчення про стрес супроводився формуванням концепцій, теорій і моделей, що відображають загальнобіологічні, психологічні погляди і установки на суть явища стресу, причини його розвитку, механізми регуляції і особливості прояву.

В рамках розвитку психологічного вчення про стрес були розроблені нові концептуальні підходи, в яких поняття «стрес» розглядалося не лише з позицій зовні спостережуваних стимулів і реакцій, але враховувалися і психологічні механізми регуляції поведінки. Поняття стрес дуже швидко почало використовуватися не тільки у фізіології, воно закріпилося також у психології.

Психологічну концепцію стресу неможливо уявити без вчення про захисні механізми психіки, яку започаткував Зігмунд Фрейд. Прагнучи позбавитися від неприємних емоційних станів, людина виробляє у себе так звані захисні механізми.

До таких «технік» З. Фрейд відносив: витіснення; здійснення того, що не сталося; ідентифікацію; ізоляцію; інтроекцію; викривлення до протилежності; звернення проти особистості; проекцію та сублімацію.

З. Фрейд стверджував, що захисні механізми діють на підсвідомому рівні, і всі люди час від часу вдаються до них. У тих випадках, коли з їх допомогою не вдається понизити напругу, виникають неврози – більш або менш помітні розлади нормальної психічної діяльності.

Логічним продовженням теорії Г. Селье та психоаналізу З. Фрейда можна визначити когнітивну концепцію стресу, представлену в роботах Р. Лазаруса. Автор цієї концепції вважав, що адаптація до середовища визначається емоціями. Проте, виключно когнітивні процеси обумовлюють як якість, так і інтенсивність цих емоційних реакцій. У своїх роботах автор намагався диференціювати поняття фізіологічного стресу від психологічного, шляхом введення когнітивного компонента в структуру поняття стресу. На думку Р. Лазаруса, фізіологічний і психологічний стрес істотно розрізняються між собою по особливостях впливаючих стимул-реакцій, по механізму його розвитку і характеру у відповідь реакцій. Диференціація стресу і інших емоційних станів досить складна і в більшості випадків практично умовна. Найбільш близькими до стресу станами є негативні емоції, стомлення, перевантаження і емоційна напруженість.

Стрес емоційний з’являється в ситуаціях загрози, небезпеки, образи і тому подібне. Емоційний стрес виявляється в двох обличчях – як короткочасний спалах емоцій, під зовнішнім проявом яких ховаються складні фізіологічні, біохімічні процеси, і як тривала напруга з складними змінами поведінки, мислення, поглядів на життя і т. ін. [25].

Іншими словами, з психологічної точки зору стрес пов’язаний з пізнанням, емоціями і дією. По оцінках деяких експертів, 70% захворювань пов’язано з емоційним стресом [8; 31].

Уявлення Р. Лазаруса про те, що стрес є наслідком дисбалансу між суб’єктивним сприйняттям зовнішніх дій і усвідомленням власних можливостей впоратися з ним, задали нові орієнтири у вивченні стресу, що виходять за рамки лінійних моделей «чинники середовища – реакції організму», які розглядають людину як пасивний об’єкт дії стресу.

Не менш популярною з’явилася і поведінкова лінія розвитку концепції стресу, запропонована Р. Лазарусом і С. Фолкманом, а декілька пізніше перероблена С. Хобфоллом та ін. Автори вважають, що стресогенними є не самі по собі життєві події (зміна роботи, обмін житла і так далі), скільки пов’язана з цим втрата якої-небудь життєвої позиції – втрата статусу, заробітку, влади, зміна звичних засобів праці, втрата самоповаги і так далі. Якщо Г. Сельє, як представник біхевіорістської медицини, розглядав стрес як односпрямований зв’язок організму і середовища (негативний зовнішній стимул – фізіологічна реакція організму), то Р. Лазарус і його колеги розуміли стрес як регуляційні, або двонаправлені, відносини: середовище впливає на індивіда, а індивід у свою чергу впливає на середовище.

Центральним поняттям концепції стає поняття «копінг», введене вперше Р. Лазарусом з метою зняття протиріччя між фізіологічною неспецифічністю і психологічною вибірковістю стресу. «Копінг» в перекладі з англійського «соре» означає долати. Визначення «coping» має на увазі індивідуальний спосіб боротьби суб’єкта із скрутною ситуацією відповідно до її значущості в житті індивіда і його особистісними ресурсами, які багато в чому визначають поведінку людини. Копінг-поведінка, на думку дослідника, – це стратегії дій, що виробляються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному і соціальному благополуччю, здійснювані в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особистості і що ведуть до успішної або менш успішної адаптації. Головне завдання «копінга» – забезпечення, підтримка фізичного і психічного здоров’я людини і задоволеності соціальними стосунками.

Ще однією методологічною концепцією, покладеною в основу вивчення психологічного стресу, є діяльнісний підхід у вивченні функціональних станів. Даний підхід грунтується на положеннях теорії діяльності О. Леонтьєва та концепції регулюючої ролі психічного відображення, розробленої Б. Ломовим.

Методологічну основу вивчення проблеми стресу складає і динамічний підхід(автор Л. Анциферова). Даний підхід орієнтований на дослідженнях особливостей розвитку і проявів стресу на різних етапах життєвого і професійного шляху людини, на дослідженнях закономірностей постійного «руху» особистості в «просторі» своїх якостей і характеристик, свого віку, зміни соціальних нормативів і та ін. [9].

Істотне значення для розвитку досліджень у галузі психології стресу і його подолання мають розробки суб’єктно-діяльнісного підходу, заснованого на ідеях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна. Згідно ідеям суб’єктно-діяльнісного підходу людина, її психіка формуються і проявляються в діяльності, завжди соціальної, творчої, самостійної, перетворюючої [5; 49].

**1.2. Генезис поняття професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти**

Протягом останніх десятиліть відмічається зростаючий інтерес до досліджень стресу в різних сферах, пов’язаних з професійною діяльністю людини (стрес на конкретному робочому місці, стрес в організації, стрес у різних професійних контингентах та ін.). Вивчення проблеми професійного стресу обумовлено актуальними запитами практики, оскільки безпосередньо пов’язане з успішністю реалізації центральної форми людської активності -трудової діяльності, а також збереженням працездатності, психічного здоров’я й оцінкою «якості життя» кваліфікованої частини населення.

Як вказує Н. Водоп’янова, «залучення уваги вчених і практиків до проблем управління організаційними і професійними стресами – стрес-менеджменту пов’язано з очевидними потребами в нових технологіях розвитку стресостійкості та стабільності персоналу» [44, с. 2].

Вивчення різних способів і механізмів адаптації людини до вимог професійної діяльності, пов’язане з проблематикою стресу, розвивалося у зв’язку з його впливом на працездатність, продуктивність і якість праці, стан здоров’я. Дослідниками накопичено багато різноманітного матеріалу, що надає уявлення про те, як унаслідок високої динамічності трудових ситуацій, в яких працює сучасна людина, зміни змісту і організаційної структури багатьох видів праці, складного технічного оснащення робочого процесу, стрес стає супутником практично будь-якого виду діяльності.

Відсутність загальноприйнятої класифікації стресових реакцій відзначається на всьому протязі більш ніж сімдесятирічної історії стресу, незважаючи на чисельні роботи в даній області.

Дослідники виділяють різні види стресів, що виникають в процесі трудової діяльності: робочий стрес, що виникає через причини, які пов’язані з умовами праці, організацією робочого місця; професійний стрес, пов’язаний з самою професією, родом або видом діяльності; організаційний стрес, що виникає внаслідок негативного впливу на працівника особливостей організації. Перед представниками всіх наук стає єдине завдання – знайти ту оптимальну напругу в процесі праці, яка забезпечить його високу ефективність, але не приведе до небажаних наслідків в результаті тривалої нервово-психічної напруги.

Термін «професійний стрес» найчастіше вживається у сучасних психологічних дослідженнях. Всесвітня організація охорони здоров’я професійний стрес називає «хворобою двадцять першого століття», тому що цей вид стресу зустрічається в будь-якій професії світу, і прийняв розміри «глобальної епідемії» [78, с. 146].

Вивчення професійного стресу пов’язане з іменами С. Ауербаха, В. Бодрова, М. Борневассер, К. Вільямса, Н. Водоп’яновой, С. Гремлінга, Дж. Грінберга, А. Занковського, Л. Карамушка, О. Кириленко, Л. Китаєва-Смик, Т. Кокс, Д. Куриця, Г. Леоновой, О. Марковець, В. Марищук, Н. Наєнко, Г. Нікіфорова, Я. Плужник, Н. Самоукіной, О. Тімченко, Т. Туркот, А. Пельцман, Ю. В. Щербатих та ін.

Аналіз сучасної психологічної літератури з проблематики професійного стресу дозволяє зробити висновок, що воно як складне багатоаспектне явище описується з різних концептуальних позицій, що спричиняє поліаспектність наповнення її категоріально-понятійного змісту та неоднозначну визначеність його місця у системі психологічних понять [31; 44; 58].

В матеріалах останніх досліджень професійного стресу Д. Куриця розглядає професійний стрес як «специфічну форму порушення фізіологічної та психічної діяльності, яка виникає у відповідь на негативний вплив професійної ситуації, і яка обумовлена індивідуально-психологічними характеристиками викладачів».

Слід зазначити, що подальші уточнення в термінології, класифікації професійного стресу дозволять розширити ареали використання термінів і понять, що відносяться до цієї проблеми.

Професійний стрес, як вказують науковці, це – психологічний феномен, що виражається в психічних і соматичних реакціях на напружені ситуації в трудовій діяльності людини. Як відомо з наукових досліджень, стрес – це не завжди погано: він буває і «позитивним» (еустрес) і «негативним» (дістрес). Але професійний стрес як реакція на складну (неприємну) робочу ситуацію завжди відноситься до «негативного» стресу.До цього можна було б додати, що професійний стрес (дістрес) – це також реакція на якісь ускладнення, що виражається в неспецифічних діях.

Загалом, як визначають фахівці, професійний стрес – це особлива галузь дослідження стресових станів людини, який співвідноситься з негативними та позитивними емоціями і почуттями, та створюється факторами, які носять характер загрози або перешкод при виконанні професійних обов’язків [7; 8; 12; 18].

Згідно з поглядами багатьох дослідників, професійний стрес є результатом дисбалансу між готовими внутрішніми ресурсами працюючої людини і вимогами зовнішнього середовища, втіленими в особливостях конкретної трудової ситуації [ 3; 8; 18; 30; 32; 33; 45].

В даний час загальновизнано, що професійний стрес є об’єктивною закономірністю, що виявляється в багатьох різновидах професійної діяльності, і здатний робити істотний вплив на ефективність її виконання, на професійне становлення і особистісний розвиток суб’єкта праці, його професійне довголіття, соматичне і психічне здоров’я.

Таким чином, професійний стрес – це комплексна психофізіологічна реакція, що виникає внаслідок суб’єктивної оцінки дії зовнішніх факторів (інтерособистісних) під впливом внутрішніх факторів (інтраособистісних).

Специфіка поняття «професійний стрес» полягає в тому, що воно відображає особливості стресового стану (в його причинах, проявах і наслідках), яке виникає при здійсненні різних видів професійної діяльності. Важливим при цьому виявляється не тільки вивчення організаційних форм і умов здійснення діяльності на конкретних посадах, але й аналіз характерних особливостей проявів стресу в залежності від змістовної специфіки професії. Тому професійні завдання і професійне середовище в цілому є тими ключовими утвореннями, у взаємозв’язку з якими розглядається розвиток стресу в професійній діяльності.

Дослідження стану стресу в професійній діяльності свідчать про те, що феноменологічно і в плані особливостей механізмів регуляції професійний стрес представляє специфічний вид стресових станів, який відображає фізіологічні та психологічні особливості в його розвитку.

Слід зазначити, що професійній діяльностібез стресу не буває, специфичними будуть лише провідні стрес-фактори.Фактори, що сприяють розвитку професійного стресу, умовно розділені на дві групи: об’єктивні (які мало залежать від особистості працівника – інтерособистісні) і суб’єктивні (розвиток яких більше залежить від самої людини – інтраособистісні).

Дослідження в області професійного стресу в цілому мають емпіричну спрямованість і є описом всіляких чинників, які обумовлюють розвиток стресу, засобів і механізмів адаптації людини до умов робочої ситуацій, набору діагностичних методик і оптимізаційних процедур [25; 44; 58].

В психологічній літературі, загалом, визначено основні підходи до вивчення професійного стресу та виділені напрями його вивчення психологами В. Бодровим, Т. Кокс, Г. Леоновою, Г. Нікіфоровим та ін.

В.Бодров, аналізуючи різні теорії та концепції психологічного та професійного стресу, показує, що вони відображають два ракурсу змістовних характеристик стресу: з одного боку, процесуальну і регулятивну, з іншого боку – предметну і корелятивну [23]*.* Ці два аспекти однієї проблеми, як вказує автор, тісно пов’язані між собою – будь-яка професійна діяльність може породжувати психологічні причини розвитку стресу або відбиття в психологічному статусі й у дії ефектів несприятливого впливу факторів фізичного й соціального середовища, також як будь-який психологічний стрес внутрішньо-особистісної й міжособистісної природи знаходить своє відбиття в поведінковій, у тому числі й робочій, активності людини.

Г. Леонова в своїх роботах виділила і проаналізувала три основні підходи до вивчення професійного стресу: екологічний, трансактний, регуляторний. Екологічний підхід (Дж. Вейтс, Р. Карасек, С. Касл, Р. Харісс) розуміється як результат взаємодії індивіда з навколишнім середовищем та відповідає рівню мікроаналізу; трансактний – як індивідуально-пристосувальна реакція професіонала на ускладнення ситуації, дає інформацію про проміжний рівень; регуляторний – як особливий клас станів, який відображає механізм регуляції діяльності в проблемних умовах та здійснює мікроаналіз механізмів професійного стресу.

Трансактний підхід базується на конгнитивній моделі стресу Лазаруса, саме на цю модель ми будемо спиратися в наукових дослідженнях. Послідовники конгнітивного підходу дослідження стресу – В. Абабков, Т. Кокс, К. Маккей, М. Перре, М. Сміт. Згідно даної моделі, стрес найбільш точно може бути описаний як частина комплексної та динамічної системи взаємодії людини і навколишнього середовища [44]. Трансактний підхід дозволяє розробити конкретні шляхи профілактики та подолання стресу.

Регулятивний підхід (Д. Бродбент, К. Купер та Р. Хоккі) орієнтує дослідників на роботу регуляції станів, а саме зміни механізмів регуляції людини під впливом різних чинників праці та відображення механізму регуляції діяльності в ускладнених умовах.

Останнім часом все більш актуальним стає питання професійного стресу у зв’язку з його впливом на стан здоров’я робітників, продуктивність і якість праці (Р. Дж. Барк, В. Бодров, М. Борневассер, Х. Босович, К. Дж. Вайман, Дж. Грінберг, Р. Карасек, Г. Купер, Л. Леві, Г. Ложкін, Дж. МакГрат, Г. Нікіфоров, Н. Самоукіна, Дж. Сельвенді, Дж. Шеріт та ін.).

Б. Овчинніков та А. Колчев визначають перехідні стадії від психічного здоров’я до хвороби, описали ранні ознаки порушення психічного здоров’я працівника, негативні психічні стани працюючої людини (астенія, тривожність, депресія, агресія), чинники, що визивають перевтомлення, професійні захворювання.

Р. Березовська визначила, що поняття професійного здоров’я, інтегруючи в собі складні взаємини людини з професійним середовищем, є «мірою узгодженості соціальних потреб суспільства і можливостей людини в умовах професійної діяльності» [19, с. 122].

Тривале переживання стресових станів або інтенсивна дія стрес-чинників професійного середовища можуть привести до серйозних емоційних і соматичних порушень: психосоматичним захворюванням, десоціалізації, різним видам професійних і особистісних деформацій (С. Касл, Г. Купер, Р. Маршалл, Г. Леонова). У зв’язку з цим гостро встає питання про своєчасну профілактику і корекцію стресу, яка, в першу чергу, повинна ґрунтуватися на повноцінній діагностиці ранніх проявів стресу, а також на виявленні індивідуальної схильності конкретної людини до розвитку стресу і використання різних стратегій реагування стресових ситуацій. Це особливо важно для професійної діяльності фахівців, що працюють в рамках системи «людина-людина».

Більшість проведених досліджень стресу має прикладний характер і спрямовано на вивчення феноменології проявів стресу у професійній діяльності.

Концепції професійного стресу знайшли свій відбиток у цілій низці його теорій і моделей, які істотно різняться між собою, хоча, у той же час, чимось одна одну доповнюють і розвивають (теорія «особистісного фактора» Л. Гримака та В. Пономаренка, теорія інформаційного стресу В. Бодрова, теорія змінної активації стану (VSAT), функціональна модель професійного стресу Р. Карасек, моделі професійного стресу Р. Хокки та П. Хамільтона, Р. Лазарус та ін.).

До професійних стресів належить явище, яке в різних джерелах позначають як «феномен професійного вигорання», «синдром емоційного вигорання», «психічне вигорання» і т.ін.

Н. Водоп’янова вказує, що під цим явищем розуміють «стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що має місце в професіях соціальної сфери» [41, с.142]. Цей синдром спостерігається у представників усіх професій, які переживають тривалі емоційні перевантаження. Багато дослідників вважають, що вигорання виступає окремим аспектом стресу, тому воно визначається і досліджується в основному як модель відповідних реакцій на хронічні робочі стресори.

К. Маслач, інший дослідник проблеми вигорання, визначила це поняття як «синдром фізичного і емоційного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до праці, втрату розуміння і співчуття стосовно клієнтів і пацієнтів».

Вважається, що синдром емоційного вигорання – це явище, пов’язане суто з професійною діяльністю, яка передбачає постійну взаємодію з людьми. У відповідності з моделлю К. Маслач, вигорання є відповідною реакцією на професійні стреси, що складається з трьох компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції персональних досягнень.

Під емоційною виснаженістю розуміється відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація (дегуманізація) – цинічне відношення до роботи та до її об’єктів. Зокрема, в педагогічній соціальній сфері при деперсоналізації виникає байдуже, негуманне, цинічне відношення до людей, з якими працюють., в нашому випадку-до дітей. Редукція професійних досягнень – виникнення в діяльності викладачів почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній.

В. Бойко вказує, що синдром емоційного вигорання – це «вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи» [27, с. 371].

До емоційного вигорання призводять декілька факторів, зокрема: хронічна напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація діяльності; підвищена відповідальність за виконувані функції і операції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності; психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування. До характеристик особистості, схильної до емоційного вигорання, пізніше додається імпульсивність, низька емоційна стійкість та неефективні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях (зокрема, пасивне уникнення).

У спеціальній літературі ведеться широка полеміка з питання співвідношення таких понять, як «стрес» і «вигорання». Незважаючи на зростаючий консенсус концепції вигорання, на жаль, досі в літературі відсутнє чітке розділення між феноменами стресу та вигорання. Не випадково в роботах по стресу взагалі і професійному стресу зокрема поняття «вигорання» і «професійний стрес» часто вживаються разом.

Н. Гришина підкреслює, що вигорання повинно розглядатися як особливий стан людини, який є наслідком професійних стресів, адекватний аналіз якого потребує екзистенційному рівню опису, оскільки розвиток вигорання не обмежується тільки професійною сферою, а проявляється в різних ситуаціях життя людини; хворобливе розчарування в роботі як способі набуття сенсу забарвлює всю життєву ситуацію [41].

Дослідження показують наявність тісного зв’язку між стресом і вигоранням [55; 72].

Розглянуті підходи дозволяють зробити висновок про те, що вигорання тісно пов’язано з дією різних стрес-факторів робочого контексту і являє собою наслідок професійних стресів. Кумулятивний ефект впливу робочих стресорів призводить до розвитку специфічного синдрому вигорання у вигляді сукупності проявів (емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція персональних досягнень), що утворюють певну структуру, коли адаптаційні можливості в умовах подолання професійного стреса суб’єкта праці перевищені.

Наразі найбільш актуальним предметом вивчення в обширному спектрі негативних функціональних станів є аналіз різних форм стресових станів (В. Бодров; Л. Китаєв-Смик; Г. Леонова; В. Медведєв; Г. Селье). У сучасній літературі саме вони все частіше розглядаються як основне джерело «неблагополуччя в праці» – як з точки зору негативного впливу на результати діяльності, так і розвитку різних форм особистісного неблагополуччя.

Традиційно і в суспільній свідомості, і в науковій літературі при вивчені професійної діяльності спеціалістів соціономічних професій (лікарів, педагогів, психологів, соціальних викладачів та ін.) акцент робиться, перш за все, на позитивних аспектах роботи з людьми. Разом з тим цілком очевидно, що саме робота з людьми через високі вимоги, які ставляться перед представниками таких професій, особливу відповідальність та емоційні навантаження потенційно містить в собі небезпеку тяжких переживань, пов’язаних з робочими ситуаціями, і ймовірність виникнення професійного стресу. Згідно з поглядами багатьох дослідників, професійний стрес є результатом дисбалансу між готівковими внутрішніми ресурсами працюючої людини і вимогами зовнішнього середовища, втіленими в особливостях конкретної трудової ситуації. Професійні стреси можуть порушити дієздатність організації, приводячи до втрати кадрових ресурсів. Руйнуючий вплив професійного стресу відзначається навіть у прогресивних і добре керованих організаціях, оскільки розвиток стрес-реакцій має складну багатофакторну обумовленість: від структурно-організаційних особливостей, організаційної культури, характеру самої роботи до особистісних особливостей співробітників, а також характеру їхніх міжособистісних взаємодій. Негативно позначаючись як на конкретних фахівцях – їхньому соматичному й психічному стані, так і на внутрішньому організаційному середовищі – стреси на роботі впливають на продуктивність викладачів, фінансову ефективність, стабільність і конкурентоспроможність всієї організації в цілому.

В останні роки в роботах вчених проблема аналізу професійного стресу в діяльності викладачів освітянської галузі знайшла певне відображення.Серед досліджень професійного стресу в сфері освіти переважають дослідження, які стосуються емоційного та психічного вигорання, стресостійкості, захисних механізмів поведінки педагогів в умовах професійного стресу, чинників професійного стресу та ін.

О. Марковець вказує в своїй роботі, що для професійної діяльності вчителя характерний специфічний набір стресорів, які провокують виникнення професійного стресу. Аналізуючи специфіку професійної діяльності вчителя, вона об’єднує стресори у три групи детермінант: професійно-міжособистісну, професійно-соціальну і інтраособистісну групи та пропонує для кожної групи стресорів напрямки попереджувальної роботи.

Н. Назарук розширила контекст науково-психологічної рецепції «професійного вигорання» за рахунок порівняння його зі спорідненими феноменами − професійною деформацією, регресом особистості, психологічним захистом, метапотребами та метапатологією, екзистенційним вакуумом, ірраціональними переконаннями, звуженням конструктної системи, життєвими позиціями і стратегіями міжособистісного спілкування, що досліджуються в річищі гуманістичної, психоаналітичної, когнітивної, раціонально-емотивної психотерапії, трансактного аналізу тощо.

Ю. Жогно досліджував емоційне вигорання педагогів як подію внутрішнього життя особистості через аналіз процесуальної природи суб’єктивних переживань, акцентував увагу не на зовнішньому аспекті проблеми, а на внутрішньому [70]. Створення структурно-динамічної моделі переживання емоційного вигорання педагога дала науковцю можливість запровадити цільову програму його психопрофілактики, яка враховує психологічні особливості виникнення та перебігу цього явища.

С. Візітова визначала стресостійкість педагогів як комплексну особистісну властивість за трьома основними компонентами: емоційному (нервово-психічна врівноваженість, емоційна врівноваженість); поведінковому (активність, прагнення до саморозвитку і самопізнання, ассертівное поведінку, толерантність, комунікативні та міжособистісні навички); когнитивному (аутопсихологічна компетентність, вміння ставити цілі і досягати результатів, вироблення навичок успішного подолання стресових ситуацій).

Всі ці та інші дослідження дозволяють стверджувати, що професійний стрес викладачів закладів вищої освіти – складний багатомірний феномен, який потребує подальшого напрацювання та вивчення, зі складними структурними компонентами та явищами.

**1.3. Психологічні аспекти професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти**

Аналізуючи особливості професійної діяльності викладачів всіх закладів вищої освіти, треба розуміти, що освітні організації мають свою специфіку, на що вказує в своїх дослідженнях Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, Л. Мітіна, В. Семиченко, Н. Чепелєва, В. Чернобровкин. Головною метою кожної освітньої організації, починаючи з дошкільних закладів, є забезпечення знаннями та виховання і розвиток особистості, тобто в результаті професійної діяльності створюється складний за параметрами продукт. Рівень відповідальності в професійній діяльності викладачів освіти дуже високий.

Професійна педагогічна діяльність в закладах освіти дуже специфічна. Нелегко встановити межу, де закінчується виробнича, «службова» діяльність і починається суспільна. Педагог працює і в неробочий час: аналізує свою діяльність, продумає майбутні заняття, нагромаджує себе новою інформацією. Особливістю такої інтелектуальної праці є те, що навіть після припинення роботи думки про неї зберігаються ще довго. А це за певних умов веде до перевантаження і виникнення неврозів. При цьому на сьогоднішній день працівнику всіх рівнів закладів вищої освіти необхідно не лише володіти високим рівнем знань, умінь, навиків, психолого-педагогічною педагогічною компетентністю і стресостійкістю, але і нетрадиційно, інноваційно підходити до вирішення різних психолого-педагогічних ситуацій, організувати свою діяльність на творчій основі.

В сучасних умовах визначений ряд першочергових завдань розвитку нашої країни нерозривно пов’язаний з кадровим забезпеченням, формуванням і розвитком професійних компетентностей фахівців системи освіти. В суспільстві склалася певна невідповідність соціальної ролі викладачів закладів вищої освіти і їх реального стану. З одного боку, відзначається все більш зростаюча відповідальність викладачів, а з іншого – умови професійної діяльності сприяють постійному високому нервово-психічному і емоційному навантаженню викладачів, працюючих в закладах системи освіти [14]. А тому протиріччя між динамічно зростаючими вимогами до якості професійно-педагогічної діяльності, об’єктивізовані сучасними соціально-педагогічними реаліями, та психофізіологічними, інтелектуальними і емоційними ресурсами особистості викладачів закладу освіти, широким спектром професійних функцій підвищує ризик виникнення професійного стресу.

Для професійної діяльності працівника в закладах освіти характерні стресові ситуації, що виникають внаслідок різноманітних професійних проблем і завдань, для вирішення яких професіоналу часто необхідно діяти по-новому, при дефіциті інформації і часу, в несподіваних та критичних ситуаціях.

Вирішуючи питання професійної кваліфікації педагога, його етичних і моральних якостей, забезпечення соціального комфорту в умовах тривалої соціально-економічної кризи, не слід забувати, що професійне довголіття педагогічного працівника багато в чому визначається і залежить від стану здоров’я, рівня стресостійкості та особистісних психологічних ресурсів.

Педагогічна професія вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саморегуляції та за даними соціально-демографічних досліджень належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці [70].

Стрес в професійній діяльності викладачів освіти має накопичувальний характер. Постійні інтенсивні навантаження на когнітивну і емоційну сфери, здібність педагогів до переживання і співпереживання, наявність складних і динамічних ситуацій міжособистісної взаємодії та інш. приводять до концентрації і поступового посилення емоційних переживань, які впливають на адекватність сприйняття ситуації, оцінку загрози і вибір відповідних засобів реагування.

Не дивно, судячи з проаналізованих факторів, що працівники закладів вищої освіти, як професійна група, відрізняються вкрай низькими показниками фізичного і психічного здоров’я. І ці показники знижуються відповідно до збільшення стажу роботи в закладах освіти. Як стверджує Л. Мітіна, для вчителів із стажем роботи в школі 15-20 років характерні «педагогічні кризи», «виснаження», «вигорання», в третини викладачів показник міри соціальної адаптації аналогічний тим, які реєструються у хворих неврозами. Різні форми порушення сну зазначає у себе 87,9% вчителів, дві третини педагогів пред’являють скарги на часті головні болі, у 40% реєструється стійке підвищення артеріального тиску. А тому для викладачів закладів вищої освіти гостро стоїть питання збереження здоров’я та попередження нервово-психічних та психосоматичних розладів.

Постійні навантаження на когнітивну і емоційну сфери, здібність викладачів до переживання та співчуття, наявність складних і динамічних ситуацій міжособистісної взаємодії з керівництвом, вихованцями, учнями приводять до концентрації і поступового посилення емоційних переживань, які впливають на адекватність сприйняття ситуації, оцінку загрози і вибір відповідних засобів реагування.

Як відзначає В. Козлов, саме зміст професійної діяльності педагога ставить перед ним ряд специфічних вимог, які вимушують розвивати певні особистісні якості як професійно значимі, необхідні і обов’язкові.

Згідно позиції А. Баранова, можна вважати, що «ступінь і міра стійкості стресу опосередкована особливостями людини (темперамент, характер, мотивація, установки, цінності) і рівнем розвитку операціональних характеристик як суб’єкта (стиль діяльності і поведінки, пізнавальна активність, професійні здібності і уміння)» [16, с. 273].

Інтерес до вивчення стресостійкості набуває особливої значущості у зв’язку з усе зростаючим стресогенним характером професійної діяльності викладачів освітянської галузі. Якщо говорити про стресостійкость викладачів освіти, то, перш за все, визначимо це поняття.

А. Баранов розглядає стресостійкість як «індивідуальну психологічну особливість, яка полягає у специфічному взаємозв’язку різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності, що забезпечує біологічний, фізіологічний і психологічний гомеостаз системи і веде до оптимальної взаємодії суб’єкта з навколишнім середовищем в різних умовах життєдіяльності і діяльності» [16, с. 43].

Не можна не відзначити, що реакція на стрес у кожної людини індивідуальна. Одні з легкістю переносять всі тягарі стресу, а інші, навпаки, замикаються в собі і довго не можуть впоратися із стресом. Це пов’язано з можливостями працівника, його особистісними характеристиками, мірою інформаційного завантаження, мірою задоволеності працею [22].

Стресостійкість не є природженою властивістю особистості і залежить від рівня сформованості навичків емоційної саморегуляції. Проте, на жаль, можна констатувати, що більшість викладачів не вміють або не знають яким чином можна знімати емоційну напругу, стрес, підвищувати свою стійкість до різних негативних дій.

Причина пильної уваги до проблеми реакції особистості на стрес під час професійної діяльності пов’язана з особливостями переходу до інформаційного суспільства, зростанням науково-технічного прогресу. У зв’язку з цим стресостійкість постає необхідною якістю, що дозволяє зберегти фізичне і психічне здоров’я людини, а питання індивідуально-психологічних чинників стресостійкості, від яких залежить успішність професійної діяльності в сучасному суспільстві, набувають особливий науково-практичний інтерес.

У роботах К. Абульхановой-Славської, С. Бондаревої, Н. Водоп’янової, А.  Петровського та ін. визначені компоненти стійкості до стресу або якості, пов’язані із стресостійкістю: толерантність, ассертивність, ініціативність, прагнення до саморозвитку, комунікативність.

Н. Водоп’янова виділяє такі характеристики педагогів, засновані на стресостійкості, як здібність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних зв’язків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення цілей [43]. О. Романова вказує на такі професійні характеристики педагога, пов’язані з його стійкістю до професійного стресу, як комунікативні навики, психологічна і емоційна стійкість, терпимість і об’єктивне відношення до людей, прагнення до самопізнання і саморозвитку, здатність змінювати засоби вирішення завдань, що виникають в процесі діяльності відповідно до умов середовища, які змінюються [22].

Стресостійкість працівника освіти як інтеграційна характеристика його особистості визначається єдністю емоційного, поведінкового і когнітивного компонентів при домінуванні когнітивного компонента, який передбачає специфіку розумових процесів ефективного реагування і засвоєння соціального досвіду, уміння ставити цілі, досягати результату, навиків подолання стресових ситуацій, здібність до рефлексії і розуміння себе, інших людей і їх взаємовідносин.

Особливу категорію ресурсів стресостійкості представляють характер і засоби подолання стресових ситуацій – стратегії і моделі долаючої поведінки або копінг – стратегії. Копингі визначають розвиток різних форм поведінки, що призводять до адаптації або дезадаптації особистості.

Виявлення залежності між типом суб’єктної регуляції педагога і обраними копінг – стратегіями допоможе по-новому поглянути на проблему педагогічного процесу, розкрити закономірності та механізми адаптації до стресу, а так само допоможе більш ретельно підійти до проблеми подолання наслідків стресу.

І. Нікольська та Р. Грановська вважають, що копінг-стратегії успішно здійснюються за трьох умов: 1) достатньо повного усвідомлення людиною труднощів, що виникли; 2) знання способів ефективного подолання ситуації саме даного типу; 3) вміння своєчасно їх застосовувати [56]. Удачливість адаптації до стресів, на думку дослідників, визначається рівнем розвитку копінг-ресурсів: недостатній розвиток призводить до формування пасивної дезадаптивної копінг-поведінки, соціальної ізоляції та дезінтеграції особистості.

Професійна діяльність педагогів вимагає швидкої адаптації до постійно змінюваних умов їх роботи, а якщо стереотипи поведінки перешкоджають розвитку гнучкого реагування на виникаючі стресові педагогічні ситуації,це може негативно позначатися на їх самопочутті. Тому формування адаптивних копінг-стратегій поведінки за рахунок саморегуляції в поведінкової, когнітивної та емоційної сферах сприяє збереженню та підтриманню психічного здоров’я викладачів закладів вищої освіти.

Збереження або підвищення стресостійкості в умовах професійного стресу пов’язане з пошуком певних психологічних ресурсів, що допомагають працівнику освіти в подоланні стресових ситуацій: адаптаційні можливості, захисні механізми і адекватні стратегії подолання (копінг-стратегії). За умови розумного уникнення ризику і постійного розвитку власних ресурсів (психологічних, інтелектуальних, духовних, соціальних, фізичних і ін.), особистість здатна значно понизити вірогідність розвитку професійного стресу і його негативних наслідків. У кожного педагога в тій або іншій мірі є психологічні ресурси підвищення стресостійкості.

Важливу роль у розвитку професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти відіграють властивості нервової системи (рухливість основних нервових процесів, емоційна реактивність, нейротизм, характеристики темпераменту). **Різне поєднання їх вираженості визначає тип вищої нервової діяльності, яка, у свою чергу, є фізіологічною основою характеру.**

Розвиток професійного стресу у викладачів обумовлений безліччю причин, важливе місце серед яких займають чинники психологічної і соціальної природи. На думку Ю. Щербатих, всі чинники, що викликають професійний стрес, можна умовно поділити на об’єктивні (мало залежні від особистості працівника) і суб’єктивні (розвиток яких більше залежить від самої людини).

Як показав аналіз наукової літератури [51; 72], в останні десятиліття відзначається тенденція до розширення дослідниками кола стрес-факторів і введенню в нього стресорів, що не мають відчутної фізичної природи. Актуальність подібного підходу обумовлена тим, що в сучасному суспільстві причиною стресів все частіше стають життєві події, які проголошуються основними стресорами. Незважаючи на все більш зростаючий дослідницький інтерес до проблеми професійного стресу, чіткою і загальновизнаною категоризації стресорів все ще немає.

В останні роки все більшу увагу дослідників у цій галузі привертають чинники, пов’язані безпосередньо з робочим процесом, з тими змінними характеристиками, які визначають його складність, значущість, невизначеність, відображають шкідливість професійної ситуації [23]. На наш погляд, тільки в рамках інтеграційного підходу можливе створення єдиного класифікатора стрес-факторів.

На думку В. Бодрова [25], за доцільне виділити велику групу додаткових факторів життя та діяльності індивіда, супутні, що зумовлюють причини, які призводять до виникнення і посилюють прояви професійного стресу. До них можна віднести невідповідність ряду організаційних характеристик діяльності уявленням і установкам конкретного індивіда (в області участі в ухваленні рішення, просування по службі, наявності інформації про результати діяльності та ін.); наявність недоліків в ергономічних властивостях засобів діяльності тощо. У цю ж категорію причин слід включити також як загальні (глобальні) соціальні та організаційні стресори (злочинність, економічні спади, екологічні зміни, політичні та військові кризи, зростання безробіття тощо), так і особистісні стресори (сімейні конфлікти, втрата близьких, юридичні та фінансові проблеми, зниження працездатності, вікові і життєві кризи і т. ін.).

Професійний стрес має надзвичайно негативні наслідки для як для професійної сфери діяльності особистості, продуктивності праці, так і для інших сфер її життя, зокрема особистісної.

До негативних наслідків професійного стресу в діяльності викладачів освіти відносяться форми гострих стресових станів і їх фіксація у вигляді стійких порушень психічного здоров’я – різних форм дезорганізації індивідуальної і групової поведінки, характерних професійно-особистісних деформацій і психосоматичних розладів.

Тим часом з великою часткою упевненості можна стверджувати, що професійна діяльність педагога робить вплив на розвиток у нього стомлення. Складний, напружений, багатий стресовими ситуаціями праця педагога неминуче приводить до формування даного стану. Якщо такий стан виникає як функціональний протягом робочого дня, тижнів, стомлення приймає хронічні форми і переходить в хронічне стомлення, що не може не позначатися на самопочутті і ефективності діяльності працівника освіти. При розвитку хронічного стомлення у педагога супутні йому емоційні переживання і настрої можуть зміцнюватися, переходячи у форму особистісних особливостей – таких як підвищена тривожність, інтровертірованість, дратівливість, схильність до депресивних, невротичних реакцій і ін.

В. Бойко трактує професійно особистісну деформацію, як процес, який «дісгармонізує шари мотівационно-потребностних сфер особистості, спотворюючи сутнісні якості людини, і глибоко дісгармонізує, таким чином, особистість в цілому» [27, с. 36].

Ще одним психологічним проявом надмірного стресу є депресивні реакції. Встановлено, що стресові події, що призводять людину до уявлення про те, що вона знаходиться в безвихідному становищі, вчені пов’язують з психофізіологічним стресовим збудженням. Активацією прояви цього стресового порушення є депресія.

Як вказують науковці (Є. Ільїн, Г. Ложкин, І. Малкіна-Пих), основними ознаками психоемоційної напруги є порушення сну, часті головні болі, підвищення артеріального тиску та ін. Негативні емоції, відчуття і психологічні стани викладачів (наприклад, гнів, дратівливість, пригніченість, втома), які пов’язані з психотравмуючими ситуаціями в процесі професійної діяльності, впливають на виникнення, загострення або ускладнення психосоматичних хвороб (псоріаз, нейродерміт, розлад шлунково-кишкового тракту, захворювання серцево-судинної системи).

Розглянувши стресогенні чинники та наслідки професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, стає зрозумілим, що уникнути професійного стресу досить складно, тому треба шукати ефективні засоби подолання цього феномену, і перш за все, використовуючи особистісні ресурси викладачів, не чекаючи об’єктивних змін в суспільстві, економічних реформ тощо.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Стрес присутній у житті кожної людини, так як наявність стресових імпульсів в усіх сферах людського життя та діяльності безперечна. **В психології накопичений чималий обсяг практичних і теоретичних знань в області вивчення цього явища, проведено досить багато прикладних досліджень.** Поняття стрес дуже швидко почало використовуватися не тільки у фізіології і медицині. Найміцніше воно закріпилося у психології.

Різнопланове вивчення феномену стресу дало можливість дослідникам визначити детермінанти його виникнення, перебігу та подолання.

В роботах вітчизняних психологів проблема стресу завжди розглядалася в широкому загальнопсихологічному контексті, зокрема, в контексті психології емоцій. Неоднозначне ставлення дослідників до загальної оцінки стресу пов’язане також з різним трактуванням стресу.

**Характер реагування на стрес більшою мірою залежить від таких властивостей нервової системи, як рухливість основних нервових процесів, здібність до мобілізації, рівень емоційності, характеристики темпераменту.**

У останні десятиліття проблема стресу займає одне з центральних місць в різних сферах психологічних досліджень.

Протягом останніх десятиліть відмічається зростаючий інтерес до досліджень стресу в різних сферах, пов’язаних з професійною діяльністю людини (стрес на конкретному робочому місці, стрес в організації, стрес у різних професійних контингентах та ін.).

Тривале переживання стресових станів або інтенсивна дія стрес-чинників професійного середовища можуть привести до серйозних емоційних і соматичних порушень: різним видам професійних і особистісних деформацій, десоціалізації, різних форм дезорганізації індивідуальної і групової поведінки, психосоматичним захворюванням.

Професійний стрес – це особлива галузь дослідження стресових станів людини, який співвідноситься з негативними та позитивними емоціями і почуттями, та створюється факторами, які носять характер загрози або перешкод при виконанні професійних обов’язків.

Виконання професійної діяльності в умовах стресу тісно пов’язано з професійним здоров’ям особистості. Аналіз літературних джерел виявив велику кількість досліджень, що вказують на зв’язок між стресом і ослабленням імунної системи організму, виникненням серцево-судинних захворювань, хвороб шлунково-кишкового тракту, м’язовою напругою, смертністю. Постійні професійні стресові ситуації призводять до хронічного перевантаження, емоційної перевтомі, деперсоналізації, і в результаті, – до особистої деформації професіонала.

Професійна діяльність викладачів освіти є одним із найбільш напружених видів соціальної активності і входить до групи професій з великою присутністю стрес-чинників. Стрес в професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти має накопичувальний характер. Ступінь вираження і феноменологія проявів стресу в діяльності викладачів освітньої сфери залежать від особливостей емоційно-особистісної сфери, індивідуального професійного досвіду і контексту групових та організаційних взаємодій у професійній діяльності. Стійкість до професійного стресу – важливий чинник забезпечення ефективності та продуктивності трудової діяльності.

До професійних стресів належить явище, що його в різних джерелах позначають як «феномен професійного вигорання», «синдром емоційного вигорання» і т. ін. Під цим явищем розуміють «стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що має місце в професіях соціальної сфери» . Цей синдром спостерігається в представників усіх професій, які переживають тривалі емоційні перевантаження.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ СТРЕСУ В ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**2.1. Обґрунтування вибору методик дослідження**

Для виконання поставлених практичних завдань нам необхідні психодіагностичні методики для визначення рівня професійного стресу та рівня нервово-психічної стійкості в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Першій етап констатувального дослідження ставив за мету проаналізувати наявність ознак професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти. Для визначення об’єктивної оцінки рівня професійного стресу та нервово-психічної стійкості викладачів закладів вищої освіти використовувався метод тестування. Це полягало у застосуванні ряду взаємодоповнюючих та взаємоперевіряючих тестових методик (дослідження здійснювалось за допомогою тестових методик В. Бойко, МВІ Н. Водоп’янової, О. Рукавішнікова, «Прогноз» **В. Бодрова, авторської анкети «**Особливості сприйняття професійної ситуації працівниками закладів вищої освіти**»**.

Опитувальник«Прогноз» дозволяє проаналізувати нервово-психічну стійкість (далі – НПС) та ризик дезадаптації особистості в умовах стресу, тобто тоді, коли система емоційного відображення функціонує в критичних умовах, що викликаються зовнішніми, так само як і внутрішніми факторами. За допомогою такої методики можливо виявити окремі початкові симптоми порушень особистості, а також оцінити вірогідність їх розвитку й прояву в поведінці та діяльності людини. В основі НПС особистості лежить взаємодоповнююче поєднання, гармонійна єдність сталості особистості та її мінливості. На фундаменті сталості вибудовується життєвий шлях особистості, без нього неможливе досягнення цілей життя. Воно підтримує і зміцнює самооцінку, сприяє прийняттю себе як особистості та індивідуальності. Саме тому ми використовували дану методику в якості основи при вивченні особистісних детермінант у представників педагогічних професій. Методика містить 84 питання (висловлювання), на кожен з яких обстежуваному пропонується дати відповідь «так» чи «ні». Результати анкетування виражаються кількісним показником (у балах), на підставі якого робиться висновок про рівень нервово-психічної стійкості. Обробка проводилася за допомогою трьох трафаретів, які виготовлених з прозорого пластику. На пластмасу наноситься сітка, що збігається з сіткою реєстраційного листа. Один трафарет призначений для підрахунку балів за шкалою щирості, два – за шкалою нервово-психічної нестійкості (для оцінки позитивних і негативних висловлювань). Обробка даних починалася зі шкали щирості, яка використовувалася для оцінки достовірності відповідей обстежуваного. Показник за шкалою нервово-психічної нестійкості виходив підсумовуванням кількості плюсів, виявлених за трафаретом для позитивних відповідей, і кількості мінусів – по трафарету для негативних відповідей.

Тест нервово-психічної стійкості було переведено у стени, згідно наведеній авторами методики таблиці перерахування балів тесту.

Опитувальник МВІ(методика діагностики професійного вигорання американських психологів К. Маслач и С. Джексон, адаптований Н. Водоп’яновою) дозволяє визначити ступінь вираженості професійного вигорання за трьома шкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Опитувальник складається з 22 пунктів. Відповіді оцінюються за 7-бальною шкалою вимірювань і варіюються від «ніколи» (0 балів) до «завжди» (6 балів). Чим більше сума балів за кожною шкалою окремо, тим більше у працівника виражені різні сторони «вигорання».

Синдром вигорання – це процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що виявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичного стомлення, особистої відстороненості і зниження задоволення виконанням роботи. Емоційне виснаження проявляється в переживаннях зниженого емоційного тонусу, підвищеної психічної виснаженості і афективної лабільності, втрати інтересу і позитивних почуттів до оточуючих, відчутті «пересиченістю» роботою, незадоволеністю життям в цілому. У контексті синдрому вигорання шкала «деперсоналізація» передбачає формування особливих, деструктивних взаємин з оточуючими людьми. Деперсоналізація проявляється в емоційному відстороненні і байдужості, формальному виконанні професійних обов’язків без особистісної включеності і співпереживання, а в окремих випадках – у негативізмі і цинічному відношенні. На поведінковому рівні деперсоналізація проявляється в зарозумілій поведінці, використанні професійного сленгу, гумору, ярликів. Редукція професійних досягнень відображає ступінь задоволеності працівника собою як особистістю і як професіоналом. Незадовільне значення цього показника відображає тенденцію до негативної оцінки своєї компетентності і продуктивності і, як наслідок, – зниження професійної мотивації, наростання негативізму стосовно службових обов’язків, тенденція до зняття з себе відповідальності, до ізоляції від оточуючих, відсторонення, уникнення роботи спочатку психологічно, а потім фізично. Ця методика зорієнтована перш за все на дослідження тих категорій фахівців, які працюють в системі «людина – людина», насамперед викладачів. Тому саме цю методику доцільно використовувати психологам, аналізуючи синдром «вигорання» в діяльності викладачів освітніх закладів.

Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка є найбільш комплексною і дає можливість системно *і* детальніше проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи компоненти, до яких вони відносяться. Методика дає можливість побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість. Відповідно до ключа проводяться наступні підрахунки: визначається сума балів для кожного з 12 симптомів вигорання; підраховується сума показників симптомів для кожної з трьох фаз формування вигорання; встановлюється підсумковий показник синдрому емоційного вигорання, тобто сума 12 симптомів.

Дані за опитувальником В. Бойка є найбільш дискретними, ніж за іншими методиками діагностики «вигорання», які ми застосовували. В той же час, окремі симптоми чітко групуються, що зручно для компактного розгляду результатів, але можуть бути за необхідності розгорнені. Враховуючи якісні і кількісні показники, які обчислюються за даними методики для різних компонентів синдрому «вигорання», організаційні психологи можуть дати досить змістовну характеристику щодо проявів синдрому в особистості, а також визначити індивідуальні та групові заходи профілактики і психокорекції.

Методика «Визначення психічного «вигорання» О. Рукавішнікова дає можливість дослідити прояви синдрому за такими основними показниками: психоемоційне виснаження; особистісне віддалення; професійна мотивація. Для визначення психічного «вигорання» в межах вказаних шкал використовують спеціальний «ключ». Кількісна оцінка психічного «вигорання» у кожній шкалі здійснюється шляхом перетворення відповідей у трибальну систему («часто» – 3 бали, «зазвичай» – 2 бали, «рідко» – 1 бал, «ніколи» – 0 балів) і сумарного підрахунку балів. Обробка здійснюється за «сирим» балом. Після цього за допомогою нормативної таблиці визначається рівень психічного «вигорання» у кожній шкалі. Психоемоційне виснаження – процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, що працює з людьми. Виснаження проявляється у хронічній емоційній і фізичній втомі, байдужості і холодності у ставленні до людей з ознаками депресії та роздратованості. Особистісне віддалення – специфічна форма соціальної дезаптації професіонала, що працює з людьми. Особистісне віддалення характеризується зменшенням кількості контактів з оточенням, підвищенням роздратованості і нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізмом стосовно до інших. Професійна мотивація – рівень робочої мотивації і ентузіазму щодо роботи альтруїстичного змісту. Стан емоційної сфери оцінюється таким показником, як продуктивність професійної діяльності, оптимізм та зацікавленість у роботі, самооцінка професійної діяльності і ступеня успішності в роботі з людьми.

Суттєвим є те, що методика допомагає проаналізувати прояви синдрому «вигорання» на трьох основних рівнях: міжособистісному; особистісному; мотиваційному. Слід зазначити, що методика є не такою складною в обробці, як попередня, і може бути використана для більш оперативного вирішення професійних завдань організаційними психологами.

Методика дає можливість розробити певну систему психокорекційної роботи та встановити, за якими складовими найбільш «рельєфно» проявляється синдром. Методика «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина – людина» зорієнтована перш за все на дослідження тих категорій фахівців, які працюють в системі «людина – людина», насамперед викладачів. Тому саме цю методику доцільно використовувати організаційним психологам, аналізуючи синдром «вигорання» в діяльності викладачів освітніх закладів.

Кожна із зазначених методик дає можливість насамперед виявити рівень розвитку синдрому професійного вигорання та його окремих складових, а саме цей симптом ми розглядаємо як наслідок професійного стресу.

Аналіз доступного нам психодіагностичного інструментарію засвідчив відсутність методики, яка б відображала особливості сприйняття професійної ситуації працівниками закладів вищої освіти (особистісні зміни в когнітивній, емоційній, поведінковій та соматичній сфері), а тому наступним логічним кроком нашого дослідження стала розробка такого опитувальника.

Дані опитування (за допомогою авторської анкети «Особливості сприйняття професійної ситуації працівниками закладів вищої освіти») доповнюють результати попередніх вимірів і дають можливість визначити симптоми наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Формою тестового завдання ми вибрали твердження від першої особи, оскільки вони торкаються саме особистісної позиції та особистісного психологічного та соматичного стану досліджуваного. Анкета складається з 20 питань, по кожному з яких надано декілька варіантів відповіді. Кожна відповідь характеризує наявність у досліджуваного тих чи інших ознак синдрому хронічної втоми, професійної деформації або соматичних симптомів. Варіанти відповідей мають закриту форму*,* тому є можливість, як індивідуального, так і групового опитування; за допомогою опитувальника дані збираються легко та швидко; процедура реєстрації та обробки даних проста; зручна формалізація оцінювання.

Для надійності результатів питання складено таким чином, щоб при опитуванні людина мала можливість неодноразово описати наявні симптоми та ознаки професійного стресу. Набрана максимальна кількість балів при анкетуванні свідчить про наявність наслідків професійного стресу. Авторська методика може вживатися лише в комплексі надійних валідних методик, не окремою діагностичною методикою.

На другому етапі констатувального дослідження з метою визначення взаємозв’язку між рівнем професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти та вибором копінг-стратегій і особливостями самоактуалізації нами було застосовано наступні методики: копінг-тест Р. Лазаруса та опитувальник САТ (Е. Шостром, адаптація Ю. Альошиної, Л. Гозмана).

Тест Р. Лазаруса вважається першою стандартною методикою в галузі вимірювання копінгу, який призначений для визначення копінг-механізмів, засобів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Відповідно контроль над поведінкою та емоціями означає і контроль над ситуацією. Стратегія подолання полягає в тому, щоб або подолати труднощі, або зменшити їх негативні наслідки, або уникнути цих труднощів, або витерпіти їх. Це свідома поведінка, яка спрямована на активну зміну, перетворення ситуації, що піддається контролю, або на пристосування до неї, якщо ситуація не піддається контролю. При такому розумінні воно важливе для соціальної адаптації здорових людей. Такі стилі і стратегії розглядаються як окремі елементи свідомої соціальної поведінки, за допомогою яких особистість справляється з життєвими труднощами. І саме до таких труднощів ми відносимо професійний стрес в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Досліджуваним пропонуються 50 тверджень, які стосуються поведінки у важкій життєвій ситуації. Випробуваний повинен оцінити як часто дані варіанти поведінки виявляються у нього. Подолання труднощів можливо за допомогою 8 стратегій (стилів поведінки). Це: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка. Копінг – тест Р. Лазаруса показує наскільки часто використовується кожна з копінг стратегій і наскільки ефективно.

Обробка результатів здійснюється шляхом підсумку балів по кожній зі шкал, та обчислюються за формулою, яка визначає рівень напруженості копінгу. Номери опитувальника працюють на різні субшкали. Максимальне значення з питання, яке може набрати випробуваний – 3, а з усіх питань субшкали – 18.

З метою дослідження ступеня особистісної самоактуалізації досліджуваним було запропоновано тест самоактуалізації (САТ). Самоактуалізація – складна, комплексна якість особистості. Кожна особистість різною мірою володіє його різними компонентами. Тест САТ допомагає цю ступінь виміряти.

Даний тест включає в себе 14 шкал – дві базові, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, та 12 додаткових шкал,що орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів. Вимірювані параметри: компетентність у часі; підтримка; цінність самоактуалізації; гнучкість поведінки; реактивна чутливість; спонтанність; самоповага; самоприйняття; прийняття природи людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність.

Опитувальник САТ включає 126 суджень, які стосуються різних сторін життя особистості та її взаємодії з іншими людьми. В них присутні прямі та побічні питання. Кожне питання включає два судження ціннісного чи поведінкового характеру та надаються на вибір два можливих альтернативних судження, з одним з яких досліджений повинен виразити свою згоду, відхиливши інше. Кожна шкала опитувальника містить в собі певну кількість пунктів, за допомогою яких підраховується загальна сума балів по кожній шкалі. Ці так звані «сирі» бали переводяться в Т-бали (або в стенайни) за допомогою відповідних засобів обробки Психодіагностику за даною методикою проводилася індивідуальним засобом. Випробуваному пропонувалося вибрати те судження, яке більшою мірою відповідає його уявленням або звичному способу поведінки. За кожне судження нараховується 1 бал. Потім необхідно підрахувати бали за всіма шкалами тесту. Після цього підраховується значення двох основних коефіцієнтів: коефіцієнта «Орієнтація в часі» і коефіцієнта «Підтримка». На основі цих даних проводиться основна інтерпретація результатів.

На третьому, останньому етапі завданням нашого констатувального експерименту було дослідити взаємозв’язок між рівнем професійного стресу, стресостійкістю та особистісними характеристиками педагогів (вік, стаж, локус-контролю).

Дослідження локусу контролю проводиться головним чином з використанням розробленої Дж. Роттером шкали інтернальності – екстернальності. Методика «Рівень суб’єктивного контролю» (РСУ) являє собою модифікований варіант опитувальника американського психолога Дж. Роттера.

З його допомогою можна оцінити рівень суб’єктивного контролю над різноманітними ситуаціями, іншими словами, визначити ступінь відповідальності людини за свої вчинки і своє життя. Люди розрізняються по тому, як вони пояснюють причини значущих для себе подій і де локалізують контроль над ними. Можливі два полярні типи такої локалізації: екстернальний (зовнішній локус) і інтернальний (внутрішній локус). Перший тип проявляється, коли людина вважає, що відбувається з ним не залежить від нього, а є результатом дії зовнішніх причин (наприклад, випадковості або втручання інших людей). У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своїх власних зусиль. Розглядаючи два полярних типу локалізації, слід пам’ятати, що для кожної людини характерний свій рівень суб’єктивного контролю над значущими ситуаціями. Локус же контролю конкретної особистості більш менш універсальний стосовно до різних типів подій, з якими їй доводиться стикатися, як у випадку удач, так і у випадку невдач.

Досліджуваному пропонуються 44 твердження, відповіді на які свідчать про те, який рівень суб’єктивного контролю у даної людини. З кожним із цих суджень людина, прочитавши його, повинна висловити свою згоду або незгоду. З метою підвищення достовірності результатів опитувальник збалансований за наступними параметрами: а) по інтернальності – екстернальності – половина з пунктів опитувальника сформульована таким чином, що позитивну відповідь на них дадуть люди з інтернальним РСК, а інша половина сформульована так, що позитивну відповідь на неї дадуть люди з екстернальним РСК; б) за емоціональною ознакою – рівна кількість пунктів опитувальника описують емоційно позитивні і емоційно негативні ситуації; в) за напрямком атрибуцій – рівна кількість пунктів сформульовано у першому і третьому обличчі. Опитувальник РСК включає пункти, що вимірюють екстернальність-інтернальність в міжособистісних і сімейних відносинах; в нього також включені пункти, що вимірюють РСК відносно хвороби та здоров’я. І саме такий напрямок дає нам вагомі значення для визначення поведінки працівника освіти у різних життєвих ситуаціях. Результати заповнення опитувальника перетворюються в стандартну систему одиниць – стени і можуть бути наочно представлені у вигляді профілю суб’єктивного контролю. Показники опитувальника РСК організовані відповідно до принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності – таким чином, що включають в себе узагальнений показник індивідуального РСК, інваріантний до приватних ситуацій діяльності, два показника середнього рівня спільності і ряд ситуаційних показників. У нашому дослідженні використовувався варіант опитувальника А, який вимагає відповіді за 6-бальною шкалою (-3, -2, -1, +1, +2, +3), відповідь «+3» означає «повністю згоден», «- 3 »-« абсолютно не згоден »з даним пунктом.

Матеріали, отримані в результаті експерименту, підлягали якісній та кількісній обробці, які й складали суть останнього етапу нашого дослідження. Загалом, результати констатувального етапу дослідження виявили ряд показників, які позитивно, негативно та нейтрально впливають на рівень розвитку професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти. Тому доцільним є врахування даних чинників в нашій подальшій роботі.

Слід зазначити, що оптимальною умовою для визначення наявності професійного стресу та складання корекційної програми подолання таких наслідків у працівника закладу освіти є комплексний підхід.

 **2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального етапу дослідження**

Формування експериментальної групи підпорядковувалося низці правил: змістовний критерій (підбір експериментальної групи повинен визначатися предметом і гіпотезою дослідження); критерій еквівалентності досліджуваних (ми повинні врахувати всі значущі характеристики об’єкта дослідження, відмінності у вираженості яких можуть істотно вплинути на залежну змінну); критерій репрезентативності (група осіб, що беруть участь в експерименті, повинна представляти всю частину популяції, по відношенню до якої ми можемо застосовувати дані, отримані в експерименті).

Обсяг вибірки дослідження визначався виходячи з бажаної потужності статистичних методів. Значення достовірності (р, або похибка першого роду) розраховуються програмно до 3-го знаку, але нами обрано стандартні критичні рівні помилки першого роду р = 0,05 та ймовірності помилки другого роду β = 0,2 (бажана потужність критеріїв, відповідно, становить 80%). Зазначені параметри є стандартними для більшості робот, значущим вважається значення критерію, для якого р≤0,05.

Відбір контингенту досліджуваних проводився згідно наступних деонтологічних вимог до наукової та етичної коректності: 1) добровільна участь кожного досліджуваного; 2) усі учасники були достатньо поінформовані про його мету, цілі та зміст; 3) дослідження повинне відповідати основним вимогам професійної етики та не містити шкідливих впливів на досліджуваного.

Оскільки відбір учасників до експериментальної вибірки відбувався довільним чином, вибірка є відносно випадковою. Вибірка склалася практично гомогенною, переважна більшість досліджуваних серед викладачів закладів вищої освіти – жінки (30 викладачів) та 5 викладачів чоловічої статі, тому гендерний аспект не досліджувався у даній роботі.

Вік досліджуваних від 27 до 57 років, медіанний вік 40 років, перша квартиль 32 роки, третя квартиль 47 років. Стосовно вікового складу*,* опитувані утворили такі групи: до 30 років – 30,2%; від 31 до 40 років – 30,4%; від 41 до 50 років – 33,7%; понад 50 років – 5,7%.

Стаж роботи досліджуваних коливається від 1 до 33 років, медіанний стаж 16 років, перша квартиль 6 років, третя квартиль 23 роки. Відповідно до загального стажу роботи, учасники дослідження були розподілені таким чином: до 10 років – 28,4%; від 11 до 20 років – 31,6%; понад 20 років – 40,0%.

Загальний рівень прояву професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти визначали за допомогою кількісного аналізу та логічних операцій порівняння рівнів прояву окремих симптомів професійного стресу, розрахованих за допомогою описаних вище методик.

Розглянемо характеристику вибірки за показниками дослідження.

Середнє значення за показником нервово-психічної стійкості складає 4 стени, що відповідає середньому рівню.

З метою виявлення рівня емоційного вигорання, стадій проводився тест В. Бойко, результати якого наведені на рис. 2.1.

Загалом, емоційне вигорання викладачів закладів вищої освіти знаходиться у межах норми. Середнім значенням за шкалою Т-балів є 50, тож ми не можемо констатувати завищених значень. Розгляд показників відносно один одного показує, що стадія напруження має тенденцію до низьких значень, а стадія виснаження виражена найбільше, але не перевищує середніх 50 балів. З однієї сторони це дозволяє особистості дозувати енергетичні ресурси, а з іншої – негативно може впливати на виконання роботи і стосунки з колегами та оточуючими.

**Рис. 2.1. Характеристики емоційного вигорання за тестом В. Бойко**

Не дивлячись на наявність декількох термінів – професійне вигорання, психічне вигорання, емоційне вигорання та їх визначень, найбільш досліджуваним у нашій роботі є вивчення показників психічного вигорання, оскільки включає негативні психічні переживання, що характерно і для професійного вигорання, яке ми розглядаємо як прояв стресу в професійній діяльності. Ці результати ми отримали за допомогою методики «Визначення психічного «вигорання» О. Рукавішникова (рис. 2.2).

За результатами тесту професійного психологічного вигорання працівники мають середні значення у діапазоні від 48 до 52 Т-балів.

Показник «відсторонення» – це специфічна форма соціальної дезадаптації професіонала, який працює з людьми. Він проявляється в зменшенні кількості контактів з оточуючими, збільшенні роздратованості і нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізмі по відношенню до інших людей, зниження включеності в роботу і справи інших людей, байдужість до своєї кар’єри.

**Рис. 2.2. Показники професійного психологічного вигорання за тестом О. Рукавішнікова**

Професійне емоційне вигорання в професіях суб’єктного типу (якими є працівники закладів вищої освіти) характеризуються більш інтенсивним компонентом. Результати проведеного експерименту з цього питання наведено на рис. 2.3.

**Рис. 2.3. Показники професійного емоційного вигорання за методикою MBI**

Показники методики MBI знаходяться у межах норми (від 44 до 55 Т-балів), можна констатувати тенденцію показника емоційного виснаження до низьких балів та деперсоналізації до високих. Деперсоналізація проявляється в деформації відносин з іншими людьми: підвищення залежності від інших або, навпаки, негативізмі, цинічності установок і почуттів по відношенню до оточуючих. Збільшення у подальшому даного показника може призвести до збільшення напруги, емоційних зрушень, агресивних дій, психічної активації, і наростання відчуття хронічної втоми.

Зазначимо, що показники емоційного вигорання за методикою В. Бойко позитивно корелюють з професійним вигоранням за тестом О. Рукавішнікова (r від 0,35 до 0,58; p<0,01), емоційним виснаженням на роботі (r від 0,35 до 0,47; p<0,01) та деперсоналізацією (r від 0,26 до 0,35; p<0,01), а нервово-психічна стійкість негативно корелює зі всіма показниками емоційного вигорання та професійного вигорання (r від -0,51 до -0,23; p<0,01). На нашу думку, це свідчить, що слабкість нервової системи та емоційне вигорання є одними з важливих причин виникнення професійного стресу впродовж роботи за фахом.

Другий етап констатувального експерименту ставив за мету визначення використання працівниками закладів вищої освіти копінг-стратегій в умовах стресової професійної діяльності та дослідити особливості самоактуалізації викладачів. Нами було застосовано наступні методики: копінг-тест Р. Лазаруса та опитувальник САТ (Е. Шостром, адаптація Ю. Альошиної, Л. Гозман). Результати тесту Р. Лазаруса наведено на рис. 2.4.

*Примітка:*

|  |  |
| --- | --- |
| *1. Конфронтаційний копінг;**2. Дистанціювання;**3. Самоконтроль;**4. Пошук соц. підтримки;* | *5. Прийняття відповідальності;* *6. Уникання;* *7. Планування;* *8. Позитивна переоцінка.* |

**Рис. 2.4. Вираженість копінг-стратегій за тестом Р. Лазаруса**

Як видно з рис. 2.4, жодна копінг-стратегія не перевищує середніх значень у бік збільшення. Схильність до конфронтаційного копінгу та уникання проблеми на низькому рівні, що відповідає особливостям педагогічної професії. Переважає показник «прийняття відповідальності», що також є системним явищем в педагогічній професії.

Результати проведеного опитувальника САТ дозволили дослідити рівень самоактуалізованого потенціалу по двох незалежних один від одного базовим шкалами (орієнтації в часі і підтримки) і 12-ти додатковим (див. рис. 2.5).

*Примітка:*

|  |  |
| --- | --- |
| *1. Компетентність у часі;* *2. Підтримка цінностей;* *3. Ціннісні орієнт. самоакт. людини;* *4. Гнучкість поведінки;* *5. Сензитивність до себе;* *6. Спонтанність виразу почуттів;* | *7. Самоповага;* *8. Самоприйняття;* *9. Прийняття природн. агресії;* *10. Контактність;* *11. Пізнавальна потреба;* *12. Креативність.* |

**Рис. 2.5. Показники самоактуалізації**

Всі показники самоактуалізації викладачів освіти знаходяться у межах норми (40-60 Т-балів). Незначну тенденцію до високих значень має показник компетентності у часі, тенденцію до низьких значень мають сенситивність до себе та прийняття природності агресії, але вираженість цих показників не дозволяє визначити якихось яскравих характеристик досліджуваної вибірки.

Рівень суб’єктивного контролю має середнє значення 24 бали, що відповідає також середньому рівню.

Але ж головною метою в дослідженні ми ставили виявити кореляцію показників між собою, що надавало нам можливість визначити залежність та вплив особистісних характеристик, вибору копінг-стратегій на нервово-психічну стійкість та стресостійкість.

У нашому дослідженні враховані вік та стаж педагогів, які очікувано мають дуже сильну позитивну кореляцію (r=0,92; p<0,001), що є зрозумілим, бо стаж та вік – це об’єктивні показники, які зазвичай змінюються синхронно. Але слід зазначити, що з віком стійкість нервової системи може зменшуватися й ми маємо підтвердження цьому: вік досліджуваних значущо позитивно корелює з показниками тесту В. В. Бойко (напруження, резистенція, виснаження) та негативно з нервово-психічною стійкістю (r=-0,26; p<0,01). Професійний стрес у контексті нашої роботи розглядається як психологічне явище, якого набувають працівники закладів вищої освіти у процесі роботи за фахом, тож нам треба відокремити ті характеристики професійного стресу, які корелюють з віком й, вочевидь, пов’язані з віковими змінами, й ті характеристики, які пов’язані саме зі стажем, тобто змінюються не за рахунок віку, а за рахунок тривалості роботи за фахом. Зазначимо, що одночасно з віком та стажем роботи корелюють й показники тесту Бойко (r від 0,31 до 0,49; p<0,01) й нервово-психічна стійкість (r від -0,37 до -0,26; p<0,01). Але частка показників корелюють виключно зі стажем роботи: відсторонення (r=0,2; p<0,05), емоційне виснаження (r=0,25; p<0,01), деперсоналізація (r=0,2; p<0,05). тож, ці показники слід вважати головними ознаками саме професійного стресу. Чим довше працює педагогічний працівник за фахом, тим більше проявляються небажання контактувати з людьми та негативне ставлення до них, критичне ставлення до людей та некритичне до себе, байдужість до своєї кар’єри та стосунків з колегами, почуття втоми від роботи. З усіх досліджуваних характеристик психологічного вигорання, саме зазначені вище слід вважати ознаками професійного стресу, засновуючись на їх кореляції зі стажем та відсутності кореляції з віком. Надалі, показники тесту В. Бойко та нервово-психічної стійкості ми будемо відносити до загальних характеристик особистості, які можуть бути пов’язані з віком та багатьма іншими життєвими обставинами, а показники професійного вигорання за тестом О. Рукавішнікова та MBI Н. Водоп’янової до професійно-специфічних ознак професійного стресу.

Далі розглянемо кореляційні зв’язки показників професійного стресу з іншими дослідженими показниками.

Базовою психологічною характеристикою у нашому випадку є нервово-психічна стійкість, яка, на думку авторів методики, пов’язана з базовим рівнем функціонування психіки та темпераментом. Але особистість людини немає прямого наслідування рис темпераменту, особливості соціального розвитку впливають на особистість не менше, ніж функціональні особливості психіки, тому досить очікуваним є відсутність зв’язків нервово-психічної стійкості з особливостями самоактуалізвації та рівнем суб’єктивного контролю. Нервово-психічна стійкість негативно пов’язана з копінг-стратегіями планування (r=-0,2; p<0,05) та позитивної переоцінки (r=-0,23; p<0,05). Ці дві копінг-стратегії спрямовані на зміну прийнятого рішення за рахунок планування нових дій або переоцінки проблеми. Кореляції свідчать, що люди з високою нервовою стійкістю не схильні переглядати свої рішення та прагнуть дотримуватися наперед прийнятих рішень, тобто проявляють зазначену стійкість нервових процесів.

Як було зазначене раніше, нервово-психічна стійкість негативно пов’язана з показниками професійного стресу та емоційного вигорання. І хоча сам показник НПС майже не корелює з особистісними рисами та особливостями копінг-поведінки, показники професійного стресу мають значущі кореляції з ними.

Зокрема, компетентність у часі має негативний зв’язок з загальним емоційним напруженням (r=-0,24; p<0,01), зі всіма показниками індексу психологічного вигорання (r від -0,29 до -0,21; p<0,01), та показником емоційного виснаження (r=-0,26; p<0,01). З аналогічними показниками професійного стресу та емоційного вигорання за тестом В. Бойко негативно пов’язані креативність (r від -0,4 до -0,2; p<0,01) та рівень суб’єктивного контролю (r від -0,4 до -0,29; p<0,01). Почуття самоповаги зменшується при збільшенні показників професійного стресу: відсторонення (r=-0,21; p<0,05), професійна мотивація (r=-0,26; p<0,01), загальний індекс професійного психологічного вигорання (r=-0,22; p<0,05), емоційного виснаження (r=-0,2; p<0,05). З тими ж показниками професійного стресу та емоційного вигорання за тестом В. Бойко негативно пов’язана пізнавальна потреба (r від -0,34 до -0,24; p<0,01).

Таким чином, професійний стрес в діяльності викладачів закладів вищої освіти вкрай негативно впливає на основи самоактуалізації особистості. Стрес створює ризик втрати вміння відчувати наявний момент та почуття життя «тут і тепер» при збільшенні емоційної напруженості та переживанні професійного стресу, здатен руйнувати основу психічного здоров’я та цілісності особистості, зменшити творчу активність особистості за рахунок зменшення креативності та прагнення до пізнання нового.

Всі показники емоційного вигорання, професійного психологічного вигорання та показник професійного емоційного виснаження мають позитивну кореляцію з копінг-стратегією самоконтролю (r від 0,23 до 0,34; p<0,01). Емоційне виснаження також позитивно корелює з плануванням вирішення проблеми (r=0,22; p<0,05). Нестача професійної мотивації позитивно корелює пошуком соціальної підтримки (r=0,25; p<0,01) та униканням проблеми (r=0,19; p<0,05). Деперсоналізація у професійній діяльності позитивно корелює з копінг-стратегією пошуку соціальної підтримки (r=0,19; p<0,05). Таким чином, основною відповіддю на професійний стрес є не стільки якась конкретна конструктивна чи деструктивна поведінка, а посилення самоконтролю, який спричиняє залучення значного внутрішнього ресурсу й збільшує рівень професійного стресу.

Зважаючи на постійну напруженість педагогічної праці, постійну взаємодію з різними групами осіб – колегами, учнями, вихованцями, батьками учнів, адміністрацією закладів – копінг-стратегія «самоконтроль» у викладачів, які мають ознаки стресу, займає домінуюче положення. Це можна пояснити тим, що більша частина респондентів, які мають стаж роботи більш ніж 20 років, перебувають в пенсійному віці. На жаль, соціальна та економічна ситуація в нашій країні не дозволяє працівникам освіти «насолоджуватися» заслуженим відпочинком, а конкуренція з молодими сучасними фахівцями на ринку праці вимагає тримати себе на самоконтролі, освоювати новітні технології, сучасну техніку, тощо.

Для викладачів з високим рівнем професійного стресу характерні позитивні кореляції емоційного виснаження та схильності до планування вирішення проблеми (r=0,42; p<0,01), редукція особистісних досягнень при зменшенні самоконтролю у складних ситуаціях (r=-0,36; p<0,05), у разі прийняття відповідальності за проблему дистанціювання (r=0,32; p<0,05) та зменшення прагнення планувати її рішення (r=-0,33; p<0,05) (що може свідчити про схильність брати відповідальність, але залишати проблему без вирішення), негативна кореляція уникання проблеми та самоприйняття (r=-0,46; p<0,001). Всі перелічені кореляції властиві лише групі з високим рівнем стресу та відсутні у групі з низьким рівнем стресу.

Тільки для групи з низьким рівнем стресу характерні негативні кореляції педагогічного стажу та сили ціннісних орієнтацій самоактуалізованої людини (r=-0,44; p<0,01) й чуттєвості до себе (r=-0,36; p<0,05). тобто навіть при відсутності значного стресу, робота за фахом сприяє редукції деяких рис самоактуалізованої особистості. Але інші кореляції розкривають нам ті позитивні сторони, які відсутні у викладачів з професійним стресом, а також розкривають потенційні шляхи до подолання наслідків стресу. Загальне емоційне виснаження позитивно пов’язане з відповідальністю (r=0,35; p<0,05), що, на перший погляд, може вказувати на замкнене коло стресу, але наступні кореляції свідчать, що в діяльності викладачів, не схильних до професійного стресу виникають адаптивні реакції: професійне емоційне виснаження та деперсоналізація позитивно корелюють з особистісною креативністю (r=0,33 та r=0,35; p<0,01), конфронтаційний копінг не передбачає втрату внутрішньої підтримки цінностей, він позитивно пов’язаний з цими цінностями (r=0,39; p<0,05), дистанціювання від колег та проблем на роботі пов’язане з підвищенням самоповаги (r=0,34; p<0,05) та рівня суб’єктивного контролю (r=0,43; p<0,01).

Викладачів, які мають великий стаж та є стресостійкими виявилося лише 13%, педагогів з значним стресом 25%, всі інші – це працівники з великим стажем, але з середнім рівнем стресу. Розглянемо розбіжності за цими групами (табл. 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Показники психологічного та емоційного вигорання у контрастних групах викладачів**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри** | **Стресостійкі** | **Стрес** | **U** | **P** |
| Напруження (В. Бойко) | 41,13 | 47,77\* | 380,5 | <0,001 |
| Резистенція (В. Бойко) | 44,49 | 49,14\* | 293,5 | 0,061 |
| Виснаження (В. Бойко) | 43,56 | 50,78\* | 347,5 | 0,001 |
| Емоційне виснаження (MBI) | 36,4 | 50,36\* | 367 | <0,001 |
| Деперсоналізація (MBI) | 44,24 | 60,92\* | 342 | 0,002 |
| Редукція особистих досягнень (MBI) | 48,53 | 50,47 | 246 | 0,486 |
| НПС | 4,61**\*** | 3,12 | 87 | 0,001 |

Примітка:

**\* -** наявність розбіжностей в досліджуваних показниках

У досвідчених викладачів з великим рівнем стресу очікувано вищі показники характеристик емоційного вигорання: напруженості (U=380,5; p<0,001), резистенції (U=293,5; p=0,061) та виснаження (U=347,5; p=0,001), але жодна з них не виходить за межі норми. Також в діяльності викладачів зі стресом більші показники професійного емоційного виснаження (U=367; p<0,001) та деперсоналізації (U=342; p=0,002), але редукція особистих досягнень не відрізняється від стресостійких педагогів. Зазначимо також, що у стресостійких викладачів емоційне виснаження від роботи нижче за норму, тобто їх емоційний фон є скоріш позитивним, вони сповнені активності. Нервово-психічна стійкість є вищою у стресостійких респондентів (U=87; p=0,001). Наведені дані розкривають вже відомі нам закономірності про зв’язок професійного стресу з нервово-психічною нестійкістю, емоційним та професійним вигоранням.

Вибір копінг-поведінки у контрастних групах має лише одну розбіжність. Стресостійкі працівники не прагнуть соціальної підтримки у складних обставинах (цей показник в них нижче норми) (U=296; p=0,052). Результати наведено у табл. 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Копінг-стратегії у контрастних групах досліджуваних**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри** | **Стресостійкі** | **Стрес** | **U** | **P** |
| Конфронтаційний копінг | 38,22 | 40,92 | 246,5 | 0,477 |
| Дистанціюваня | 51,41 | 50,69 | 216,5 | 0,99 |
| Самоконтроль | 43,97 | 47,82 | 253,5 | 0,377 |
| Пошук соціальної підтримки | 37,18 | 47,42**\*** | 296 | 0,052 |
| Прийняття відповідальності | 48,09 | 48,18 | 229 | 0,783 |
| Уникання | 40,33 | 42,02 | 248,5 | 0,446 |
| Планування | 47,74 | 51 | 252,5 | 0,389 |
| Позитивна переоцінка | 55,82 | 50,52 | 170 | 0,242 |

Схильність до професійного стресу розкривається через особливості характеристик самоактуалізації викладачів. Зокрема, респонденти, які мають великий досвід роботи та мають великий показник стресу, схильні до внутрішньої підтримки цінностей (U=295,5; p=0,054) та більш сенситивні до себе (U=323; p=0,008), ніж стресостійкі респонденти, але в них менше розвинена креативність (U=105,5; p=0,005) та є меншим рівень суб’єктивного контролю (U=127; p=0,025). Таким чином, ми можемо констатувати особистісні характеристики, які властиві досвідченим педагогам в з високим рівнем стресу та, вірогідно, є одними з причин його виникнення (табл. 2.3).

*Таблиця 2.3*

**Показники самоактуалізації та рівня суб’єктивного контролю**

**у контрастних групах досліджуваних**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Параметри** | **Стресостійкі** | **Стрес** | **U** | **P** |
| Компетентність у часі | 54,41 | 53,72 | 190 | 0,497 |
| Підтримка цінностей | 33,62 | 46,36**\*** | 295,5 | 0,054 |
| Ціннісні орієнт. самоакт. людини | 42,09 | 45,93 | 228 | 0,801 |
| Гнучкість поведінки | 40,12 | 45,59 | 262 | 0,271 |
| Сензитивність до себе | 38,27 | 46,34**\*** | 323 | 0,008 |
| Спонтанність виразу почуттів | 45,99 | 45,21 | 215 | 0,96 |
| Самоповага | 48,08 | 50,54 | 214 | 0,94 |
| Самоприйняття | 46,55 | 49,96 | 259,5 | 0,3 |
| Прийняття природн. агресії | 46,05 | 43,09 | 201 | 0,686 |
| Контактність | 50,41 | 48,05 | 195 | 0,583 |
| Пізнавальна потреба | 56,64 | 48,16 | 152 | 0,099 |
| Креативність | 47,76**\*** | 39,58 | 105,5 | 0,005 |
| Рівень суб’єктивного контролю | 26,47**\*** | 22,14 | 127 | 0,025 |

Це занадто увага до свого внутрішнього світу (його цінності незалежні, підтримуються власними особистісними ресурсами, людина рефлексивна, осмислює свої потреби та почуття), та брак креативності й бажання брати на себе відповідальність, натомість звернення до оточуючих у пошуках підтримки у складних ситуаціях. Ця характеристика розкриває дещо пихату особистість, яка має свою принципову позицію, але у разі невдачі поводиться ригідно та не схильна відчувати власну відповідальність.

Підводячи в цілому підсумки результатів констатувального етапу дослідження, можна зробити висновок пронаявність високого та середнього рівня професійного стресу у достатньої кількості викладачів закладів вищої освіти, та його взаємозв’язок із рядом соціально-психологічних чинників. Отримані дані констатувального етапу дослідження враховувалися при розробці програми соціально-психологічного супроводу, спрямованої на подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти.

 **2.3.** **Програма подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти**

Аналіз напрацювань сучасної практичної психології з проблеми подолання професійного стресу свідчить про те, що одною із головних завдань в вирішенні цього питання є створення структури психологічної безпеки за рахунок превентивних заходів, спрямованих на мінімізацію наслідків професійного стресу та підтримання особистісного ресурсу, що сприяє підвищенню стресостійкості викладачів [68]. Формування стресостійкості педагога пов’язане з пошуком ресурсів, що допомагають йому у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. До теперішнього часу актуальність цієї проблеми не зменшується.

Як вже було зазначено вище, наслідки професійного стресу відносяться до нервово- психічних розладів, тому мову будемо вести о заходах психопрофілактики таких захворювань. Згідно класифікації ВОЗ, психопрофілактика існує первинна, вторинна та третинная.

Первинна – заходи, що попереджують виникнення нервово-психічних розладів; вторинна – заходи, що перешкоджають несприятливій динаміці вже виниклих захворювань; третинна – сприяє запобіганню несприятливим соціальним наслідкам захворювання та його рецидивів [59].

Оскільки, до участі у нашому дослідженні ми залучили викладачів, що вже мають певний рівень професійного стресу і наявні його наслідки, тому наша програма здійснює саме вторинну та третинну психопрофілактику. Ці заходи безпосередньо пов’язані також із психологічним консультуванням та психокорекцією.

Консультативна робота була спрямована на те, щоб за допомогою індивідуальних форм роботи фахівцям закладів вищої освіти надати інформацію, пов’язану з проблемою подолання наслідків професійного стресу, підтримувати і стимулювати рефлексивні зусилля педагогів, актуалізувати у досліджених резервні сили їх психіки та здібності. Під час проведення індивідуального консультування в найбільшій мірі використовується особистісні можливості досліджуваного, враховується його соціометричний статус.

Психокорекційна робота включала такі основні види, як індивідуальна та групова корекція, психотренінг. Психологічній корекції підлягали такі особистісні якості як психічна та емоційна напруженість,нервово-психічна стійкість;такі компоненти самоактуалізації як гнучкість поведінки, креативність, рівень самоповаги та самосприйняття. Важливим завданням було навчання педагогів використанню психологічних ресурсів адаптації та механізмів психологічного захисту з метою подолання негативних наслідків професійного стресу. Психологічна корекція повинна була сприяти розвитку позитивно спрямованої активності особистості, особистісного та професійного зростання.

Система корекційної програми була структурована на трьох рівнях: корекційний – виправлення відхилень і порушень, труднощів розвитку; профілактичний – попередження відхилень і труднощів у розвитку; розвиваючий – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку. Така єдність перерахованих видів завдань забезпечувала успіх і ефективність корекційної програми.

Система психокорекційних заходів була комплексною, диференційованою і поетапною. Психокорекційна програма включала комплекс профілактичних та корекційних заходів, які проводяться на різних етапах (змістовних взаємопов’язаних блоках) її застосування.

На основі створеної моделі виникнення та розвитку професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти та виявлених рівнів саморегуляції особистості викладачів програма соціально-психологічного супроводу включала 5 основних напрямів: – звільнення від ірраціональних установок; – формування позитивного мислення; – використання принципів психологічної саморегуляції; – оволодіння способами психологічного захисту від стресів; – розвиток психологічної та професійної компетентності працівника.

Для реалізації поставлених завдань було обрано тренінгову форму роботи, оскільки така форма психологічної взаємодії сприяє професійному та особистісному розвиткові викладачів закладів вищої освіти, формуванню конструктивних та адекватних моделей подолання наслідків професійного стресу. Основна мета психологічного тренінгу як форми активного навчання – прищеплення конкретних навичок і вмінь. Тренінг дає змогу учасникам не тільки почути певні теоретичні основи теми, а й практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Специфіка групової психокорекції полягала в цілеспрямованому використовуванні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємостосунків і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи і психолога.

Корекція проводилася у вигляді групових занять – психологічного тренінгу. В рамках групового тренінгу група навчалася практичному оволодінню способами міжособистісної взаємодії, підвищенням впевненості в собі, зняттю тривожності, підвищенню комунікативної компетентності та розвитку комунікативних навичок, навчанню взаємодії з самим собою для зняття тривожності і підвищення адаптації до стресів. В ході тренінгу проводилося теоретичне і практичне знайомство з методами самодопомоги, що включали релаксацію, медитацію, навички саморегуляції.

Групова психокорекція не є самостійним напрямом психокорекції, а представляє лише специфічну форму, при використовуванні якої основним інструментом дії виступає група клієнтів, на відміну від індивідуальної психокорекції, де таким інструментом є тільки сам психолог.

Тренінгові заняття проводились відповідно до загальноприйнятих норм та принципів проведення соціально-психологічного тренінгу (Ю. Бохонкова, С. Гарькавець, О. Лосієвська, Л. Петровська, К. Рудестам, Ю. Сербін, О. Сидоренко, В. Третьяченко, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.). Вправи та ігри, що входили до складу психологічного тренінгу, були розроблені автором або запозичені в інших дослідників й адаптовані відповідно до мети і завдань корекційної роботи.

Зміст тренінгових занять було спрямовано на:

1. усвідомлення особистістю професійних та особистісних проблем у зв’язку з наявністю симптомів наслідків професійного стресу, в тому числі прямого інформування про його причини та ознаки; підвищення рівня психологічної культури викладачів освіти;
2. зміну особистісної та професійної самосвідомості, установок у поведінці та спілкуванні, підвищення психологічно та професійної компетентності та розвиток позитивного мислення, самосприйняття та самоповаги;
3. подолання ірраціональних переконань, підвищення комунікативної компетентності, набуття навиків адекватної поведінки у певних стресових ситуаціях в професійній діяльності; використання адаптивних копінг-стратегій;
4. розвиток інтелектуальної, емоційної і поведінкової гнучкості;
5. навчання способам самоконтролю та саморегуляції психоемоційного стану і психофізичної підготовки; зняття м’язової напруги, розвиток здібності усвідомлювати власні почуття; зміцнення психічного здоров’я.

Робота запроваджувалася на засадах гуманістичного, екзистенціального та конгнітивно-поведінкового підходів, які мотивують до усвідомлення власної здатності до збереження психічного та фізичного здоров’я в умовах професійної діяльності.

Основна сутність гуманістичного підходу полягає в тому, що кожна людина володіє величезними резервами саморозуміння, прагне до самоактуалізації як основного мотивуючого стимулу, усвідомлює відповідальність за формування власного внутрішнього світу і вибір життєвого шляху. Відповідно до поглядів К. Роджерса, автора «клієнтцентрованої терапії», індивід взаємодіє з реальністю, керуючись вродженою тенденцією організму до розвитку своїх можливостей, що забезпечують його ускладнення й збереження. Людина має всю необхідну компетентність, щоб вирішувати виникаючі перед нею проблеми й направляти свою поведінку належним чином. Однак ця здатність може розвитися тільки в контексті соціальних цінностей, у якому людина отримує можливість встановлювати позитивні зв’язки. Конфлікт між самоактуалізацією та Я-концепцією, що заважає адекватному засвоєнню життєвому активному досвіду, призводить до появи особистісних проблем та поведінкових порушень в умовах стресової професійної діяльності.

Основними принципами побудови програми, спрямованої на подолання наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти, були: принципи єдності діагностики й корекції; системності; динамічності, комплексності; діяльнісний принцип корекції.

Принцип єдності діагностики і корекції реалізується у двох аспектах: здійсненню корекційної роботи обов’язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження; реалізація корекційно-розвивальної програми вимагає постійного контролю динаміки змін поведінки і діяльності, емоційних станів, почуттів і переживань особистості. Таким чином, контроль динаміки й ефективності корекції, у свою чергу, потребує постійної діагностики упродовж корекційної роботи.

Сутність системного підходу полягає в тому, що самостійні об’єкти дослідження розглядаються не окремо, а взаємозалежно, у розвитку й русі. Він орієнтує дослідника на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову та свої закони функціонування. Основними ознаками системних об’єктів є структурність, цілісність, інтегративність і синергетизм [61].

Принцип динамічності передбачає зміну змісту психокорекційної програми з урахуванням особливостей досліджуваних, розвитку наукових технологій, вибору методів корекції, соціального замовлення та інш.

Принцип комплексності методів психологічного впливу закріплює необхідність використання всього розмаїття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології. Критично осмислені та взяті на озброєння, ці методи являють собою потужний інструмент, що дозволяє надати ефективну психологічну допомогу досліджуваним з проблемами соціальної адаптації.

Діяльнісний принцип корекції визначає тактику проведення корекційної роботи через організацію активної діяльності, в ході якої створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку особистості. Корекційний вплив завжди здійснюється в контексті тієї чи іншої діяльності людини.

Корекція проводилася у вигляді групових занять – психологічного тренінгу та індивідуальних консультацій. В рамках групового тренінгу група навчалася практичному оволодінню способами міжособистісної взаємодії, підвищенням впевненості в собі, зняттю тривожності, підвищенню комунікативної компетентності та розвитку комунікативних навичок, навчанню взаємодії з самим собою для зняття тривожності і підвищення адаптації до стресів. В ході тренінгу проводилося теоретичне і практичне знайомство з методами самодопомоги, що включали релаксацію, медитацію, навички саморегуляції.

Психологічній корекції підлягали такі особистісні якості як психічна та емоційна напруженість,нервово-психічна стійкість;такі компоненти самоактуалізації як гнучкість поведінки, креативність, рівень самоповаги та самосприйняття. У тренінгу використовувалися рольові ігри, групова дискусія, розгляд реальних проблемних ситуацій, аналіз власного життєвого досвіду, ігри та вправи, що сприяють саморозкриття учасників групи, рухливі ігри для емоційної розрядки, а також вправи на релаксацію і зняття нервової напруги.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

З’ясовано, що ознаки професійного стресу присутні у переважній більшості досліджуваних: високий та середній рівень стресу зафіксовано відповідно в 32,8% та 29,7% респондентів. Констатовано тенденцію показника емоційного виснаження до низьких балів та деперсоналізації до високих.

Зазначено, що слабкість нервової системи та емоційне вигорання є одними з важливих причин виникнення професійного стресу впродовж роботи за фахом.

Виокремлено психологічні особливості наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти: відсторонення, емоційне виснаження, деперсоналізація, зміни в психосоматичному стані, які корелюють зі стажем педагогічної діяльності та залежать від вікв діяльності викладачів.

На підставі аналізу отриманих даних показників професійного стресу та показників самоактуалізації особистості визначено, що професійний стрес негативно позначається саме на позитивних сторонах активності особистості та відчутті задоволення особистим життям та професійним розвитком.

Встановлено, що розвиток таких складових самоактуалізації як самоприйняття, самоповага, креативність, гнучкість поведінки сприяють прискореній зменшенню рівня професійного стресу в педагогічній діяльності. Констатовано, що в умовах професійного стресу самоактуалізація викладачів закладів вищої освіти є чинником їх резистентності до нього. Визначено, що самоактуалізація викладачів закладів вищої освіти в залежності від їх ціннісно-смислових характеристик, може сприяти подоланню негативних наслідків професійного стресу.

З’ясовано, що провідним психологічним фактором, який впливає на здатність адаптуватися до стресогенних ситуацій в професійній педагогічній діяльності, орієнтуватися в них та долати наслідки професійного стресу є інтернальний рівень локус-контролю.

Аналіз інтегральних показників рівня професійного стресу в діяльності викладачів освіти показав позитивну кореляцію з такими копінг-стратегіями: самоконтроль, планування вирішення проблеми. Таким чином, основною відповіддю на професійний стрес є не стільки конкретна конструктивна чи деструктивна поведінка, а посилення самоконтролю, який спричиняє залучення значного внутрішнього ресурсу й збільшує професійний стрес. Стресостійкі працівники не прагнуть соціальної підтримки у складних обставинах, цей показник в них нижче норми.

Система корекційної програми була структурована на трьох рівнях: корекційний – виправлення відхилень і порушень, труднощів розвитку; профілактичний – попередження відхилень і труднощів у розвитку; розвиваючий – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку. Така єдність перерахованих видів завдань забезпечувала успіх і ефективність корекційної програми.

На основі створеної моделі виникнення та розвитку професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти та виявлених рівнів саморегуляції особистості викладачів програма соціально-психологічного супроводу включала 5 основних напрямів: – звільнення від ірраціональних установок; – формування позитивного мислення; – використання принципів психологічної саморегуляції; – оволодіння способами психологічного захисту від стресів; – розвиток психологічної та професійної компетентності працівника.

Система психокорекційних заходів була комплексною, диференційованою і поетапною. Психокорекційна програма включала комплекс профілактичних та корекційних заходів, які проводяться на різних етапах (змістовних взаємопов’язаних блоках) її застосування.

**ВИСНОВКИ**

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми професійного стресу показав, що його розвиток зумовлюється індивідуально-типологічними особливостями викладача, соціальними умовами та специфікою професійної діяльності. Констатовано негативний вплив чинників професійної діяльності на емоційний, когнітивний, поведінковий та соматичний рівень особистості. Показано, що деструктивними наслідками дії професійного стресу є: незадоволеність професією, втрата усвідомлення сенсу власної діяльності та зниження професійної продуктивності; емоційне виснаження, апатія, тривога, дратівливість, агресія; психосоматичні прояви.

Встановлено, що стрес в професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти має накопичувальний характер. Ступінь вираження і феноменологія проявів стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти залежать від особистісних особливостей, індивідуального професійного досвіду і контексту групових та організаційних взаємодій у професійній діяльності. З’ясовано, що процес подолання негативних наслідків професійного стресу в їх діяльності може бути успішним за умов визначення можливостей його прогнозування та ефективного соціально-психологічного супроводу щодо зниження негативного впливу таких наслідків.

2. Визначено структурні складові професійного стресу (особистісного, соціального та професійного рівня) в діяльності викладачів закладів вищої освіти, які зумовлюють його негативні наслідки: у когнітивній сфері (дистресова сверхпасивність конгнітивних функцій,інтелектуальна дезорієнтація, зменшення концентрації та обсягу уваги; недостатня участь чи відмова від участі у творчих експериментах); в емоційній сфері (песимізм, цинізм у роботі, байдужість; агресивність, тривожність, апатія, депресія, емоційне вигорання, фрустрація); в сфері соціальної поведінки (відмова від життєвих цілей, ізоляція, професійні деструкції, конфліктність), що дозволяє прогнозувати ймовірність виникнення професійного стресу в діяльності викладачів освітніх закладів, й оптимізувати процес подолання наслідків професійного педагогічного стресу.

3. Виокремлено соціально-психологічні особливості наслідків професійного стресу в діяльності викладачів закладів вищої освіти: відсторонення, емоційне виснаження, деперсоналізація, зміни в психосоматичному стані, які корелюють зі стажем педагогічної діяльності та залежать від вікв діяльності викладачів. З’ясовано, що провідним психологічним фактором, який впливає на здатність адаптуватися до стресогенних ситуацій в професійній педагогічній діяльності, орієнтуватися в них та долати наслідки професійного стресу є інтернальний рівень локус-контролю. Визначено, що самоактуалізація викладачів закладів вищої освіти в залежності від їх ціннісно-смислових характеристик, може сприяти подоланню негативних наслідків професійного стресу. Встановлено, що розвиток таких складових самоактуалізації як самоприйняття, самоповага, креативність, гнучкість поведінки сприяють прискореній зменшенню рівня професійного стресу в педагогічній діяльності. Констатовано, що в умовах професійного стресу самоактуалізація викладачів закладів вищої освіти є чинником їх резистентності до нього. Виявлено позитивний кореляційний звʼязок між рівнем професійного стресу та обраними копінг-стратегіями досліджуваних, що надає можливість вважати використання адаптивних копінг-стратегій основною умовою подолання стресових наслідків в їх професійній діяльності.

4. Запропонована психокорекційна програма, спрямована на конструктивне та ефективне подолання наслідків професійного стресу діяльності викладачів закладів вищої освіти та можливостей його попередження. Основними принципами її побудови були: принципи єдності діагностики й корекції; системності; динамічності, комплексності; діяльнісний принцип корекції.

Програма передбачала зниження показників професійного стресу: індексу психологічного вигорання, емоційного виснаження, психічної напруженості; підвищення основних компонентів самоактуалізації викладачів (гнучкості поведінки, самосприйняття, креативності, самоповаги) та професійної мотивації як умови їхнього професійного зростання; позитивні зміни в обранні адаптивних копінг-стратегій поведінки, що сприяло збільшенню стресостійкості, усвідомленої здатності активно використовувати психологічні ресурси адаптації та механізми психологічного захисту з метою подолання негативних наслідків професійного стресу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абрамова Г. С. Синдром «эмоционального выгорания» у медработников / Г. С.  Абрамова, Ю. А. Юдчиц // – Психология в медицине. – М. : Наука, 1998. – С. 231 – 244.

2. Абульханова–Славская К.А. Психология и сознание личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 1999. – 224 с.

3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

4. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008.-134 c

5. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев ; [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 1996. – С. 196–280.

6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб., 2001. – 288 с.

7. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов [Психология образования сегодня: Теория и практика] / И. Н. Андреева // Под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. – Мн., 2003. – С.166-168

8. Антонюк-Щеглова І. А. Особливості реакції серцево-судинної системи при дозованому психоемоційному стресорному навантаженні у здорових і хворих на ІХС похилого віку і шляхи її корекції : автореф. дис. канд. мед. наук: 14.01.02 /  Антонюк-Щеглова Іванна Анатоліївна; Інст. геронтології АМНУ. – К., 1998.– 32с.

9. Анциферова Л. И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» её бытия / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 2.

10. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / А.  Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 274 с.

11. Ахмерова С. Г. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / С. Г. Ахмерова. – М. : Арсенал образования, 2010. – 160 с.

12. Байдик В. В. Особливості використання копінг-стратегій в діяльності викладачів закладів вищої освіти в умовах професійного стресу / В. В. Байдик // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013.- Вип. 2 (31). – С. 28-33.

13. Байдик В. В. Психодіагностичні методики дослідження професійного стресв діяльності викладачів освіти / В. В. Байдик // Актуальні проблеми психології : Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Т. 7. – Вип. 33. – С. 16-25.

14. Байдик В. В. Психологічні характеристики професійної деструкції та професійного вигорання в діяльності викладачів освіти / В. В. Байдик // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012.- Вип. 3 (29). – С. 17-24.

15. Бандура А. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості / А. Бандура // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К. : Контекст, 2000. – С. 236-238.

16. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога (Теоретические и прикладные аспекты) : дисс. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2002. – 405 c.

17. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты / Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – С. 79-86.

18. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

19. Березовская Р. А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности : дисс. канд. психол. наук : 19.00.03 / Березовская Регина Анатольевна ; С.-Петербург. Гос.ун-т. – СПб., 2001. – 240 с.

20. Бермант-Полякова О. В. Посттравма: диагностика и терапія / О. В. Бермант-Полякова – СПб.: Речь, 2006. – 248 с.

# 21. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К : [Либідь](http://petrovka.ua/?setfilter_publ=918), 2008. – 848 с.

22. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі викладачів стресогенних професій) : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Білова Маргарита Едуардівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 21 с.

23. Бодров В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.

24. Бодров В. А. Проблема взаимосвязи стресса, адаптации и личности / В. А. Бодров // Психология совладающего поведения : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под.ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.

25.Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление./ В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 523 с.

26. БодровВ. А. Развитие учения о профессиональном утомлении человека. Ч. 3: Механизмы регуляции состояния профессионального утомления / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, N 5. – С. 89-99.

27. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

28. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

29. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

30. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / Борисова М. В. // Вопросы психологии. – 2005. №2. – С. 96-103.

31. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.

32. Булатевич Н. М. Психічне вигорання як вияв невідповідності між особистістю та стилем її життєдіяльності / Н. М. Булатевич // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип. 19 (43). – С. 58–62.

33. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: роль індивідуальних й організаційних чинників / Н. М. Булатевич // Вісник Київського університету ім. Т.Г. Шевченка. – Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 2005. – Вип. 22–23. – С. 47–50.

34. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика [Учебник для вузов] / Л. Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.

35. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель ; пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с.

36. Васютин А. М. Психохирургия, или Психотехники нового поколения / А. М. Васютин – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 560 с.

37. Вахромов Е. Е. Вершины жизни и пути их достижения, самоактуализация, акме и жизненный путь человека / Е. Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – М. : Международная пед. академия. – 2001. – № 4. – 112 с.

38. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека : теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – М. : Международная пед. академия, 2001. – 160 с.

39. Вахромов Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека / Е. Е. Вахромов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www>.hpsy.ru/public

40. Власова О. І. Соціальна психологія організацій та управління / О. І. Власова, Ю. В. Никоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2010.-398 с.

41. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 358с.

42. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С.443-464.

43. Водопьянова Н. Е. // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова и др./. – М.: Речь, 2003. – 448 с.

44. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

45. Волянюк Н.Ю. Особливості вибору стратегії копінг поведінки тренерів-викладачів / Н.Ю. Волянюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 4. – С. 101–112.

46. Волянюк Н.Ю. Особливості професійної самосвідомості тренера-викладача / Н.Ю. Волянюк // Актуальні проблеми психології. – Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 11 / [за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]. – К. : Міленіум, 2003. – С. 101–108.

47. Волянюк Н.Ю. Самоактуалізація спортивного педагога на фазі адепта / Н.Ю. Волянюк // Актуальні проблеми психології. – Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Вип. 9 / [за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки].– К. : Міленіум, 2003 – С. 69–72.

48. Воробьева И. В. Психотехнологии развития личности : учеб. пособие / И. В. Воробьева. О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : РГППУ, 2006. – 103 с.

49. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: – Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136с.

50. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: навч. комплекс з підготовки тренерів програми / кол. авт. : В. В. Олійник, Л. І. Даниленко та ін./. – К. : Логос, 2003. – 72 с.

51. Гнездилова О. Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Гнездилова Ольга Николаевна. – Москва, 2005. – 159 с.

52. Говорун Т. В. Гендерна психологія : [навч. посіб.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.

53. Гончаров С. З. Уверенность в себе как важное качество личности / С. З. Гончаров, Е. В. Казанцева // Образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 69-73.

54. Гончарук Н. М. Соціально-психологічний тренінг як метод формування навичок саморегуляції у викладачів з синдромом психоемоційного вигорання / Н. М. Гончарук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка; Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Кам’янець-Подільський, 2009. – Вип. 11. – С. 135–141.

55. Гориславская И. Т. Решение проблемы выгорания в организации / И. Т. Гориславская // Современные технологии управления персоналом. – 2006. – №4 (1796). – С. 14–20.

56. Грановская Р. М. Защита личности: Психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб.: Знание, Свет, 1999. – 352 с.

57. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / С. Гремлинг, С. Ауэрбах. – СПб. : Питер, 2002. – 240 с.

58. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.

59. Грицук О. В. Збереження професійного здоров’я вчителів як проблема сучасної психології [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www>. rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp age-ageid-75.html

60. Губко А Т. Проблема типа нервной системы. Научное исследование / А. Т. Губко. – К., Свитогляд, 2008. 299 с.

61. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: [учеб. пособие для студ. вузов] / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.

62. Державна національна програма Освіта (Україна ХХІ століття) – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

63. Державна програма «Вчитель» / Офіційний вісник України, 2002. – № 13. – С. 109.

64. Дроздова А. Р. Зв’язок синдрому «професійного вигорання» та копінг-стратегії у представників різних професій / А. Р. Дроздова // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1. – Вип. 30. – С. 202–207.

65. Дружилов С. А. Профессиональные деформации и деструкции как индикаторы душевного неблагополучия человека / С. А. Дружилов // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 2. – С. 84–87.

66. Дубровина И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова. – М. : Академия, 2004. – 464 с.

67. Дубровина И. В. Школьники и охрана их здоровья / И. В. Дубровина // Школа здоровья. – 1998. – Т. 5, № 2. – С. 50–57.

68. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Издательство «Речь», 2004. – 256 с.

69. Жогно Ю. П. Вплив групових методів психокорекції на професійну компетентність вчителя / Ю. П. Жогно, Т. Н. Чебикіна // Наша школа. – 2009. – №2.- C. 3-7.

70. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів : автореф. дис..канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. П. Жогно. – Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2009. – 21 с.

71. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 14–23.

72. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.

73. Зайчикова Т. А. Особливості прояву та детермінанти синдрому «професійного вигорання» у викладачів // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2003. – Частина 9. – С. 103-108.

74. Зайчикова Т. В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Методичні рекомендації. – Київ-Рівне, 2003. – 24 с.

75. Третьяченко В. В. Колективні суб’єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка / В. В. Третьяченко. – К. : Стилос, 1997. – 585 с.

76. Трунов Д. Г. Еще раз о «синдроме сгорания»: экзистенциальный поход [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://hpsy.ru/public/x833.htm

77. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.