

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічний
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

В. о. завідувача кафедри

_____Макаренко Н. М.

Реєстраційний № _____

_____ 2024 р.

«____» _____ 2024 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота студента групи ЗППм – 23–1
ступінь вищої освіти – другий (магістерський)
спеціальності 053 Психологія

Панкратьєва Петра Миколайовича

Керівник: Дрібас С. А.

кандидат психологічних наук

Оцінка

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

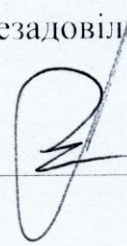
Кривий Ріг – 2024

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Панкратьєв Петро Миколайович**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно і не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Панкратьєв П.М.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти дослідження психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів фахової діяльності	10
1.1. Дослідження феноменології стресу та стресостійкості зарубіжними та вітчизняними науковцями	10
1.2. Психологічні ресурси стресостійкості суб'єктів діяльності	15
1.3. Маркери стресостійкості педагогів у професійному стресі	20
Висновок до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження ресурсів стресостійкості науково-педагогічних фахівців закладів вищої освіти.....	26
2.1. Обґрунтування процедури психодіагностичного вимірювання показників стресостійкості викладачів ЗВО	26
2.2. Аналіз результатів психодіагностичного дослідження ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти	32
Висновок до розділу 2	48
РОЗДІЛ 3. Корекційно-розвивальні ресурси унормування параметрів стресостійкості фахівців сфери освіти	50
3.1. Організаційні аспекти реалізації програми розвитку стресостійкості викладачів ЗВО	50
3.2. Оцінка ефективності програми розвитку стресостійкості викладачів закладів вищої освіти	56
Висновок до розділу 3	60
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	64
ДОДАТКИ	71

ВСТУП

Актуальність теми. Глобальні динамічні трансформації в усіх сегментах сучасного соціокультурного простору, перенасиченого потужними інформаційними потоками і радикальними інноваціями, вносять суттєві корективи у життєдіяльність суспільства і кожної особистості. Ще більш ускладнюють виміри особистісного і професійного самоздійснення людини неконтрольовані, сповнені стрес-факторами кризові явища (стихійні природні катаклізми, пандемії, війни), що спричиняють необхідність переосмислення ціннісних орієнтирів [10; 19; 36; 41; 42] і диктують нові адаптивні сценарії життєтворення.

Під комплексним впливом стрес-факторів високої інтенсивності стало знаходитися фахівці освітньої галузі, і зокрема – викладачі закладів вищої освіти (ЗВО), професійна діяльність яких відбувається в умовах значного емоційного навантаження та відповідальності за прийняті рішення і дії нерегламентованого характеру. Складність професійної діяльності викладачів ЗВО зумовлена також надзвичайним динамізмом і часто непередбачуваним перебігом освітнього процесу у мінливих умовах суспільного розвитку [5; 6; 15; 24; 30; 32; 34; 43; 54; 59; 63 та ін.]. Це призводить до виникнення пролонгованих стресових ситуацій, які негативно позначаються на психологічному стані та загальній працездатності педагогів і безумовно вимагають високого рівня стресостійкості фахівців. Тому серед базових особистісних характеристик викладачів закладів вищої освіти не останнє місце посідають професійно-унормований рівень тривожності, розвинена здатність до саморегуляції, високий рівень стресостійкості. І одним із найбільш важливих чинників успішної професійної діяльності викладачів ЗВО визнається розвиток стресостійкості – здатність протистояти негативним впливам стресорів, підтримувати ресурсність адаптивної поведінки, зберігаючи відчуття суб'єктивного благополуччя. Це робить цілком зрозумілим інтерес наукової спільноти до феноменології стресостійкості. У сучасній психологічній науці сформувалася потужна плеяда дослідників

професійного стресу, шляхів його вирішення та стресостійкості особистості: обґрунтовано феномен стресу як актуальної проблеми життєдіяльності особистості в несталих умовах сьогодення (І. М. Гоян, В. М. Корольчук, М. М. Кузін, О. М. Кокун та ін. [5; 7; 16; 18; 19; 23; 25]), досліджено емоційну стійкість фахівців та загальні питання стресостійкості суб'єктів професійної діяльності (М. Е. Білова, О. А. Кириленко, Г. М. Лапшинська, О. Л. Сафін, О. М. Сорока та ін. [2; 3; 12; 15; 24; 32; 35; 36]), і зокрема у фахівців сфери освіти (Л. М. Карамушка, Н. М. Мельник, Г. М. Ришко, Н. Ю. Цибуляк та ін. [5; 12; 26; 30; 38; 46]). Разом з тим говорити про цілісну виважену систему психологічної підтримки розвитку (або унормування) стресостійкості суб'єктів професійної діяльності, і зокрема – викладачів ЗВО, ще зарано. У полі наукових дискусій обговорюються критерії, механізми та форми виявлення стресостійкості у контексті здійснення інтегративного теоретико-методологічного підходу. Більш глибокого вивчення потребують і особистісні ресурси стресостійкості викладачів ЗВО, зорієнтовані на опірність професійному навантаженню, управління емоціями у стресових ситуаціях; мають бути чітко окреслені також умови ефективного плекання даної ознаки у форматі фахової діяльності педагогів.

Дане кваліфікаційне магістерське дослідження ми розглядаємо як один із перспективних кроків на шляху до вирішення актуальних завдань психологічного супроводу викладачів закладів вищої освіти.

Актуальність дослідження психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО, теоретична та практична значущість означеної проблеми, її багаторівневість зумовили вибір теми кваліфікаційної магістерської роботи: «Психологічні ресурси стресостійкості викладачів закладів вищої освіти».

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному обґрунтуванні сутнісних характеристик психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО, а також у розробці та апробації програми розвитку стресостійкості фахівців галузі освіти.

Досягнення мети потребувало вирішення низки науково-дослідницьких завдань:

- 1) здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з питань феноменології стресостійкості та психологічних ресурсів особистості в умовах професійної діяльності;
- 2) конкретизувати сутнісні ознаки психологічних ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти;
- 3) за допомогою комплексу валідних психодіагностичних методик дослідити показники стресостійкості та психологічних ресурсів у особистісному профілі викладачів ЗВО;
- 4) запропонувати комплексну програму розвитку стресостійкості фахівців освітньої галузі із урахуванням актуальних психологічних ресурсів;
- 5) апробувати та оцінити ефективність програми розвитку стресостійкості викладачів ЗВО у практиці психологічного супроводу суб'єктів педагогічної діяльності.

Об'єктом дослідження було обрано стресостійкість як психологічний феномен.

Предметом дослідження ми вважали психологічні ресурси стресостійкості як маркер психологічного благополуччя викладачів закладів вищої освіти.

Для більш чіткого означення базового вектора здійснення кваліфікаційного магістерського дослідження було сформульовано **припущення**: цілеспрямований психологічний супровід викладачів закладів вищої освіти із урахуванням комплексу психологічних ресурсів респондентів сприятиме оптимізації розвитку стресостійкості суб'єктів викладацької діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили:

- універсальні принципи детермінізму, системності вивчення психологічних феноменів, єдності свідомості і діяльності,

суб'єктогенезу особистості в діяльності (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Г. О. Балл);

- психологічні засади аналізу професійної діяльності (Л. А. Онуфрієва, В. О. Семиченко, Н. В. Чепелева);
- концептуальні положення теорій життєстійкості (S. Maddi, Т. М. Титаренко) та стресостійкості (R. S. Lazarus, S. Folkman; В. М. Крайнюк, О. М. Сорока, В. М. Корольчук та ін.) особистості;
- теоретико-експериментальні положення ресурсної регуляції адаптивної поведінки суб'єктів професійної діяльності та ресурсного забезпечення протидії стресу у різних професіях (М. Е. Білова, О. М. Сорока, О. А. Кириленко, В. М. Корольчук, М. С. Корольчук);
- теоретико-методологічні принципи організації психологічного супроводу розвитку стресостійкості фахівців різних професій на засадах інтегративного підходу із урахуванням ресурсного забезпечення протидії стрес-факторам (М. Е. Білова, О. Ф. Бондаренко, М. Ф. Будіянський, С. Б. Кузікова, Н. М. Токарева та інші).

Методи дослідження. Робота над кваліфікаційним магістерським дослідженням здійснювалася за допомогою комплексу загальнонаукових методів та методів психологічного дослідження. Зокрема були використані:

- *теоретичні методи:* аналіз наукової літератури з метою визначення стану розробленості проблеми стресостійкості; співставлення, узагальнення, систематизація та інтерпретація теоретико-емпіричних даних – конкретизації наукового апарату дослідження, ключових понять, структурно-функціональної схеми дослідження тощо;
- *емпіричні методи:* опитування, тестування із використанням стандартизованих психодіагностичних методик для визначення суб'єктивних характеристик стресостійкості респондентів та кількісно-якісних показників психологічних ресурсів викладачів ЗВО;
- *статистичні методи,* призначені для виявлення об'єктивних закономірностей та значущих тенденцій розвитку психологічних

ресурсів стресостійкості респондентів: обрахування індивідуальних показників стресостійкості за ключем психодіагностичних методик та середніх показників інформативних даних у вибірковій сукупності; розрахунок відсоткових показників виявлення психологічних ресурсів стресостійкості респондентів; співставлення психодіагностичних параметрів. Також були використані: метод кореляційного аналізу даних Спірмена для перевірки статистичної значущості зв'язків між досліджуваними показниками, непараметричний критерій узгодження даних Пірсона (K.Pearson), параметричний метод порівняння середніх значень двох груп із використанням t-критерію Стьюдента. Процедура аналізу досліджуваних показників здійснювалася за допомогою програми SPSS-20.

Емпіричне дослідження параметрів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти та дотичних показників психологічних ресурсів респондентів було виконано із використанням валідних психодіагностичних **методик**:

- 1) «Шкала сприйнятого стресу» («Perceived Stress Scale»/ PSS – 10), (S.Cohen, T. Kamarck, R.Mermelstein) в адаптації українською мовою О. О. Вельбрехт та Н. І. Тавровецької [4];
- 2) методика «Самооцінка стійкості до стресу» [цит. за: 33, с. 158–160];
- 3) методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації українською мовою Л. Кириєнко) [1, с. 223 – 236];
- 4) опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-efficacy Scale») (T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr) в адаптації О. В. Креденцер [27, с. 37 – 38];
- 5) методика Карен Ріф «Шкала психологічного благополуччя» – адаптований С. В. Карскановою україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological well-being» [14, с. 1–10].

Базою емпіричного дослідження було обрано Криворізький медичний коледж (м. Кривий Ріг, Україна). Вибіркова сукупність – 40 осіб віком 26 – 62 роки, які є викладачами Криворізького медичного коледжу, була сформована

рандомно. Основним критерієм залучення викладачів до дослідження ми вважали добровільну згоду освітян взяти участь в опитуванні. Емпіричні дані були отримані за допомогою Google-форми.

Кваліфікаційна магістерська робота виконувалася протягом листопада 2023 року – вересня 2024 року відповідно до загальної логічної схеми.

Практичну цінність даної кваліфікаційної магістерської роботи ми вбачаємо в уточненні можливостей розвитку стресостійкості викладачів ЗВО шляхом залучення до розвиткової діяльності регуляторно-особистісного ресурсу фахівців. Отримані під час виконання магістерської роботи матеріали можуть бути використані для розробки програм підвищення кваліфікації викладачів з розвитку стресостійкості та впроваджені в практику роботи ЗВО. Крім того результати даного дослідження можуть бути корисними для практичних психологів ЗВО при організації психологічного супроводу суб'єктів науково-педагогічної діяльності.

Надійність і вірогідність дослідження забезпечувалися валідизацією і репрезентативністю вибірки (40 осіб), застосуванням методів, адекватних меті і завданням дослідження, використанням надійного психодіагностичного інструментарію, поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені на X Міжнародній науково-практичній конференції «European Congress of Scientific Achievements» (7 – 9.10.2024 року; Барселона), що засвідчено сертифікатом (0,8 кредитів ЄКТС – Додаток В). Тези доповіді «Корекційно-розвивальні ресурси унормування параметрів стресостійкості фахівців галузі освіти» були викладені у збірнику матеріалів конференції.

Структура та обсяг роботи: робота складається із вступу, 3-х розділів, висновків, списку опрацьованої та використаної літератури і додатків. Обсяг кваліфікаційної магістерської роботи становить 74 друковані сторінки (63 сторінки основного тексту). Робота містить 15 таблиць, 8 рисунків. Список наукової літератури нараховує 63 позиції, з них 18 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти дослідження психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів фахової діяльності

У першому розділі проаналізовано літературні джерела, які описують та досліджують такі поняття як стрес, стресостійкість, психологічні ресурси стресостійкості та наукові підходи до вивчення цих понять. Здійснено огляд особливостей стресостійкості викладачів ЗВО та висвітлено основні групи ресурсів стресостійкості фахівців освітньої галузі.

1.1. Дослідження феноменології стресостійкості зарубіжними та вітчизняними науковцями

Інтегральні дослідження стресу стало знаходитися в полі уваги зарубіжних та вітчизняних психологів, що значною мірою обумовлено зростанням тенденції до збільшення стресогенності сучасного соціального простору.

Поняття стресу використовується для означення широкого кола станів людини, що виникають у відповідь на складні (або й екстремальні) події, обставини, стресогенні фактори [цит. за: 5].

Історія вивчення стресу зазвичай пов'язується із ім'ям Г. Сельє [61], який першим (у 1936 році) розпочав наукове вивчення стресу як загального адаптаційного синдрому у гормональному та біохімічному спектрах досліджень. Поняття «стрес» було запозичене із теорії гомеостазису У. Кеннона (1929) – відомого дослідника, який плідно працював у Гарвардській медичній школі і першим описав фізіологічну реакцію організму на стрес [47; 51].

Г. Сельє визначав стрес як універсальну реакцію організму на різні за своїм характером подразники. Вчений наголошував, що фізіологічна реакція на стрес не залежить від природи стресора і є універсальною моделлю захисних реакцій, скерованих на збереження цілісності організму [61]. Дослідження Г. Сельє були опубліковані у його книгах «Стрес у нашому житті» та «Стрес без дистресу» [61; 62], що стали класичними виданнями у

сучасній стресології. Вчений розрізняв три стадії стресової (адаптаційної) реакції:

- 1) реакція тривоги (або мобілізації), що виникає в результаті первинного зіткнення зі стресором і характеризується тимчасовим зниженням резистентності організму;
- 2) реакція опору – маркується резистентністю і стійкістю адаптації організму до впливу стрес-факторів. На цій стадії знижується інтенсивність тривоги (або й взагалі зникає тривога), що є свідченням адаптації до ситуації;
- 3) стадія виснаження, що виникає при довготривалому впливі стресора і означає виснаження адаптаційних можливостей організму, вичерпання енергії, яка використовується для адаптації до стресорів. Відповідно, якщо захисна реакція організму є довготривалою і виснажує ресурси фізіологічних механізмів опору стрес-факторам, то вона переходить у стан адаптаційних захворювань і далі – до летального кінця [62].

Стрес – це відповідь організму на зовнішні подразники навколишнього середовища, яка мобілізує захисні сили для подолання або уникнення загроз.

Г. Сельє приділяв увагу переважно біологічним і фізіологічним аспектам проблеми, тому традиційним стало розуміння стресу як фізіологічної реакції організму на дію негативних чинників, які становлять загрозу для організму [61; 62].

Перші спроби розмежувати фізіологічне і психологічне розуміння стресу пов'язані із іменами Р. Лазаруса, С. Фолкмена [55; 56; 50]. На підставі описаного Г. Сельє адаптаційного синдрому вченими було введено в науковий обсяг поняття психологічного (емоційного) стресу. Чисельні клінічні і лабораторні дослідження психологічного стресу довели, що фізіологічні зміни, які виникають при психологічному і фізіологічному видах стресових реакцій, мають спільні ознаки виявлення, опосередковані як гормональними, так і іншими фізіологічними реакціями (наприклад нервової системи). Разом з тим фізіологічний і психологічний стреси відрізняються механізмами їхнього

формування. Зокрема, в результаті безпосередньої загрози фізичного насилля виникає фізіологічний стрес, тоді як у випадку з психологічним стресом вплив стрес-чинників психологічної генези (або стресогенної ситуації) буде опосередкованим складними психічними процесами, які забезпечують оцінку стрес-чинника чи ситуації як стимулу та зіставлення їх із засвоєним раніше досвідом [цит. за: 34].

Історіогенез досліджень феноменології стресу у вимірах різних наук (фізіології, медицини, психології) посприяв більш поглибленому деталізованому вивченню окремих фізіологічних, психологічних і соціально-психологічних проявів стресу, закономірностей їхнього розвитку, структур і функціональних механізмів, що перебувають в основі цих проявів [там само].

В сучасній психології термін «стрес» найчастіше використовується науковцями у таких значеннях, як-от:

- 1) зовнішні негативні подразники, що викликають у людини стан високого напруження, дискомфорту (або інші стрес-ефекти); цьому значенню суголосні терміни «стресор», «стрес-чинник», «тригер» [61; 62];
- 2) суб'єктивні реакції, що відображують внутрішні фізіологічні та/або психічні стани напруги, збудження; ці реакції можна позначити, як емоції, захисні реакції та процеси опанування (coping processes); такі процеси можуть сприяти розвитку оптимальної адаптації шляхом удосконалювання функціональних систем та психічної напруги;
- 3) неспецифічні ознаки фізіологічних та психічних реакцій організму при сильних, екстремальних для нього впливах, що спричиняють інтенсивні прояви адаптаційної активності, спрямованих на подолання цих стресогенних впливів [51; 5; 36].

Не існує серед науковців і єдиної загальноприйнятої класифікації різновидів стресу. Найбільш обґрунтованим є поділ стресів на фізіологічні та психологічні [56; 57; 50; 36 та ін.]. Згідно із вченням Р. Лазаруса [56] фізіологічний стрес характеризується порушенням гомеостазу і виникає при

безпосередньому впливі на організм людини несприятливого стимулу, що означається переважно станом різних функцій організму, а також різними формами обміну речовин. Психологічний стрес у роботах Р. Лазаруса розглядається як реакція людини на специфіку взаємовпливів навколишнього середовища та особистості [56]. Пізніше запропоновану класифікацію було доопрацьовано вченим як відносно визначення самого поняття, так і виокремлення його різновидів [57]. У подальшому психологічний стрес став тлумачитися не лише як реакція, але і як процес, у якому виклики середовища до особистості трактуються згідно із наявними у людини ресурсами, а також імовірністю опанування стрес-факторів [57].

У сучасному полі наукових досліджень стресу [див. наприклад: 29; 51; 5; 34; 36] прийнято психологічний стрес поділяти на такі різновиди як-от:

- емоційний стрес, що на думку психологів характеризує психоемоційний стан людини, пов'язаний із переживанням людиною конфліктних (травмівних) життєвих ситуацій, які тривало або гостро обмежують задоволення її фізіологічних чи соціальних потреб;
- інформаційний стрес, виникнення якого зумовлене впливом таких чинників, як інформація про ймовірний чи реальний вплив несприятливих подій, зовнішні повідомлення, спогади чи уявлення про ситуації, події та їхні наслідки, що викликають травмування психіки; це також може бути інформаційне перевантаження, при якому людині вкрай складно виконати поставлене завдання, висока відповідальність за наслідки прийнятих рішень тощо;
- організаційний стрес відзначається напруженням особи у використанні адаптаційних механізмів у відповідь на виробничу ситуацію, пов'язану із інтенсивністю діяльності, високими професійними вимогами (регламент часу, дефіцит або висока інтенсивність спілкування, монотонність), рольовими конфліктами та ін. [36].

Аналізуючи структуру розвитку психологічного стресу і висвітлюючи характер перебігу стресу, важливо звернути особливу увагу на таку опосередковану перемінну як стресостійкість особистості.

Феноменологія стресостійкості нині жваво обговорюється науковцями [2; 5; 20; 21; 29; 31; 36]; на цей момент у психології можна виокремити декілька основних підходів до опису стресу й стресостійкості особистості, серед яких найбільш науково обґрунтованими визнаються психоаналітичний, біхевіоральний, гуманістично-екзистенційний підходи, що сприяють форматуванню інтегративного усвідомлення сутності стресостійкості.

Водночас до найбільш прогресивних напрацювань варто віднести інтегративний (комплексний) підхід [див. наприклад: 5; 40] щодо оцінювання персоналізованої стійкості особистості до стресу.

Як свідчать дослідження М. Е. Білової, Н. В. Водоп'янової, В. М. Крайнюк, О. М. Сороки та інших фахівців із питань стресу [2; 5; 20; 36], феноменологія стресостійкості відображує передусім функціональні аспекти реагування людини на стрес-фактори, що впливає на продуктивність (успішність) діяльності та увиразнює особистісний (внутрішній) ресурс людини у виробленні системи захисту від стрес-чинників, яка забезпечує її стійкість (захищеність) від розвитку дистресового стану [36, с.103].

У широкому контексті стресостійкість розглядається науковцями як відносно стійка індивідуальна характеристика особистості, що проявляється у поведінці та дозволяє здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах і протистояти негативному впливу стрес-факторів.

Крім того варто зважати на означення стресостійкості (у площині забезпечення позитивного психічного здоров'я особистості) як значущого механізму сприяння реальності світосприймання в контексті індивідуальних ресурсів особистості [7; 12; 13; 16; 27; 39]. А отже стресостійкість зумовлює здатність людини протистояти впливу стресорів і опановувати стресогенні ситуації, переосмислюючи їхню значущість, активно перетворюючи їх або адаптуючись до них без шкоди для свого здоров'я.

1.2. Психологічні ресурси стресостійкості суб'єктів діяльності

Аналізуючи стресостійкість як динамічну характеристику особистості, що означає здатність людини протистояти впливу стресорів та запобігати гострим реакціям дистресу, зберігаючи життєву енергію та працездатність, – науковці наголошують на її цінності для збереження ментального здоров'я людини [58; 12; 7; 9; 16; 17; 18; 25 та ін.]. Також стресостійкість визнається одним із важливих індикаторів нормотипового функціонального стану організму людини. Забезпечення благополучної самореалізації, постановка та досягнення повсякденних цілей, збереження працездатності і здоров'я науковцями розглядається як наявність ресурсів життєздатності особистості [див., наприклад: 58]. А отже розвиток ресурсів стресостійкості особистості є важливим завданням психологічного супроводу особистості на шляху плекання стресостійкості.

В цілому ми поділяємо думку Н. В. Водоп'янової [5], згідно із твердженням якої персональна стійкість особистості до стресу обумовлена певним симптомокомплексом особистісних рис, які визначають особливості індивідуальних способів подолання стресових ситуацій на підставі їхнього суб'єктивно значущого психологічного образу. Виходячи із позицій когнітивно-орієнтованого підходу щодо тлумачення сутнісних ознак психологічного стресу, оцінка стресостійкості має ґрунтуватися на комплексі когнітивно-афективних оцінок стресової (кризової, травмівної) ситуації і доступних людині ресурсів її подолання [5; 24; 36; 42; 43].

Ресурси у контексті означеного розуміються як внутрішні і зовнішні змінні (засоби психологічного опору: емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові конструкти), що актуалізуються людиною і сприяють психологічній стійкості особи у стресогенних ситуаціях. У дисертаційному дослідженні О. М. Сороки, до прикладу, наголошується: «Здатності людини у вирішенні виникаючих перед нею проблем залежать від низки чинників: ресурсів людини – її загальних можливостей для розв'язання різних проблем, особистого енергетичного потенціалу, необхідного для вирішення конкретної

проблеми, походження проблеми, ступеня несподіванки її виникнення, наявності та адекватності психологічної і фізіологічної установок на конкретну проблему, типу обраного реагування – захисного або агресивного. Значення і врахування цих чинників визначає вибір стратегії поведінки для запобігання стресу» [36, с.105 – 106].

Суголосними до теми даного кваліфікаційного магістерського дослідження постають концептуальні положення ресурсної теорії стресу С. Е. Хобфолла [52], згідно з якими для збереження резистентності до стресу важливим є накопичення (або «консервація») ресурсів стресостійкості. Втрата особою внутрішніх (особистісних) та/або зовнішніх (соціальних) ресурсів призводить до неминучої руйнації відчуття суб'єктивного благополуччя і переживається як стан психологічного стресу, а тому продуктивною стратегією психічного розвитку людини слід вважати «інвестування» (вкладання) власних зусиль у розвиток, накопичення та завчасне відновлення ресурсів стресостійкості. Саме психологічні ресурси особистості гарантують людині впевненість у майбутньому і забезпечують її механізмами ефективного життєтворення [52; 58]. У випадку дефіциту ресурсів люди вдаються до захисної поведінки для збереження або відновлення персональних ресурсів, практикуючи проактивне долаття стресу [5; 36]. Відповідно, можна констатувати, що збереження або підвищення (оптимізація, унормування) стресостійкості особистості пов'язане із пошуком ресурсів, що сприяють подоланню людиною стресових ситуацій.

Разом з тим варто зважати, що, попри чисельні наукові та науково-методологічні напрацювання у царині виявлення та розвитку психологічних ресурсів стресостійкості особистості, існує неоднозначність тлумачення цієї дефініції у сучасній науці. Ресурси розглядаються як важлива складова особистісного потенціалу людини і водночас тлумачаться як засіб подолання стресів, можливість вирішення адаптаційних завдань, ланка в процесі саморегуляції діяльності та поведінки людини [44].

Аналіз наукової літератури [5; 52; 58; 24; 36; 42; 43 та ін.] дозволив нам виокремити орієнтовні групи ресурсів стресостійкості, що поєднуються у цілісну модель взаємодії персональних характеристик різного рівня і стресостійкості суб'єкта діяльності (табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Структура ресурсів стресостійкості

Різновид ресурсу	Комплекстні ресурсні маркери
Соціальні ресурси (зовнішні)	<p>Позитивно налаштоване соціальне оточення (сім'я, друзі, колеги; мережеві ресурси)</p> <p>Наявність соціальної (інституційної, корпоративної) та соціально-психологічної (міжособистісної) підтримки</p> <p>Здатність до соціальної адаптації та підтримання значущих міжособистісних зв'язків</p>
Особистісні ресурси (внутрішні)	<p>Інтернальний локус-контролю і пов'язані з ним конструкти (впевненість у собі і у самоефективності, відповідальність)</p> <p>Сильна гармонійна Я-концепція, позитивне самоприйняття</p> <p>Висока нормативність поведінки</p> <p>Цілеспрямованість, наполегливість</p> <p>Висока мотивація досягнень</p> <p>Конструктивні сенсово-життєві орієнтації</p> <p>Прагнення до самоствердження і самореалізації, до особистісного зростання</p> <p>Стрес-толерантність та стійкість до фрустраторів</p>
Когнітивно-афективні ресурси	<p>Критичність мислення, здатність до когнітивного структурування і осмислення ситуації</p> <p>Позитивність і раціональність мислення</p> <p>Гнучкість мисленнєвих стратегій</p> <p>Активність у переосмисленні стресогенних ситуацій</p> <p>Здатність прогнозувати перебіг подій</p> <p>Емоційний інтелект, здатність контролювати і стримувати емоції (свої та інших осіб)</p> <p>Задоволеність самореалізацією</p>
Поведінкові ресурси (динамічні)	<p>Активні просоціальні моделі поведінки (навички адаптивної поведінки)</p> <p>Пошук соціальної підтримки і готовність щодо її прийняття</p> <p>Асертивна поведінка («здоровий копінг»)</p> <p>Досвід конструктивного вирішення стресових, конфліктних ситуацій</p> <p>Володіння інтерактивними техніками відновлення та навичками саморегуляції</p> <p>Гнучкість адаптивних сценаріїв поведінки</p> <p>Достатній репертуар конструктивних моделей опанувальної поведінки</p>

Зміст стресостійкості, таким чином, полягає в комплексному взаємозв'язку специфіки стрес-факторів, індивідуальних властивостей людини та психологічної компетентності особистості (Рис.1.1.), що забезпечує біологічний, фізіологічний та психологічний гомеостаз системи.

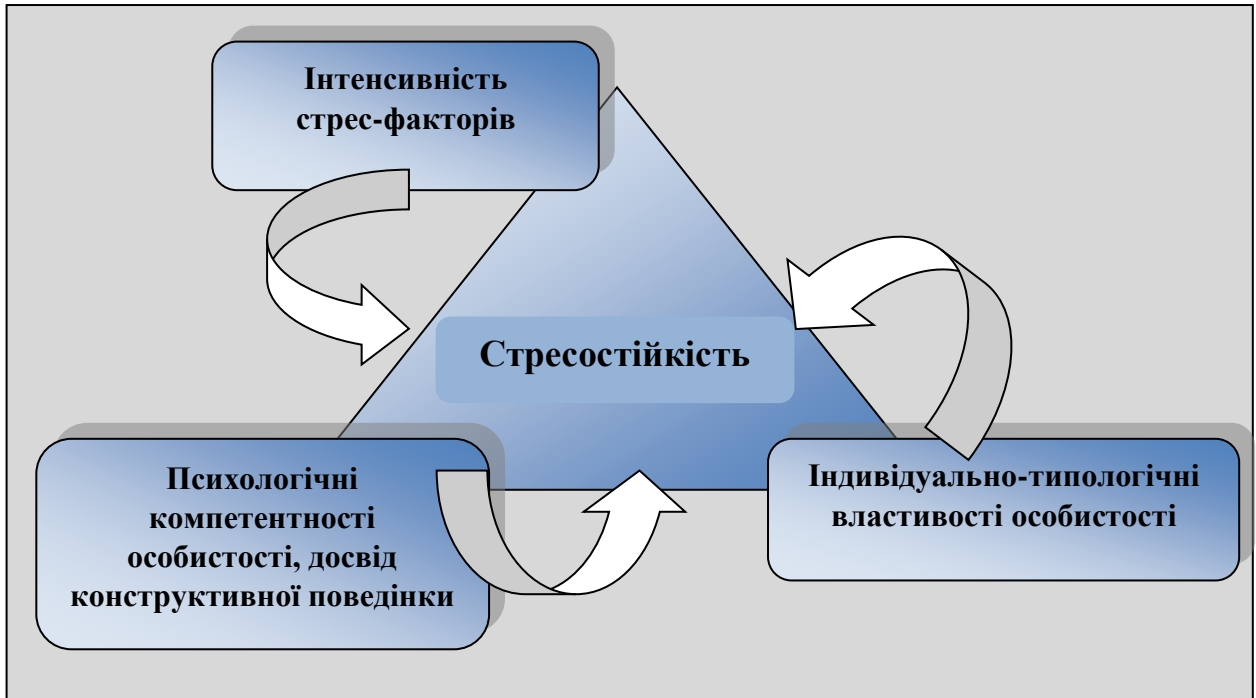


Рис. 1.1. Маркери стресостійкості особистості

Стресостійкість, таким чином, є поліфункціональним утворенням, яке, на чому наголошує О. М. Савиченко [31]:

- відображує ступінь адаптації людини до впливу екстремальних факторів зовнішнього та внутрішнього середовища та діяльності;
- маркується рівнем функціональної надійності особистості як суб'єкта діяльності в напружених умовах стресогенної ситуації;
- проявляється в активації функціональних ресурсів людини, у зміні працездатності та поведінки для попередження негативних емоційних переживань та порушень ефективності діяльності [31].

Науковцями визнається [див., наприклад: 17, с.50], що ресурси стресостійкості людини увиразнюються передусім функціями толерантності до стрес-факторів, емоційної стійкості, самоконтролю та саморегуляції

людини [11], позначаючись на рівні розвитку емоційного інтелекту та психологічної компетентності особистості.

Серед психологічних чинників, які негативно впливають на розвиток стресостійкості, найбільш обґрунтованими науковці [див., наприклад: 59; 63; 37; 17; 39; 45] визнають зокрема такі як-от:

- недостатній рівень розвитку індивідуально-психологічних характеристик особистості: низький рівень емоційної стійкості, стабільності, врівноваженості, саморегуляції, високий рівень тривожності;
- низький рівень адаптивності, за якого деструктивний вплив стрес-факторів перевищує адаптаційні можливості особистості;
- низький рівень емоційно-когнітивної сфери: інтолерантність у сприйнятті фруструючої інформації, схильність до песимістичних (негативних) прогнозів у стрес-ситуаціях, відчуття безпорадності перед стрес-факторами.

Узагальнюючи результати теоретичного огляду матеріалів у сфері вивчення феномену психологічних ресурсів стресостійкості особистості, вважаємо необхідним зазначити, що досліджуване поняття є досить багатограним і може інтерпретуватися по-різному залежно від контексту та інтересів дослідника.

Тематичні межі даного кваліфікаційного магістерського дослідження скеровують наші подальші теоретико-емпіричні пошуки до вивчення психологічних ресурсів стресостійкості особистості у професійній діяльності людини, і зокрема – у галузі вищої освіти. Ми свідомі того, що вивчення ресурсів особистості в умовах професійного стресу набуває особливого значення, оскільки ресурси стресостійкості дозволяють суб'єктам діяльності не лише зберігати психологічне благополуччя і ментальне здоров'я, але й бути ефективними, успішними професіоналами у складних (а часто й стресогенних) умовах виконання фахових обов'язків, уникаючи професійних деструкцій і деформацій.

1.3. Маркери стресостійкості педагогів у професійному стресі

Одним із найбільш складних стресів психологами визнається «стрес робочого простору», що конкретизується поняттями «організаційний стрес» і «професійний стрес» [5; 12; 29; 33].

Організаційний стрес – це багатовимірна психічна стрес-реакція, пов'язана із подоланням недосконалих організаційних умов праці, що супроводжуються високими навантаженнями при виконанні професійних обов'язків на робочому місці у конкретній організаційній структурі [5]. Іншими словами, як наголошує Н. В. Водоп'янова, організаційний стрес є напруженням адаптаційних механізмів у відповідь на певну організаційно-виробничу ситуацію: чим менш задоволеною є людина професійною самореалізацією і якістю життя, яку забезпечує професійна діяльність, тим більш імовірним буде виникнення дистресових реакцій [там само]. Відповідно, загальним підґрунтям організаційного стресу можна вважати внутрішній конфлікт між вимогами організації, привабливістю роботи в ній, очікуваннями і реальними можливостями (ресурсами) працівника. Ключовими стрес-факторами організаційного стресу вченими називаються зокрема такі як-от:

- дискомфорт і порушення правил безпеки праці;
- дефіцит часу для завершення запланованих завдань;
- надто складні виробничі завдання без кваліфікованих консультацій;
- конфлікти із керівництвом та/або підлеглими, втрата керівником авторитету;
- тривала робота без відпочинку, перевтома;
- несправедливі покарання, упереджена критика, штрафи.

Тоді як професійний стрес виникає у відповідь на труднощі і спеціальні вимоги професійної діяльності, що ускладнюються особистими амбіціями, суб'єктивним образом професійного розвитку і самореалізації особистості [5].

Серед чисельних моделей професійного стресу у сучасній прикладній психології найбільш відомою є модель Дж.Грінберга [51] (див.Рис. 1.2.)



Рис. 1.2. Модель професійного стресу (за J. S. Greenberg [цит. за: 51])

У моделі професійного стресу Дж. Грінберга акцент зроблено на негативних наслідках впливу стрес-факторів, а саме – на погіршенні здоров'я працівника внаслідок виникнення стресу на роботі. Автор згрупував джерела професійного стресу за кількома ознаками, серед яких ті, що безпосередньо стосуються роботи, ролі працівника в організації, можливостей кар'єрного зростання, ставлення до роботи та організаційної культури. Усі ці джерела через особисті характеристики суб'єкта професійної діяльності та зовнішні джерела стресу позначаються на здоров'ї особи, а згодом можуть спричинити й професійні захворювання.

Суголосною темі нашої кваліфікаційної магістерської роботи також є трансактна модель стресу Т. Коксу і Дж.Макея [49], що базується на ідеї комплексної і динамічної взаємодії людини і середовища. Стрес розглядається авторами ідеї як зворотна реакція на дисонанс між можливостями особистості і вимогами середовища, що цілком адаптивно до характеристик професійного стресу.

Т. Кокс і Дж.Макей [49] виокремлюють у системі реагування особистості на стрес-фактори 5 стадій:

- 1) вплив на людину фактичних вимог зовнішньої природи (навколишнього середовища, робочого простору);
- 2) когнітивна оцінка – усвідомлення людиною вимог щодо її поведінки і діяльності, а також – своїх можливостей впоратися з ними. У разі порушення рівноваги між усвідомлюваними вимогами і усвідомлюваними можливостями, ресурсами реагування спричиняє емоційне переживання стрес-ситуації;
- 3) змінення фізіологічного стану, що призводить до когнітивних і поведінкових спроб послабити стресогенний вплив вимог щодо діяльності людини;
- 4) реакція протидії (опору) стресогенній ситуації доступними людині способами (когнітивні, поведінкові дії, психологічний захист);
- 5) зворотний зв'язок, що позначається на усіх стадіях динамічної системи.

Однією із найбільш вразливих до впливу стрес-факторів професій є професія викладача, і зокрема – викладача закладів вищої освіти. Викладачеві доводиться вирішувати різноманітні професійні завдання (навчальні, методичні, організаційні тощо) в умовах нестачі часу й інформації, постійного відкритого контакту з людьми, який передбачає значні емоційні та енергетичні витрати. Означені стрес-фактори ще більше посилюються суперечністю «між динамічно зростаючими вимогами до якості професійної діяльності педагога (реформування системи освіти, введення інновацій, зростання обсягів інформації, ускладнення методичної роботи тощо) та психофізіологічними, інтелектуальними і емоційними ресурсами особистості» [26, с.197].

Дослідження Т. В. Зайчикової, Л. М. Карамушки [33] увиразнюють особливості професійного стресу працівників освітніх організацій, логічна схема якого презентована таким способом: соціально-економічні та соціально-психологічні фактори обумовлюють специфіку робочого середовища освітніх організацій та складні (або й стресогенні) ситуації, що трапляються у діяльності педагогів. Інтенсивність професійного стресу пов'язана також із силою стресорів та індивідуально-особистісними якостями суб'єктів професійної діяльності, що власне й виявляється на різних етапах розвитку стресу у вигляді стрес-симптомів [33, с. 27 – 28].

Загалом огляд теоретико-емпіричних досліджень науковців підтверджує стресогенний характер педагогічної діяльності: значна перевантаженість щодо обсягів робіт, інформаційне перенасичення, емоційне виснаження через інтенсивність взаємодії із учнями/студентами та їхніми батьками.

Особливістю фахової діяльності педагогів є також потреба у самовдосконаленні та професійному вдосконаленні. Т. В. Зайчикова, Л. М. Карамушка підкреслюють: «Якщо така самотійна внутрішня робота не проводиться, то час від часу може з'являтися відчуття професійної невідповідності» [33, с.32], що суттєво знижує усвідомлення самоєфективності викладачів. Здатність опановувати себе в стресових

ситуаціях, протистояти впливам стресогенних чинників також набуває важливого значення як інтегративна властивість стресостійкості особистості.

Кожний із означених вище стресорів має різну силу, тривалість у часі та інтенсивність впливу. Крім того важливу роль у профілі професійної стресостійкості педагогів відіграють особистісні якості викладачів: інтернальний локус контролю, самоповага, самоефективність, толерантність до невизначеності, продуктивні копінги. Саме особистісні ресурси стресостійкості викладачів вважаються тим буфером, який згладжує вплив стресорів у професійній діяльності педагогів. Це суголосно означенню стресостійкості В. М. Корольчук, яка характеризує дане явище як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, результат трансактного зіткнення індивіда зі стресором, що включає процеси саморегуляції, когнітивну репрезентацію та об'єктивне оцінювання стресової ситуації, а також особистісні властивості особистості, які сприяють доланню стресу та/або адаптації до стрес-факторів [18, с. 158].

Окреслені маркери психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО створюють підґрунтя для віднайдення шляхів актуалізації зовнішніх та мобілізації внутрішніх резервів особистості, реалізація яких забезпечить позитивний особистісний розвиток (або відновлення рівноваги) фахівців галузі освіти в умовах стресогенної ситуації [28, с. 81]. Особистісні ресурси стресостійкості педагогічних працівників детермінують ефективну діяльність фахівців різного рівня в ситуаціях щоденних організаційних стресів, корпоративних змін, тиску внутрішнього і зовнішнього організаційного середовища, необхідності перманентно вчитися і розвиватися, приймати виклики внутрішнього і зовнішнього організаційного середовища [там само].

Психологічні ресурси викладачів ЗВО, таким чином, є індикаторами стресостійкості, що допомагають педагогам використовувати резерви суб'єктивності, швидко реагувати на виклики сьогодення, зберігати внутрішню збалансованість та не знижувати при цьому рівень успішності професійної діяльності.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз наукової літератури з питань феноменології стресостійкості та психологічних ресурсів особистості в умовах професійної діяльності дозволяє констатувати:

- проблемні аспекти стресу та стресостійкості особистості стало знаходитися в полі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців;
- поняття стресу використовується для означення широкого кола станів людини, що виникають у відповідь на складні (або й екстремальні) події, обставини, стресогенні фактори;
- стресостійкість науковці розуміють як інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емотивній обстановці;
- стійкість особистості до стресу обумовлена певним симптомокомплексом особистісних рис, які визначають особливості індивідуальних способів подолання стресових ситуацій на підставі їхнього суб'єктивно значущого психологічного образу.

Було з'ясовано, що професійний стрес виникає у відповідь на труднощі і спеціальні вимоги професійної діяльності й ускладнюється особистими амбіціями, суб'єктивним образом професійного розвитку і самореалізації особистості.

Особистісні ресурси стресостійкості педагогічних працівників розглядається як інтегральна якість, що визначає здатність до активізації внутрішніх ресурсів (індивідуально-психологічних властивостей, станів, здібностей, мотивів), що дозволяють вирішувати актуальні завдання викладацької діяльності та сприяють досягненню професійних цілей, які мають життєзначущий, особистісний смисл. Це дає підставу для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на розробку та впровадження нових стратегій підвищення стресостійкості викладачів ЗВО.

РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження ресурсів стресостійкості науково-педагогічних фахівців закладів вищої освіти

У другому розділі кваліфікаційної магістерської роботи представлено логічну схему емпіричної частини дослідження, окреслено послідовність та вектори психодіагностичного вимірювання параметрів стресостійкості та маркерів психологічних ресурсів стресостійкості фахівців закладів вищої освіти. Викладено результати кількісного та якісного аналізу отриманих даних.

2.1. Обґрунтування процедури психодіагностичного вимірювання показників стресостійкості викладачів ЗВО

Теоретичний огляд накопичених у зарубіжній та вітчизняній психології поглядів щодо сутнісних ознак стресостійкості та маркувальних показників психологічних ресурсів стресостійкості фахівців закладів вищої освіти зумовив формат подальшого емпіричного дослідження.

Загальна логічна схема дослідницького пошуку вибудовувалася з **метою** конкретизації сутнісних характеристик психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів педагогічної діяльності та визначення можливостей оптимізації стресостійкості викладачів ЗВО.

Реалізація дослідницького задуму передбачала здійснення таких **етапів**:

- 1) організаційного етапу, призначенням якого ми вважали усвідомлення послідовності дослідницьких процедур, формування вибіркової сукупності, добір науково обґрунтованого валідного психодіагностичного інструментарію;
- 2) констатувально-діагностичного етапу, протягом якого було сплановано психодіагностичне вимірювання параметрів стресостійкості та психологічних ресурсів в особистісному профілі викладачів ЗВО із подальшим аналізом та інтерпретацією отриманих даних;
- 3) корекційно-розвивального етапу, що передбачав розробку та апробацію комплексної програми розвитку стресостійкості фахівців освітньої

галузі із урахуванням актуальних психологічних ресурсів та подальше оцінювання її ефективності.

Емпіричне дослідження було виконане на базі Криворізького медичного коледжу (м.Кривий Ріг, Україна) протягом березня – червня 2024 року. До констатувально-діагностичного етапу емпіричного дослідження були залучені 40 викладачів коледжу (як загальних дисциплін, так і спеціалізованих курсів) віком 26 – 62 років. Вибіркова сукупність була сформована рандомно, вік і стать респондентів до уваги не бралися. Основним критерієм залучення викладачів до дослідження ми вважали добровільну згоду освітян взяти участь в опитуванні.

Емпіричні дані були отримані за допомогою Google-форми.

Психодіагностичне вимірювання показників стресостійкості викладачів коледжу та дотичних показників психологічних ресурсів респондентів було здійснено із використанням валідних, адаптованих до українського контенту психодіагностичних **методик**:

1. Методики, призначені для аналізу показників стресостійкості особистості:
 - «Шкала сприйнятого стресу» («Perceived Stress Scale»/ PSS – 10), (S.Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein) в адаптації українською мовою О. О. Вельбрехт та Н. І. Тавровецької [4];
 - методика «Самооцінка стійкості до стресу» [цит. за: 33, с. 158–160].
2. Методики, діагностичне призначення яких ми розглядали як висвітлення показників психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів професійної діяльності:
 - методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації українською мовою Л. Кирієнко) [1, с. 223 – 236];
 - опитувальник професійної самоефективності (коротка версія; «Short Occupational Self-efficacy Scale») (T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr) в адаптації О. В. Креденцер [27, с. 37 – 38];

- методика Карен Ріф «Шкала психологічного благополуччя» – адаптований С. В. Карскановою україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological well-being» [14, с. 1–10].

«Шкала сприйнятого стресу» (PSS – 10) [4] була розроблена і апробована американськими дослідниками – Шелдоном Коеном із колегами (S. Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein) у 1988 році для визначення маркерів, за якими людина оцінює певну життєву ситуацію як стресову [див. до прикладу: 48]. Методика ґрунтується на когнітивно-опосередкованій теорії стресу Р.Лазаруса [55], згідно з якою «реакція людини на складну подію, а також її патогенний вплив на психічне та фізичне здоров'я, визначаються не стільки об'єктивними характеристиками стресора (його природою, інтенсивністю, тривалістю, раптовістю та ін.), скільки суб'єктивною оцінкою події в контексті можливостей подолання» [цит. за: 4, с.17]. Стрессова реакція особи, таким чином, виникає, коли: а) ситуація сприймається людиною як значуща та загрозна, б) людина оцінює власні ресурси як недостатні для подолання труднощів [55; 4]. Шкала PSS вимірює, наскільки стресовим (а отже: непередбачуваним, неконтрольованим і перевантаженим у суб'єктивному оцінюванні особи) людина вважає попередній місяць свого життя. Відповідно, «сприйнятий стрес» розглядається як загальний результат впливу реальних подій, процесів подолання та ряду інших особистісних і контекстуальних чинників: очікувань, толерантності до фрустрації, рівня накопиченого стресу, ресурсного стану людини, наявності соціальної підтримки тощо [48].

Шкала PSS–10 є скороченим варіантом опитувальника (повна версія складається із 14 пунктів) і містить 10 тверджень, які респонденти мають оцінити за 5-бальною шкалою Ліккерта у градації від «ніколи» (0 балів) до «часто» (4 бали). Сумарний показник за шкалою PSS–10 відображує, наскільки стресовим людина вважає поточний момент свого життя – це усвідомлювана оцінка ступеню, в якому зовнішні вимоги перевищують власні ресурсні можливості людини впоратися з ними [4]: низький, помірний, високий рівні

значущості ознаки. Високі оцінки за шкалою PSS–10 дозволяють виявити респондентів, вразливих до негативного впливу стресу на фізичне та психічне здоров'я.

Уточнити показники суб'єктивного оцінювання викладачами ЗВО стресостійкості дозволили можливості методики *«Самооцінка стійкості до стресу»* [цит. за: 33, с. 158–160].

Методика складається із 18 смислових тверджень, які учасники дослідження мають оцінити за 3-бальною шкалою Ліккерта у такій градації: «рідко» (1 бал) – «іноді» (2 бали) – «часто» (3 бали). Сумарна кількість балів за шкалою методики означає рівень стійкості до стресу респондентів: від «дуже низького» до «надто високого».

Наступним кроком у формуванні особистісного профілю стресостійкості викладачів закладів вищої освіти стало психодіагностичне вимірювання показників психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів професійної діяльності. Зокрема таким ресурсом ми вважаємо толерантність особистості до невизначеності, усвідомлення респондентами професійної самоефективності та переживання психологічного благополуччя.

Поняття «толрантність до невизначеності» тлумачиться психологами як відносно стійка особистісна характеристика, що відображує ставлення людини до неоднозначної ситуації, пов'язаної із дефіцитом інформації про тимчасові, просторові та смислові характеристики оперативної події, невизначеністю альтернатив прийнятого рішення або наслідків вибору [10, с.405]. Оцінювання даної ознаки як особистісного ресурсу стресостійкості суб'єкта діяльності було виконане за допомогою методики *«Толерантність до невизначеності»* С.Баднера в адаптації українською мовою Л. Кирієнко) [1, с.223 – 236].

Опитувальник С. Баднера складається із 16 питань, об'єднаних у три субшкали, що дозволяють діагностувати показники толерантності/інтолерантності до новизни, суперечливості та складності вирішення проблеми. Субшкали методики увиразнюють не лише основне джерело

інтолерантності до невизначеності, але й визначають, до яких саме характеристик невизначених ситуацій опитуваний ставиться як до інтолерантних, а отже – стресогенних.

Опрацьовуючи наведені у методиці твердження, респонденти мають виразити ступінь своєї згоди з ними за 7-бальною шкалою Ліккерта: від «категорично не згодний» (1 бал) до «цілком згодний» (7 балів). Сума отриманих балів (із урахуванням логіки тверджень прямого і зворотного типу) дозволяє оцінити рівень інтолерантності (нетерпимості) респондентів до невизначеності, що може розглядатися у логіці даного кваліфікаційного магістерського дослідження як ситуативний стрес-фактор.

Доказовим чинником позитивного світосприймання суб'єктів фахової діяльності (а отже й психологічним ресурсом стресостійкості особи) є фактор професійної самоефективності, оцінити який дозволяє *Опитувальник професійної самоефективності* [27, с.37–38]. Нами була використана скорочена версія методики «Шкала професійної самоефективності» («Short Occupational Self-efficacy Scale»), яка була розроблена Т. Ріготті з колегами (Т. Rigotti, В. Schyns, G. Mohr) і пройшла стандартизацію в п'яти країнах Європи (Німеччина, Швеція, Бельгія, Великобританія та Іспанія) та показала високу валідність щодо дослідження професійної самоефективності персоналу організацій. В українському просторі методика адаптована О. В. Креденцер [там само].

Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) складається із 6 змістових тверджень, які учасники дослідження мають оцінити за 6-бальною шкалою Ліккерта у діапазоні від «цілком невірно» (1 бал) до «цілком вірно» (6 балів). Сумарна кількість балів за шкалою методики відображує рівень професійної самоефективності фахівців (високий, середній, низький).

Додаткові маркери психологічного профілю викладачів закладів вищої освіти були отримані за допомогою методики Карен Ріф «Шкала психологічного благополуччя» («The scales of psychological well-being»),

адаптованої до українського контенту і стандартизованої С. В. Карскановою [14, с. 1–10]. Методологічну основу методики становить розроблена К. Ріфф 6-факторна модель психологічного благополуччя [60]. Текст опитувальника «Шкала психологічного благополуччя», відповідно, складається із 84 змістових тверджень, поєднаних у 6 субшкал: «Позитивні відносини з тими, хто оточує», «Автономія», «Управління середовищем», «Особистісне зростання», «Цілі у житті» та «Самоприйняття». На кожен із субшкал опитувальника припадає по 14 змістових тверджень, які мають бути оцінені респондентами за 6-бальною шкалою Ліккерта у діапазоні від «абсолютно не згодний» (1 бал) до «абсолютно згодний» (6 балів). Опрацювання отриманих результатів передбачає підрахунок сумарних балів за субшкалами (із урахуванням логіки тверджень прямого і зворотного типу) та переведення «сирих балів» у стени за ключем опитувальника.

На підставі психодіагностичного вимірювання показників стресостійкості та маркерів психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО за допомогою відібраних методик нами були зібрані кількісні дані, що у подальшому були опрацьовані із залученням методів первинного статистичного аналізу: були розраховані середні показники досліджуваних ознак у вибірковій сукупності згідно із стандартними нормативними даними методик, окреслено показники відсоткового розподілу рівневих параметрів стресостійкості і особистісних ресурсів респондентів. Також для виконання більш глибокого статистичного аналізу даних був використаний критерій Спірмена (*r-Spearman*), визнаний чутливим інструментом для виявлення взаємозв'язків між шкалами, не узгодженими з нормальним розподілом кількісних даних. До уваги бралися зв'язки, виділені при критичних значеннях коефіцієнта кореляції $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Процедура аналізу досліджуваних параметрів здійснювалася за допомогою програми SPSS-20.

Отримані показники досліджуваних явищ були піддані якісному аналізу із подальшою інтерпретацією даних.

2.2. Аналіз результатів психодіагностичного дослідження ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти

Отримані під час констатувального (психодіагностичного) етапу емпіричного дослідження показники стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості були піддані системному аналізу, результати якого дозволили змоделювати особистісний профіль показників стресостійкості та ресурсів стресостійкості фахівців освітньої галузі. Розглянемо отримані результати емпіричного дослідження більш детально.

Аналіз та узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання отриманих за допомогою «Шкали сприйнятого стресу» (PSS – 10) [4] показників засвідчили досить високий рівень сприйнятого респондентами стресу серед викладачів вищої освіти вибіркової сукупності.

Вивчення середніх величин виявлення респондентами показників сприйнятого стресу (див. табл. 2.1.) дозволяє зауважити зокрема такі тенденції ознаки:

- відсутність маркерів низького рівня сприйнятого стресу серед респондентів;
- фіксування помірного (середнього) рівня сприйнятого респондентами стресу на високій межі ознаки ($\bar{x} = 25,12$ при діапазоні тестових значень 14 – 26 балів), що свідчить про тяжіння до високого рівня;
- високий рівень сприйнятого стресу фіксований на верхній (критичній) межі ознаки ($\bar{x} = 38,04$ при діапазоні тестових значень 27 – 40 балів).

Таблиця 2.1.

Середні величини рівня сприйнятого стресу респондентів
(за методикою S.Cohen & etc.)

Рівні виявлення сприйнятого стресу	Показники тестової норми	Середні величини у вибірці (\bar{x})	Стандартне відхилення
		Кількість респондентів у % (N = 40)	
Низький рівень	0 – 13 балів	0	0
Помірний рівень	14 – 26 балів	$\bar{x} = 25,12$	5,23
Високий рівень	27 – 40 балів	$\bar{x} = 38,04$	3,52

Таким чином, маємо підстави констатувати високі показники суб'єктивного оцінювання сприйнятого стресу викладачами закладів вищої освіти. Це підтверджують і параметри рівневого розподілу ознаки між респондентами (див. табл. 2.2.):

Таблиця 2.2.

Узагальнені показники рівня виявлення сприйнятого стресу респондентами (за методикою S.Cohen & etc.)

Рівень виявлення	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 40)		
Сприйнятий стрес	0	85% (34 особи)	15% (6 осіб)

Згідно із показниками шкали сприйнятого стресу 85% викладачів закладів вищої освіти сприймають поточні події професійної діяльності як суб'єктивно значущі, але й досить складні, стресогенні. Водночас респонденти даної групи оцінюють свої ресурси для опанування стресовою ситуацією як помірні, що не можуть забезпечити повноцінного подолання труднощів. Показники сприйнятого стресу унаочнено на рисунку 2.1.

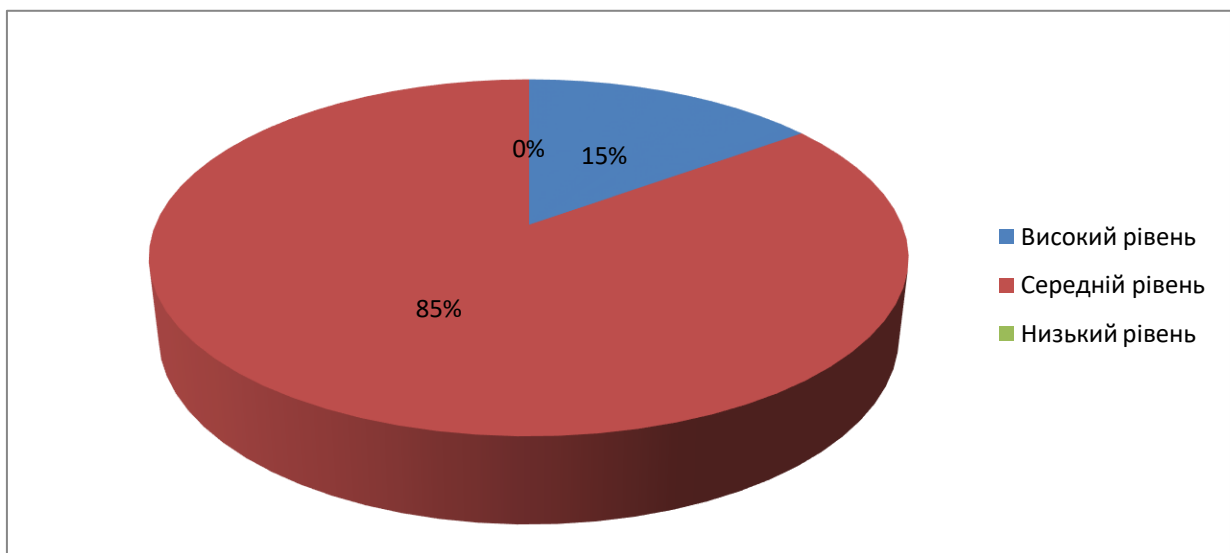


Рис.2.1. Графічне представлення рівня сприйнятого стресу респондентів

Зважаючи, разом з тим, що середні величини даного рівня значущості більше тяжіють до верхньої межі ознаки ($\bar{x} = 25,12$), варто говорити про критичність показників нормативного (середнього) рівня сприйнятого стресу респондентами стресу.

Ще більше занепокоєння викликають 15% опитаних фахівців вищої освіти, які оцінюють поточні події на максимальному рівні проблемності – як непрогнозовані, неконтрольовані стресори, а свої ресурси (і психологічні також) як абсолютно недостатні для вирішення проблем. Рівень сприйнятого ними стресу є високим, що, за середніми величинами, тяжіє до верхньої критичної межі виявлення ознаки. А отже, респонденти цієї когорти є емоційно виснаженими, вразливими до впливу стрес-факторів, вони знаходяться на межі власних ресурсів. І це, поза сумнівом, вимагає цілеспрямованого психологічного втручання, корекційно-розвивальної інтервенції, спрямованої на унормування рівня сприйнятого стресу викладачами закладів вищої освіти.

Суголосні тенденції засвідчили і узагальнені результати шкалування стійкості респондентів до стресу, виявлені за допомогою методики «Самооцінка стійкості до стресу» [цит. за: 33, с. 158–160]. Аналіз середніх показників даної ознаки також доводить переважання серед викладачів закладів вищої освіти посереднього рівня оцінок стійкості до стресу на верхній межі ознаки (див. табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Середні величини самооцінки респондентами стійкості до стресу

Рівні стійкості до стресу	Показники	Показники тестової норми	Середні величини у вибірці (\bar{x})	Стандартне відхилення
	Кількість респондентів у % (N = 40)			
Низький рівень		47– 54 балів	$\bar{x} = 52,32$	2,34
Середній рівень		31 – 46 балів	$\bar{x} = 43,65$	4,48
Високий рівень		30 – 18 балів	$\bar{x} = 29,08$	6,43

Кількісні характеристики середнього рівня значущості самооцінки респондентами стійкості до стресу на верхній межі виявлення ознаки ($\bar{x} = 43,65$) означають тяжіння до заниженого рівня стресостійкості респондентів і свідчать про ситуативність реакцій освітян під впливом стрес-факторів: це можуть бути як реакції посереднього рівня, так і нижче середнього рівня опірності стресу. Результати порівневого розподілу респондентів за

показниками самооцінки стресостійкості (табл. 2.4.) показали, що 88% опитаних викладачів ЗВО демонструють помірність опірності стресам.

Таблиця 2.4.

Узагальнені показники рівня самооцінки респондентами стійкості до стресу

Рівень виявлення	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 40)		
Показник			
Самооцінка стійкості до стресу	3% (1 особа)	88% (35 осіб)	10% (4 особи)

Формально це може бути цілком позитивним результатом, проте тенденція домінування середніх показників ознаки заниженого типу викликають занепокоєння. На високому рівні оцінили власну стресостійкість лише 10% респондентів, і теж на верхній межі виявлення ознаки ($\bar{x} = 29,08$), що наближує викладачів ЗВО цієї групи до показників середнього рівня значущості ознаки.

Показники рівня самооцінки респондентами стійкості до стресу унаочнено на рисунку 2.2.

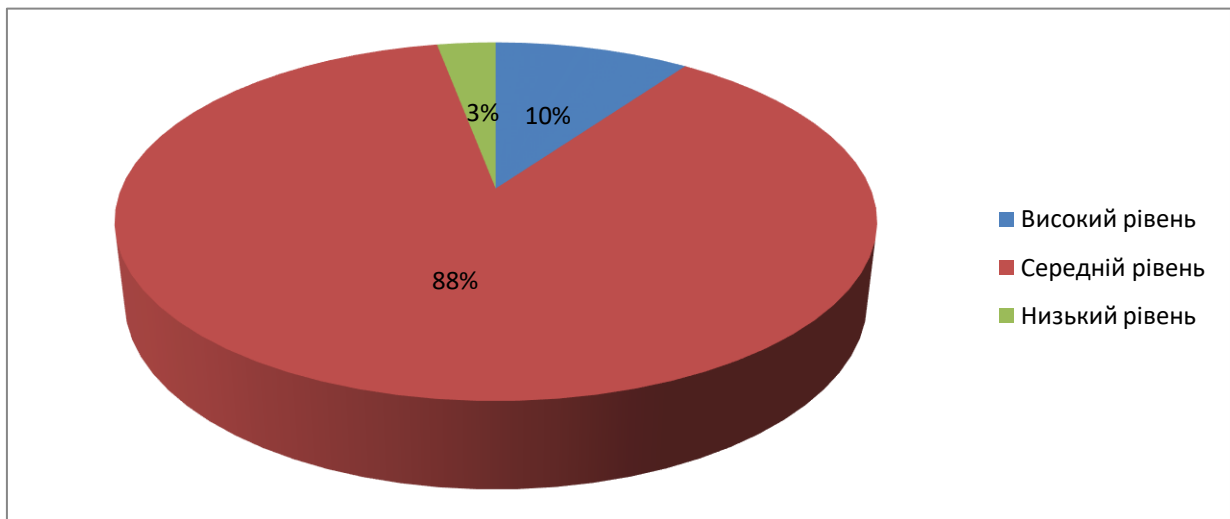


Рис.2.2. Графічне представлення рівня самооцінки респондентами стійкості до стресу

Співставлення рангових показників сприйнятого стресу і самооцінки респондентами стійкості до стресу із залученням коефіцієнту кореляції Спірмена (рис. 2.3.) підтвердили зв'язок між досліджуваними ознаками.

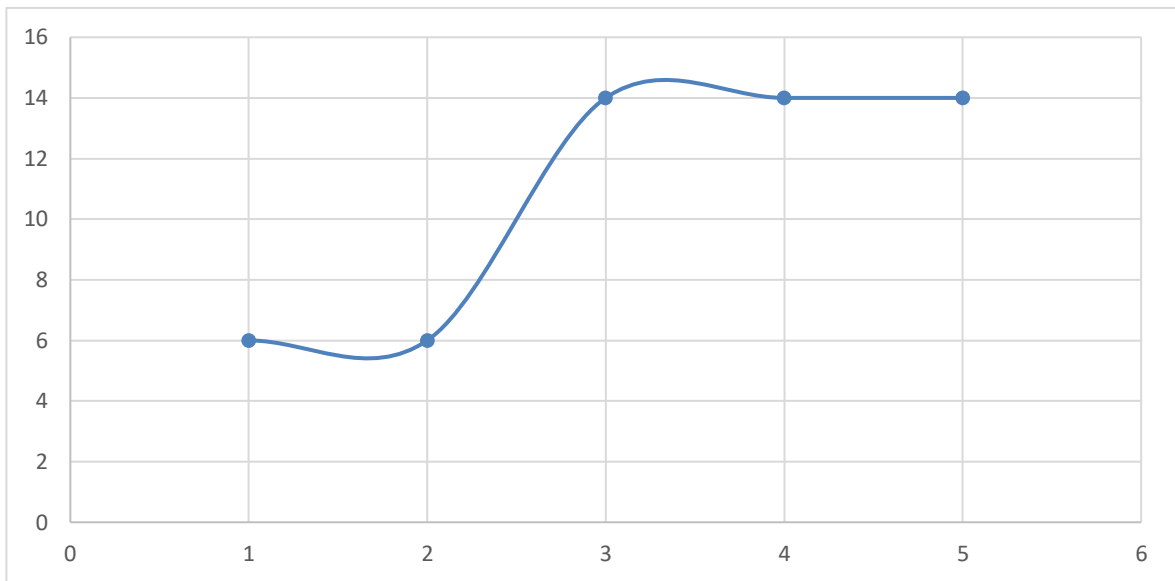


Рис. 2.3. Показники рангової кореляції між показниками сприйнятого стресу і стійкості до стресу

Коефіцієнт кореляції Пірсона між показниками сприйнятого стресу і стійкості до стресу викладачів ЗВО зафіксовано на рівні 0,866, що свідчить про зв'язок високої сили. А отже показники стресостійкості респондентів засвідчують помірний рівень виявлення ознаки із ситуативними реакціями низької опірності стресам.

Наступним кроком форматування особистісного профілю стресостійкості викладачів ЗВО ми вважали психодіагностичне вимірювання показників психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів професійної діяльності – ставлення до ситуацій невизначеності, оцінювання ефективності власної фахової діяльності і психологічного благополуччя.

За допомогою методики «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації українською мовою Л. Кириєнко) [1, с. 223 – 236] нами були конкретизовані параметри ставлення респондентів до ситуацій невизначеності, зокрема – толерантності до невизначеності як інтегральної характеристики особистості, що увиразнює її можливості взаємодії із навколишнім середовищем у різних проблемних ситуаціях.

Результати аналізу середніх величин виявлення показників толерантності до невизначеності викладачів ЗВО наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Середні величини показників толерантності до невизначеності респондентів (за методикою С. Баднера)

Сушкали методики	Показники тестової норми	Середні величини у вибірці (\bar{x})	Стандартне відхилення
		Кількість респондентів у % (N = 40)	
Толерантність до новизни	4– 28 балів	$\bar{x} = 16,24$	6,22
Толерантність до суперечливості ситуації	16 – 112 балів	$\bar{x} = 41,85$	12,40
Толерантність до складності вирішення проблем	3 – 21 балів	$\bar{x} = 16,38$	4,23
Загальна толерантність до невизначеності	23 – 161 бали	$\bar{x} = 73,52$	14,05

Аналіз середніх величин за субшкалами методики С. Баднера дозволяє стверджувати тенденцію до помірного рівня виявлення респондентами толерантності/ інтолерантності:

- у ставленні респондентів до новизни ($\bar{x} = 16,24$ при середніх тестових значеннях 11 – 14 балів) та до труднощів у вирішенні проблем ($\bar{x} = 16,38$ при середніх тестових значеннях 6 – 12 балів) усереднені показники ознаки дещо зміщені до полюсу інтолерантності. Означене можна тлумачити як ситуативне виявлення освітянами толерантних та інтолерантних рис, що може залежати від напруженості ситуації, соціального досвіду та емоційного стану викладачів ЗВО.
- показники ставлення респондентів до суперечливості ситуації характеризуються дещо (незначно) заниженим рівнем ознаки ($\bar{x} = 41,85$ при діапазоні середніх тестових значень 46 – 50 балів), що свідчить про тяжіння до полюсу толерантності;
- інтегральний показник толерантності респондентів фіксує загальну тенденцію виявлення ознаки на верхній (критичній) межі ($\bar{x} = 73,52$ при діапазоні середніх тестових значень 44 – 48 балів), що можна тлумачити як схильність викладачів закладів вищої освіти до інтолерантності (нетерпимості) до невизначеності.

Середні величини показників толерантності до невизначеності респондентів унаочнено на рисунку 2.4.

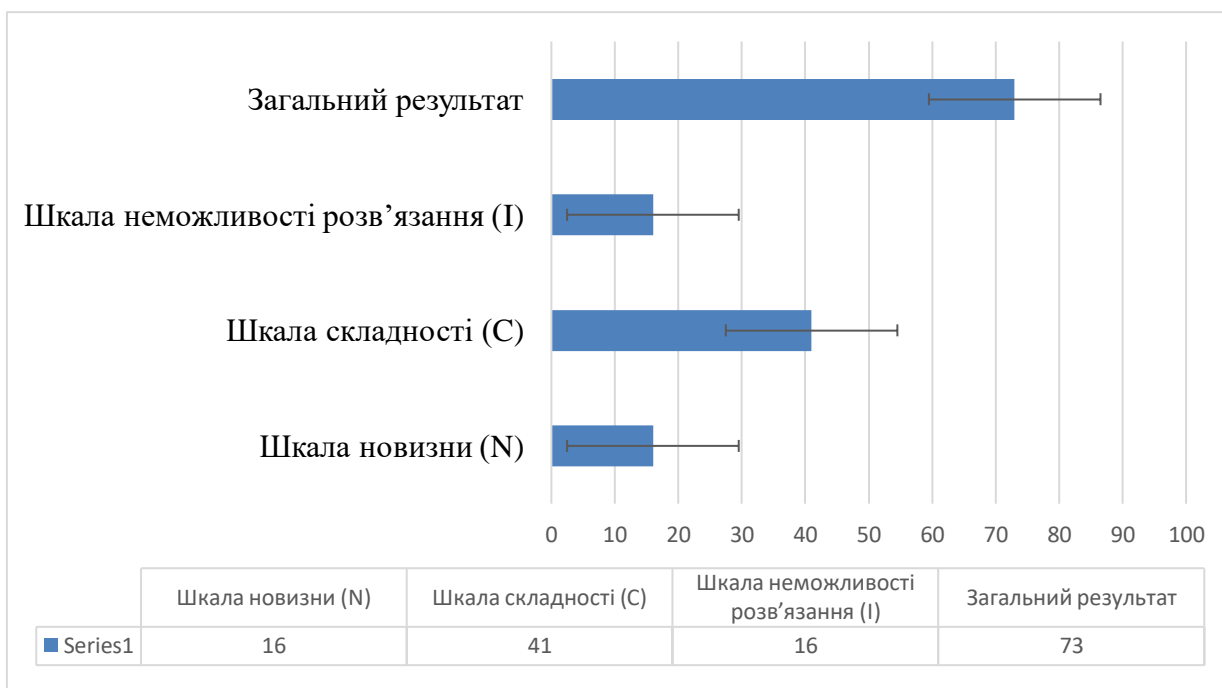


Рис. 2.4. Середні величини показників толерантності до невизначеності (за методикою С. Баднера)

Результати порівняльного розподілу викладачів закладів вищої освіти за показниками виявлення толерантності до невизначеності представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Узагальнені показники толерантності/інтолерантності до невизначеності респондентів (за методикою С.Баднера)

Рівень прояву	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 40)		
Толерантність до новизни	10% (4 особи)	80% (32 особи)	10% (4 особи)
Толерантність до суперечливості ситуації	53% (21 особа)	40% (16 осіб)	7%(3 особи)
Толерантність до складності вирішення проблем	13% (5 осіб)	72% (29 осіб)	15% (6 осіб)
Загальна толерантність до невизначеності	25% (10 осіб)	45% (18 осіб)	30% (12 осіб)

Аналіз та узагальнення отриманих даних психодіагностичного вимірювання інтегративного (загального) показника толерантності до

невизначеності викладачів ЗВО підтверджують усереднені тенденції: респонденти відзначаються переважно середнім рівнем толерантності (засвідчено у 45% опитаних), тоді як високі показники за шкалою методики – показники інтолерантності до невизначеності означені у відповідях 30% респондентів вибіркової сукупності. 25% залучених до дослідження освітян виявляють толерантність до невизначеності, про свідчать показники низького рівня інтолерантності.

Деталізація результатів дослідження суб'єктивних показників толерантності/інтолерантності за додатковими субшкалами (новизна, суперечливість ситуації та складність вирішення проблеми) доводить, що ставлення до суперечливих ситуацій серед респондентів найбільше виявляється на низькому рівні значущості (у 53% опитаних) і фіксують толерантну поведінку у ставленні до неоднозначних ситуацій. Разом з тим респонденти найбільш сприйнятливі (на середньому рівні значущості) до фактору новизни (80% респондентів) та складності проблем (72% респондентів). Інтолерантність (високий рівень за методикою С. Баднера) увиразнена у відповідях незначної кількості респондентів (10% і 15% осіб відповідно), проте й середні показники, що водночас тяжіють до полюсу інтолерантності (див. табл. 2.5.), можуть розглядатися як підстава до психологічної допомоги респондентам, зокрема – викладачам ЗВО.

В цілому результати емпіричного дослідження доводять схильність респондентів у критично напружених ситуаціях невизначеності керуватися передусім власним соціальним досвідом і ситуативними реакціями.

Виважено розглянути ресурсність оцінювання викладачами закладів вищої освіти ефективності власної фахової діяльності дозволили результати психодіагностичного вимірювання за допомогою *Опитувальника професійної самоефективності* («Short Occupational Self-efficacy Scale») (Т. Rigotti, В. Schyns, G. Mohr) в адаптації О. В. Креденцер [27, с. 37 – 38].

Результати аналізу середніх величин виявлення показників професійної самоефективності викладачів ЗВО наведено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Середні величини показників професійної самоефективності респондентів (за методикою T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr)

Рівні професійної самоефективності	Показники тестової норми	Середні величини у вибірці (\bar{x})	Стандартне відхилення
		Кількість респондентів у % (N = 40)	
Низький рівень	6 – 12 балів	$\bar{x} = 7,35$	3,21
Середній рівень	13 – 24 балів	$\bar{x} = 14,23$	5,04
Високий рівень	25 – 36 балів	$\bar{x} = 25,04$	2,48

Аналіз середніх величин оцінювання викладачами закладів вищої освіти професійної самоефективності виявив тяжіння оцінок до нижнього полюсу значущості ознаки (наприклад, середній рівень: ($\bar{x} = 14,23$ при діапазоні середніх тестових значень 13 – 24 балів), що дає підстави стверджувати нестійкість визнання респондентами власних досягнень у професійній діяльності, їхню залежність від ситуативних факторів і власних емоційних станів.

Порівняне представлення показників професійної самоефективності респондентів (табл. 2.8.) фіксує домінування середнього рівня ознаки (це засвідчено відповідями 53% опитаних). Значною є також кількість освітян із низьким рівнем показників професійної самоефективності (простежується у відповідях 34% респондентів).

Таблиця 2.8.

Узагальнені показники рівня означення професійної самоефективності респондентами (за методикою T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr)

Рівень виявлення	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 40)		
Професійна самоефективність	34% (14 осіб)	53% (21 особа)	13% (5 осіб)

І лише 13% викладачів закладів вищої освіти визнають високий рівень власної професійної самоефективності. Разом з тим, зважаючи на спрямованість середніх ознак показників професійної самоефективності

респондентів до нижньої межі значень (див. табл.2.7.), можемо констатувати необхідність систематичної психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти у царині їхньої професійної діяльності.

Показники рівня виявлення респондентами професійної самоефективності унаочнено на рисунку 2.5.

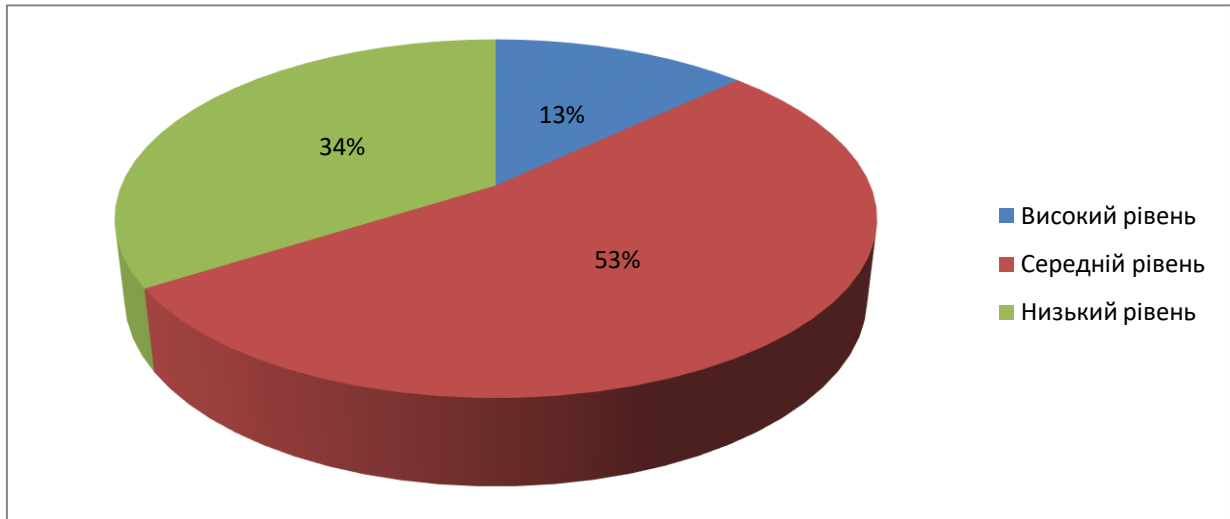


Рис.2.5. Графічне представлення рівневого розподілу показників професійної самоефективності респондентів

Ще одним регулятивно-особистісним ресурсом стресостійкості суб'єктів фахової діяльності, і зокрема – викладачів закладів вищої освіти, ми вважаємо психологічне благополуччя, що зумовлює передусім універсальну здатність людини до саморозвитку у життєвих та професійних питаннях, автономність прийняття рішень, самодостатність у долатті складних життєвих ситуацій на шляху до успіху [8; 14; 28; 39; 60]. Для психодіагностичного вимірювання показників психологічного благополуччя учасників емпіричного дослідження нами була обрана методика Карен Ріф «Шкала психологічного благополуччя» – адаптований С. В. Карскановою україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological well-being» [14, с. 1–10].

Психологічне благополуччя К. Ріф розглядає як складний інтегральний феномен, що характеризує позитивні аспекти функціонування особистості і виражається у показниках суб'єктивної задоволеності життям,

реалізації власного ресурсу, та залежить від суб'єктивної якості комунікації особистості з оточенням [60, с.100]. Авторка стверджує ідею щодо автентичності людини, яка є вільною досягти психологічного благополуччя попри виклики зовнішніх обставин. На думку дослідниці у деяких обставинах негативний травмівний досвід, життєві труднощі можуть навіть сприяти підвищенню психологічного благополуччя людини завдяки осмисленню нею життя, вибудовуванню гармонійних стосунків й усвідомленню власних життєвих та професійних цілей [60].

На підставі отриманих за допомогою методики К.Ріф «Шкала психологічного благополуччя» нами була вибудована система маркерів даної ознаки респондентів. Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання показників психологічного благополуччя викладачів закладів вищої освіти наведені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Середні величини та рангові показники переживання респондентами психологічного благополуччя (за методикою К. Ріф)

Показники	Середні величини (\bar{x})	Ранговий показник
	Кількість респондентів у % (N = 42)	
Субшкали		
Позитивні відносини з оточенням	$\bar{x} = 5,63$	II
Автономія	$\bar{x} = 6,82$	I
Управління середовищем	$\bar{x} = 5,54$	III
Особистісне зростання	$\bar{x} = 4,02$	VI
Мета у житті	$\bar{x} = 4,29$	IV
Самоприйняття	$\bar{x} = 4,16$	V

Аналіз усереднених показників ключових маркерів психологічного благополуччя освітян дозволяє констатувати зосередженість викладачів закладів вищої освіти передусім на відстоюванні власних особистісних меж у професійній діяльності: вимір автономії посідає I рангову позицію ($\bar{x} = 6,82$), здатність управляти особистісним і професійним середовищем ($\bar{x} = 5,54$) – III рангову позицію. Означені показники психологічного благополуччя відображують переживання людиною персоналізованої здатності відповідально змінювати та щоденно «творити» власне життя, імпровізувати

при вирішенні проблемних завдань, набувати соціальний досвід в умовах перенасиченої стрес-факторами невизначеності [39].

Також важливими у профілі психологічного благополуччя освітян є маркери позитивних відносин із іншими людьми ($\bar{x} = 5,63$, II рангова позиція) та усвідомлення життєвої мети ($\bar{x} = 4,29$; IV рангова позиція), що розглядаються викладачами коледжу швидше як джерело задоволення, ніж розчарування досягнутими результатами і перспективами.

Найменш значущими (згідно із ранговими позиціями даних) у профілі психологічного благополуччя освітян виявилися такі фактори як самоприйняття ($\bar{x} = 4,16$; V рангова позиція) та усвідомлення маркерів особистісного зростання ($\bar{x} = 4,02$; VI рангова позиція). Це можна тлумачити як тенденцію до ігнорування викладачами закладів вищої освіти як суб'єктів професійної діяльності усвідомлення і прийняття власної унікальності, потенційних ресурсів самоздійснення. Блокуються респондентами також потреби у перманентному саморозвитку, самоствердженні, відчутті самоефективності. Зважаючи на надважливість показників самоприйняття і особистісного зростання у генезі життя людини, є підстави констатувати певний дисонанс ознак суб'єктивного профілю освітян.

Можна припустити, що виявлені нами тенденції маркування ознак психологічного благополуччя викладачів закладів вищої освіти пов'язані передусім із особливостями професійної діяльності науково-педагогічних фахівців освітньої галузі (авторитарністю і жорсткою регламентованістю стильової поведінки, емоційним напруженням педагогічних ситуацій, професійним виснаженням суб'єктів діяльності через вплив стрес-факторів і ситуацій невизначеності тощо) та із переживанням ними психологічного благополуччя в умовах глобальної кризи (і зокрема – в умовах війни в Україні).

Аналогічні тенденції простежуються й у виявленні узагальнених показників порівневого розподілу маркерів психологічного благополуччя учасників емпіричного дослідження (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10.

**Узагальнені показники психологічного благополуччя респондентів
(за методикою К. Ріф)**

Рівень виявлення Субшкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Кількість респондентів у % (N = 40)		
Позитивні відносини з оточенням	27% (11 осіб)	50% (20 осіб)	23% (9 осіб)
Автономія	10% (4 особи)	60% (24 особи)	30% (12 осіб)
Управління середовищем	37% (15 осіб)	48% (19 осіб)	15% (6 осіб)
Особистісне зростання	65% (26 осіб)	30% (12 осіб)	5% (2 особи)
Мета у житті	42% (17 осіб)	48% (19 осіб)	10% (4 особи)
Самоприйняття	53% (21 осіб)	37% (15 осіб)	10% (4 особи)

Результати відсоткового співвіднесення маркерів психологічного благополуччя викладачів закладів вищої освіти підтвердили найбільшу значущість для респондентів таких ознак як-от:

- автономія – 90% респондентів засвідчили продуктивний оптимум: 30% на високому рівні і 60% на середньому рівні значущості;
- позитивні відносини з оточенням – 73% опитаних демонструють визнання продуктивності даного ресурсу: 23% на високому рівні і 50% на середньому рівні значущості;
- управління середовищем – 63% залучених до дослідження освітян усвідомлюють важливість цього фактора психологічного благополуччя: 15% на високому рівні і 48% на середньому рівні значущості виявлення ознаки;
- мета у житті – 58% опитаних освітян оцінили важливість даної ознаки для продуктивності життєтворення: 10% на високому рівні і 48% на середньому рівні значущості.

На низькому рівні значущості респонденти оцінюють реалізацію у власному житті таких позицій психологічного благополуччя як особистісне зростання і самоприйняття: фактор особистісного зростання викликає незадоволення у 65% освітян, які брали участь у емпіричному дослідженні

(лише 5% констатують високий рівень даної ознаки), а розчарування результатами особистісного і професійного здійснення (фактор самоприйняття) засвідчили 53% респондентів, незадоволених своєю здатністю впливати на події життя і власні ресурси (високий рівень засвідчили 10% опитаних освітян).

Результати вимірювання показників психологічного благополуччя в суб'єктивному просторі викладачів закладів вищої освіти унаочнені на рисунку 2.6.

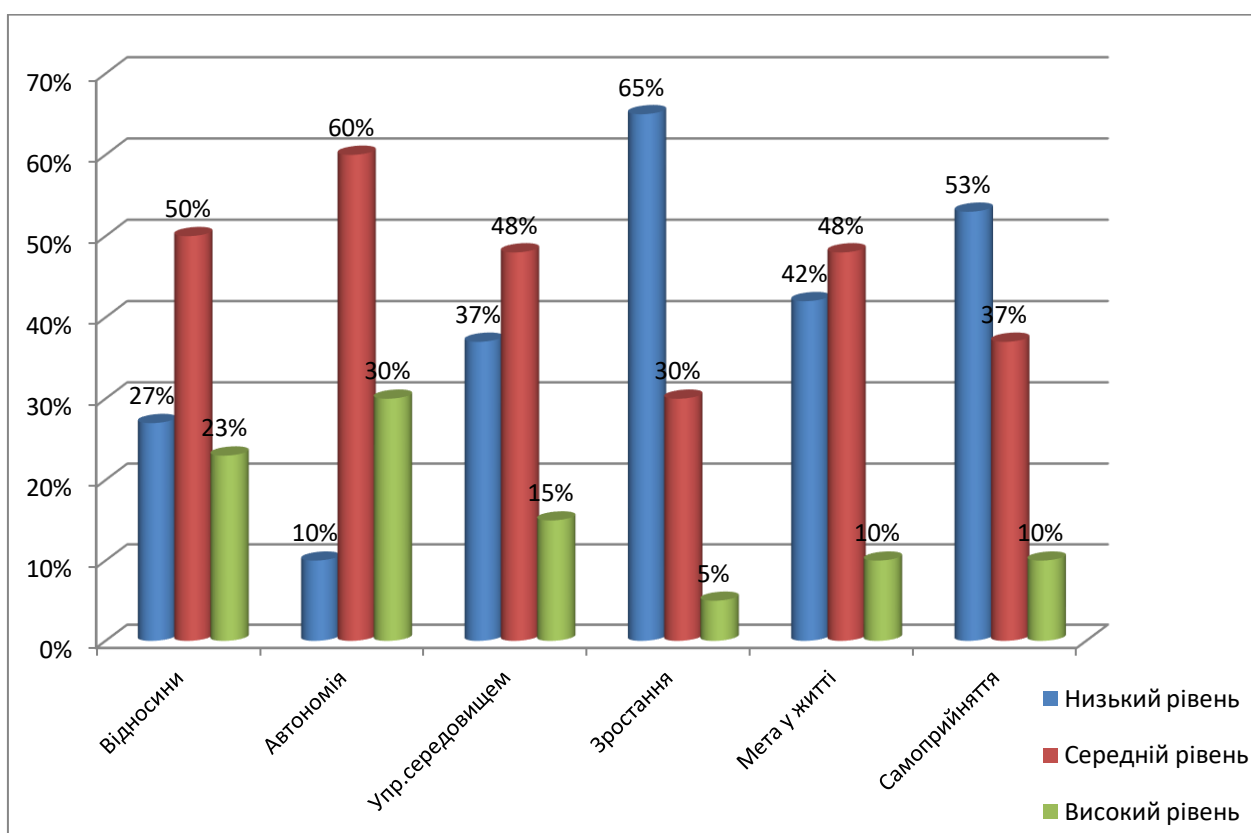


Рис. 2.3. Графічне представлення результатів вимірювання показників психологічного благополуччя респондентів

Узагальнюючи, вважаємо за необхідне констатувати, що респонденти передусім фокусують увагу на своїй нездатності протистояти соціальному і психологічному тиску, усвідомлюють проблематичність змінювання або удосконалення адаптивних сценаріїв самоздійснення (особистісного і професійного зростання) відповідно до власних потреб, інтересів у системі усвідомлення власних ресурсних можливостей позитивного самоприйняття власної суб'єктності.

Перевірка наявності статистично достовірних зв'язків між показниками стресостійкості та маркерами психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО потребувала застосування непараметричного методу рангової кореляції Спірмена. Процедура аналізу досліджуваних параметрів здійснювалася за допомогою програми SPSS-20.

Результати кореляційного аналізу зв'язків між показниками стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО наведено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Показники коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (r) для маркерів стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості респондентів

Критерії аналізу	Толерантність до невизначеності	Відносини з оточенням	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Мета у житті	Самоприйняття
Показники сприйнятого стресу	0,226	0,536*	0,332	0,624**	0,452*	-0,512*	0,637**
Самооцінка стійкості до стресу	0,632**	0,232	0,542**	0,550**	0,521*	-0,254*	0,624**
Професійна самоефективність	0,721**	0,376*	0,578**	0,564*	0,463*	0,446	0,723**

Примітка: статистично значущі зв'язки позначено * для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Для аналізу кореляційних показників ми зважали передусім на зв'язки високої статистичної значущості ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$) та помірної сили (не менше 0,50).

Зокрема було підтверджено такі статистично прийнятні тенденції:

- показники сприйнятого респондентами стресу на рівні високої статистичної значущості корелюють із такими структурними елементами психологічного ресурсного профілю освітян як: управління середовищем – здатність змінювати, модифікувати життєвий простір та виміри професійної діяльності ($r = 0,624$ при $p \leq 0,01$); суб'єктивне самоприйняття та власних ресурсів життєтворення ($r = 0,637$ при $p \leq$

0,01); відносини з оточенням ($r = 0,536$ при $p \leq 0,05$). Реверсивний (зворотний) зв'язок пов'язує показники сприйнятого стресу та наявності мети у житті респондентів ($r = -0,512$ при $p \leq 0,05$);

- самооцінка респондентами стійкості до стресу корелює із рівнем толерантності/ інтолерантності до невизначеності ($r = 0,632$ при $p \leq 0,01$) та з такими показниками психологічного благополуччя як автономія ($r = 0,542$ при $p \leq 0,01$), управління середовищем життєдіяльності та самоздійснення ($r = 0,550$ при $p \leq 0,01$) та рівнем самоприйняття ($r = 0,624$ при $p \leq 0,01$), що також узгоджується із маркерами особистісного зростання ($r = 0,521$ при $p \leq 0,05$) або потенційної потреби у саморозвитку;
- аналіз кореляційних зв'язків також засвідчив суголосність фактору професійної самоефективності викладачів закладів вищої освіти із такими параметрами ресурсного профілю респондентів як толерантність/ інтолерантність до невизначеності ($r = 0,721$ при $p \leq 0,05$) та маркерами психологічного благополуччя: самоприйняття ($r = 0,723$ при $p \leq 0,01$), автономія ($r = 0,578$ при $p \leq 0,01$) та управління середовищем ($r = 0,564$ при $p \leq 0,05$).

А отже існування статистично значущих зв'язків між показниками діагностованої стресостійкості викладачів закладів вищої освіти та показниками профілю психологічних ресурсів стресостійкості учасників емпіричного дослідження дає підстави вважати доведеною ефективність цілеспрямованої психологічної підтримки викладачів закладів вищої освіти із урахуванням комплексу психологічних ресурсів респондентів (толерантності до невизначеності, усвідомлення професійної самоефективності та маркерів психологічного благополуччя), що водночас сприятиме оптимізації розвитку стресостійкості суб'єктів педагогічної діяльності. Разом з тим корекційно-розвивальна програма плекання стресостійкості викладачів вищої школи може стати умовою стабілізації особистісного ресурсного профілю респондентів.

Висновок до розділу 2

На підставі теоретичних узагальнень концептуальних досліджень стресостійкості та показників психологічних ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти нами було сплановано емпіричне дослідження, перша (констатувально-діагностична) частина якого мала за мету конкретизацію сутнісних характеристик психологічних ресурсів стресостійкості суб'єктів викладацької діяльності та визначення можливостей оптимізації стресостійкості викладачів ЗВО.

Емпіричне дослідження було виконане на базі Криворізького медичного коледжу (м.Кривий Ріг, Україна) протягом березня – червня 2024 року. До констатувально-діагностичного етапу емпіричного дослідження були залучені 40 викладачів коледжу. Вибіркова сукупність була сформована рандомно, вік і стать респондентів до уваги не бралися. Основним критерієм залучення викладачів до дослідження ми вважали добровільну згоду освітян взяти участь в опитуванні.

Емпіричні дані були отримані за допомогою Google-форми.

Психодіагностичне вимірювання показників стресостійкості викладачів коледжу та дотичних показників психологічних ресурсів респондентів було здійснено із використанням валідних, адаптованих до українського контенту психодіагностичних методик: «Шкала сприйнятого стресу» («Perceived Stress Scale»/ PSS – 10), (S.Cohen, T. Kamarck, R. Mermelstein) в адаптації українською мовою О. О. Вельбрехт та Н. І. Тавровецької; методика «Самооцінка стійкості до стресу»; методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації українською мовою Л. Кирієнко); опитувальник професійної самоефективності (коротка версія; «Short Occupational Self-efficacy Scale») (T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr) в адаптації О. В. Креденцер; методика Карен Ріф «Шкала психологічного благополуччя» – адаптований С. В. Карскановою україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological well-being».

За результатами психодіагностичного дослідження було констатовано:

- 85% викладачів ЗВО сприймають поточні події професійної діяльності як суб'єктивно значущі, але й досить стресогенні. Водночас освітяни оцінюють свої ресурси для опанування стресовою ситуацією як помірні, що не можуть забезпечити повноцінного подолання труднощів;
- 88% опитаних викладачів ЗВО демонструють помірність опірності стресам. Показники фіксуються на верхній межі виявлення ознаки ($\bar{x} = 43,65$) і означають тяжіння до заниженого рівня стресостійкості респондентів, що свідчить про ситуативність реакцій освітян під впливом стрес-факторів;
- інтегральний показник толерантності респондентів фіксує загальну тенденцію виявлення ознаки на верхній (критичній) межі ($\bar{x} = 73,52$ при діапазоні середніх тестових значень 44 – 48 балів), що можна тлумачити як схильність викладачів закладів вищої освіти до інтолерантності (нетерпимості) до невизначеності;
- констатовано нестійкість визнання респондентами власних досягнень у професійній діяльності, їхню залежність від ситуативних факторів і власних емоційних станів: зафіксовано домінування середнього рівня ознаки (у відповідях 53% опитаних). 34% освітян відрізняються низьким рівнем показників професійної самоефективності;
- аналіз усереднених показників ключових маркерів психологічного благополуччя освітян дозволяє констатувати зосередженість викладачів закладів вищої освіти передусім на відстоюванні власних особистісних меж у професійній діяльності: вимір автономії посідає I рангову позицію ($\bar{x} = 6,82$), здатність управляти особистісним і професійним середовищем ($\bar{x} = 5,54$) – III рангову позицію.

Кореляційний аналіз за методом Спірмена (із урахуванням зв'язків високої значущості ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$)) підтвердив існування значущих зв'язків між маркерами стресостійкості та показниками психологічних ресурсів респондентів – толерантністю до невизначеності, показниками професійної самоефективності та психологічним благополуччям.

РОЗДІЛ 3. Корекційно-розвивальні ресурси унормування параметрів стресостійкості фахівців сфери освіти

Третій розділ магістерської кваліфікаційної роботи розкриває можливості унормування стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО. Визначено організаційні засади запропонованої нами корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію стресостійкості респондентів із урахуванням їхніх психологічних ресурсів. Представлено логічну схему авторської програми «Кроки до ментального здоров'я», адресованої зокрема й викладачам ЗВО.

3.1. Організаційні аспекти реалізації програми розвитку стресостійкості викладачів ЗВО

Результати констатувально-діагностичного етапу емпіричного дослідження дозволили висвітлити проблемні сегменти розвитку стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти. Зокрема було доведено, що маркери сприйнятого стресу та стресостійкості освітян вибіркової сукупності тяжіють до критичних показників. Ми свідомі того, що це може бути спричинене як деструктивними переживаннями кризових ситуацій особистісного і професійного порядку, так і жорстким тиском стрес-факторів соціального та професійного простору. Відповідно, багатофакторна стресогенна ситуація може суттєво позначатися на фізичному здоров'ї, психологічному благополуччі та ефективності професійної діяльності викладачів ЗВО, а отже існує нагальна необхідність кваліфікованої психологічної підтримки фахівців освітньої галузі, системно скерована на унормування особистісного ресурсного профілю й підвищення стресостійкості респондентів.

Із урахуванням означеного нами була вибудована логічна схема корекційно-розвивального етапу емпіричного дослідження, **метою** якого було обрано розробку та апробацію комплексної програми опанування респондентами навичок управління стресом із урахуванням актуальних

психологічних ресурсів стресостійкості фахівців освітньої галузі та подальшим оцінюванням її ефективності.

Відповідно до мети емпіричного дослідження було окреслено низку завдань. Було передбачено:

- 1) розробити програму оптимізації (унормування та/або розвитку) стресостійкості фахівців освітньої галузі із урахуванням актуальних психологічних ресурсів респондентів;
- 2) при складанні програми зважати на індивідуально-типологічні характеристики особистісного профілю респондентів: тип деформації стресостійкості, толерантність/інтолерантність до ситуацій невизначеності, різний рівень психологічного благополуччя, експериментування з межами самоздійснення та професійної самоефективності;
- 3) апробувати та оцінити ефективність запропонованої нами програми розвитку стресостійкості та навичок управління стресом у практиці психологічного супроводу професійної діяльності фахівців освітньої галузі.

Робота над корекційно-розвивальними аспектами психологічного супроводу плекання стресостійкості викладачів закладів вищої освіти була здійснена із урахуванням принципів інтегративного підходу до надання психологічної підтримки суб'єктам фахової діяльності [див., наприклад: 40; 41; 53]. А отже вагомими психологічними ресурсами щодо розвитку стресостійкості особистості ми вважали:

- *особистісні ресурси*, що відображують маркери суб'єктивного (внутрішнього) профілю фахівців освітньої галузі, серед яких особливої уваги вартують індивідуально-типологічні характеристики та життєвий досвід респондентів: автономність, толерантність до ситуацій невизначеності, адекватність самооцінки, адаптивність, навички конструктивної опанувальної поведінки та управління стресом, здатність нейтралізувати вплив гострого дистресу тощо;

- *соціально-психологічні (зовнішні) ресурси* – взаємовідносини із оточенням, психологічна підтримка (фаховий психологічний супровід особистості), зорієнтована на послаблення впливу стресорів і унормування стресостійкості респондентів [52].

Структурування та поєднання психологічних та соціально-психологічних ресурсів у цілісному комплексі підтримання стресостійкості ми розглядали як необхідну умову ефективного психологічного супроводу викладачів ЗВО у вимірах професійної діяльності. Передусім ми зважали на те, що людина – цілісна психологічна реальність [40; 22; 24; 53]. Тому, «впливаючи на дискретні характеристики внутрішнього світу людини, розв’язуючи її конкретні проблеми (емоційні, поведінкові, характерологічні та ін.), ми впливаємо на її особистість в цілому» [22, с.11]. А отже, реалізуючи логічний задум розвитку та/або унормування стресостійкості викладачів ЗВО, нами було сплановано корекційно-розвивальні інтервенції щодо ставлення респондентів до своїх ресурсів, «відкриття нових шляхів для розв’язання проблемних ситуацій», «досягнення нового погляду, нового усвідомлення» [там само] викликів соціального та професійного середовища.

Корекційно-розвивальний етап емпіричного дослідження був узгоджений із планом роботи Психологічної лабораторії особистісного розвитку (проект кафедри загальної та вікової психології КДПУ) та був реалізований за підтримки Громадської Організації «Асоціація Удосконалення Мислення «Синергія»» протягом червня – серпня 2024 року.

До роботи у комплексній програмі психологічної підтримки фахівців галузі освіти щодо розвитку стресостійкості були залучені 10 осіб зрілого віку (48 – 62 роки), які є викладачами Криворізького медичного коледжу і які добровільно зголосилися до участі у запропонованій нами програмі психологічної підтримки освітян. Об’єктивним критерієм залучення респондентів до корекційно-розвивальної програми ми вважали низький та середній (із тяжінням до низького полюсу ознаки) рівні стресостійкості.

Програма розвитку (та/або унормування) стресостійкості викладачів ЗВО вибудовувалася із урахуванням розвивального ефекту методів активного психологічного впливу, скерованого на розблокування регуляторно-особистісного ресурсу стресостійкості залучених до програми осіб (Додаток А). Термін реалізації програми становив 2,5 місяці. Загальний обсяг програми – 24 години, тривалість кожного заняття 2 – 3 години. Було проведено 10 занять. Заняття проводилися один раз на тиждень у приміщеннях Центральної міської бібліотеки міста Кривого Рогу (фотозвіти опубліковано на веб-сторінках бібліотеки та сторінках ГО «Асоціація Удосконалення Мислення «Синергія»» у фейсбуці).

Структурно було передбачено реалізацію трьох блоків психологічного супроводу респондентів (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

Логічна схема програми «Кроки до ментального здоров'я» із розвитку стресостійкості викладачів ЗВО

Змістові блоки корекційно-розвивальної програми	Змістова траєкторія	Процесуальне наповнення психологічного супроводу
Інформаційно-просвітницький (6 годин)	Самоприйняття Стресостійкість Осмилення показників простору ментального здоров'я	Лекторій із елементами психологічного практикуму (техніки усвідомлюваного дихання)
Корекційно-розвивальний (15 годин)	Мотивування Варіативні сценарії нейтралізації впливу гострого дистресу Позитивне мислення Плекання стресостійкості	Психологічний тренінг стресостійкості Розвивальний практикум (техніки релаксації, медитації, усвідомлюваного дихання; рефлепрактикум; техніки афірмацій і підтримки) Дискусійний клуб Психологічне консультування
Рефлексивно-діяльнісний (3 години)	Післятренінговий супровід Рефлексія та закріплення нового досвіду	Рефлепрактикум Психологічне консультування

Інформаційно-просвітницький блок програми був спланований у форматі *лекторію* (загальний обсяг – 6 годин: 3 заняття тривалістю 2 години кожне), що мав за мету формування цільової настанови та усвідомлення

респондентами системи завдань корекційно-розвивальної програми з найближчою та віддаленою перспективою.

Зокрема було передбачено:

- ознайомлення респондентів із питаннями стресу, його симптомів (фізіологічних та психологічних), стрес-факторів;
- налаштування учасників програми на осмислення ресурсів та показників стресостійкості суб'єктів професійної діяльності;
- усвідомлення респондентами механізмів позитивного самоприйняття і адаптивної (стресостійкої) поведінки.

Співпраця із учасниками програми формувалася на засадах партнерства, активування позитивного мислення [3; 8; 9; 40] і усвідомлюваного розкриття особистісних ресурсів, що дозволяють осмислити вектори розвитку (або унормування) стресостійкості та модифікувати стратегії поведінки у стресогенних ситуаціях.

Для реалізації логічного задуму корекційно-розвивальної частини програми було обрано формат психологічного *тренінгу*, спрямованого на розвиток стресостійкості суб'єктів професійної діяльності та усвідомлення ними власних психологічних ресурсів опірності стрес-факторам. Використання у структурі опрацювання кожної тренінгової сесії – теми тренінгу різнопланових психологічних технологій зумовлює ефективність корекції та/або розвитку певних психологічних характеристик особистості [13, с.20]. Відповідно, тренінг ми розглядаємо як багатофункціональний метод спланованих змінень психологічних феноменів людини (або соціальних груп), зорієнтованих на гармонізацію особистісного буття людини [13; 22; 40]. Тренінгові заняття (5 занять тривалістю 3 години кожне) проводилися із використанням методичних сценаріїв дискусійного клубу, залучення рольових та ділових ігор, корекційно-розвивальних вправ для розвитку емоційного інтелекту та особистісних ресурсів стресостійкості (див.: Додаток Б). В роботі тренінг-групи активно використовувалися техніки релаксації та

медитації, техніки майндфулнес-орієнтованої когнітивно-поведінкової терапії.

Акцент було зроблено на таких аспектах розвитку впливу:

- усвідомлення учасниками тренінгових груп внутрішнього досвіду сприймання стрес-факторів і емоційно забарвлених подій;
- опанування респондентами навичок управління стресом та здобуття ресурсів нейтралізації гострого дистресу;
- усвідомлення та опанування навичок стресостійкості із урахуванням власних психологічних ресурсів на підставі когнітивної реструктуризації переконань щодо власної безпорадності.

Крім того аналіз і опрацювання під час тренінгових сесій педагогічних ситуацій (кейс-метод) дозволило учасникам тренінгових груп переосмислити із позицій власного суб'єктивного розуміння дійсності психологічні ресурси стресостійкості, усвідомити власні можливості, стратегії та пріоритетні напрями ефективного життєтворення та професійної діяльності. Паралельно із роботою тренінгової групи нами практикувалися індивідуальні консультації, призначенням яких ми вважали надання психологічної підтримки учасникам тренінгу на шляху формування нового соціального досвіду.

Реалізація рефлексивно-діяльнісного блоку (3 години у логіці програми) запропонованої нами програми розвитку стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості викладачів ЗВО відбувалася у вимірах посттренінгового супроводу, що мав за мету рефлексію напрацьованого під час тренінгу досвіду стресостійкої поведінки. На шляху до мети посттренінгового супроводу пріоритетними засобами стабілізації нового соціального досвіду респондентів ми вважали практики рефлексії й закріплення набутих навичок у реаліях життя та професійної діяльності учасників тренінгу. Зокрема були використані розвивальні ресурси техніки рефлепрактикуму, спрямованого на осмислення перспектив особистісного та професійного самоздійснення, розвиток здібностей до самоаналізу й усвідомлення варіативних сценаріїв стресостійкої поведінки.

3.2. Оцінка ефективності програми розвитку стресостійкості викладачів закладів вищої освіти

Завершення процедури емпіричного дослідження потребувало оцінювання ефективності запропонованої нами програми розвитку стресостійкості та навичок управління стресом у практиці психологічного супроводу професійної діяльності фахівців освітньої галузі.

На рівні суб'єктивного оцінювання (інтерв'ювання учасників тренінгу на етапі підведення підсумків) було з'ясовано, що залучені до корекційно-розвивальної програми викладачі закладів вищої освіти відчували стабілізацію самопочуття, зменшення тривоги, дратівливості; вони відзначили впевненість, відчували компетентність в управлінні власними думками та емоціями у виробничих процесах та у повсякденних справах, розуміння щодо ефективного використання запропонованих життєвих можливостей суголосно до власних цінностей та потреб.

Для оцінювання об'єктивних показників ефективності корекційно-розвивальної програми унормування (розвитку) стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості й навичок управління стресом були виконані такі контрольні операції:

- вимірювання психофізіологічних показників, що відображують вплив стресу на людину: до і після тренінгової сесії були перевірені частота дихання, рівень артеріального тиску, частоту серцевих скорочень та рівень кисню у крові;
- означення змін (шляхом ретестування) у рівні самооцінювання респондентами стійкості до стресу та професійної самоефективності;
- аналіз та інтерпретація виявлених тенденцій змін за результатами проходження програми «Кроки до ментального здоров'я».

Вимірювання динаміки психофізіологічних показників респондентів під впливом тренінгу «Кроки до ментального здоров'я» відбувалося запрошеними медичними працівниками за допомогою тонометрів та пульсоксиметрів. Для контрольного зрізу було обрано: частоту дихання (ЧД), рівень артеріального

тиску (АТ), частоту серцевих скорочень (ЧСС) та рівень кисню у крові (SpO₂). Узагальнені показники тест-контролю наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Психофізіологічні показники тест-контролю впливу тренінгу

Показники			Перед початком тренінгової сесії					Через півгодини після закінчення заняття				
№	вік	стать	Систолічний АТ	Діастолічний АТ	ЧСС	ЧД	SpO ₂	Систолічний АТ	Діастолічний АТ	ЧСС	ЧД	SpO ₂
1	52	жінка	117	76	84	16	98	115	75	85	16	98
2	51	жінка	108	66	87	17	97	109	65	71	16	98
3	53	чоловік	135	82	88	16	98	124	78	72	15	98
4	52	чоловік	124	80	78	18	98	125	80	69	15	98
5	51	чоловік	161	83	92	18	97	149	77	84	17	97
6	51	чоловік	140	80	82	16	98	140	80	74	16	98
7	52	чоловік	125	78	74	17	99	124	78	68	15	99
8	48	жінка	115	74	91	18	99	115	75	82	16	99
9	48	жінка	120	78	83	18	98	121	78	76	16	98
10	62	жінка	140	80	82	16	98	135	80	77	16	98
Порівнювані середні величини			128,5	77,7	84,1	17	98	125,7	76,6	75,8	15,8	98,1

Основним показником оцінки ефективності впливу тренінгу на психофізіологічні параметри життєвих показів учасників тренінгу ми вважали частоту серцевих скорочень як показник, на який неможливо вплинути свідомо (на відміну від частоти дихання). Для статистичного аналізу значущості змін був використаний параметричний метод порівняння двох груп – t-критерій Стьюдента.

При порівнянні середніх величин у нормально розподілених сукупностях кількісних даних t-критерій Стьюдента розраховувався за наступною формулою:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}$$

де M₁ та M₂ – порівнювані середні величини, m₁ та m₂ – стандартні помилки середніх величин (1,77 та 1,94 відповідно).

Отримані значення t-критерію Стьюдента оцінювалися порівнянням з критичними значеннями: відмінності показників вважаються статистично значущими при $p < 0,05$. Стандартне відхилення розраховувалось за формулою $s = \sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 / (N - 1)}$ і становило 5,60 і 6,14 відповідно.

Після обрахунків t-критерій Стьюдента склав $t = 3,16$. Відмінності статистично значущі: $p = 0,005712$ (при $p < 0,05$). А отже, доведеним вважаємо твердження, що програма «Кроки до ментального здоров'я» не тільки суб'єктивно, а й об'єктивно є ефективною щодо впливу на стресові стани людини і може бути рекомендована як засіб розвитку психологічних ресурсів стресостійкості й усвідомлення можливостей управління стресом.

Подібні результати були виявлені й при контрольному психодіагностичному вимірюванні досліджуваних показників у викладачів закладів вищої освіти, залучених до програми розвитку стресостійкості та навичок управління стресом. Для ретестування були обрані:

- методика «Самооцінка стійкості до стресу» [цит. за: 33, с. 158–160];
- опитувальник професійної самоефективності (коротка версія; «Short Occupational Self-efficacy Scale») (T.Rigotti, B.Schyns, G.Mohr) в адаптації О. В. Креденцер [27, с. 37 – 38].

Узагальнені показники ретестування наведені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Динаміка показників самооцінки стійкості до стресу та професійної ефективності респондентів до і після тренінгу

Рівень виявлення	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз	Конст. зріз	Контрол зріз
Субшкали	Кількість респондентів у % (N = 10)					
Самооцінка стійкості до стресу	10% (1 особа)	0	90% (9 осіб)	70% (7 осіб)	0	30% (3 особи)
Професійна самоефективність	80% (8 осіб)	30% (3 особи)	20% (2 особи)	50% (5 осіб)	0	20% (2 особи)

Аналіз і співставлення результатів первинного (констатувального) вимірювання і показників контрольного зрізу засвідчили:

- покращення самооцінки респондентами стійкості до стресу: низький рівень стійкості до стресу за результатами ретестування не виявлено ($- \Delta$ 42% респондентів), проте зросла на 30% кількість осіб із високим рівнем суб'єктивного оцінювання власної стресостійкості. Відповідно учасники тренінгу певною мірою усвідомили власну здатність протистояти впливам стрес-факторів, відкорегували уявлення щодо активного перетворення стресогенних ситуацій або адаптації до них без шкоди для власного здоров'я і якості виконуваної діяльності;
- тенденцію до зростання показників оцінювання респондентами власної професійної ефективності: кількість осіб із низькими показниками самоефективності зменшилася ($- \Delta$ 50% респондентів), разом з тим зросла кількість учасників тренінгу із середнім (Δ 30% респондентів) та високим (Δ 20% респондентів) рівнями усвідомленої професійної самоефективності.

В цілому можемо констатувати оптимізацію показників стресостійкості викладачів ЗВО. Відповідно, гіпотетичне припущення вважаємо доведеними: за умови комплексного психологічного супроводу викладачів закладів вищої освіти із урахуванням комплексу психологічних ресурсів респондентів суттєво покращується розвиток стресостійкості суб'єктів викладацької діяльності.

Означене вважаємо достатнім підґрунтям для визнання запропонованої нами корекційно-розвивальної програми «Кроки до ментального здоров'я» продуктивним інструментом зниження рівня стресу у фахівців галузі освіти засобами ефективного управління професійним стресом і можливої нейтралізації стресогенних ризиків. Корекційний формат програми передбачає переосмислення маркерів сприймання стрес-факторів і способів подолання стресів у професійних і соціальних ситуаціях. Комплексний характер програми дозволяє унормувати дисбаланс між стрес-факторами особистісного та професійного сегментів життя викладачів ЗВО і психологічними ресурсами стресостійкості суб'єктів професійної діяльності.

Висновок до розділу 3

Результати діагностичного вимірювання стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти були покладені в основу логічної схеми корекційно-розвиткового етапу емпіричного дослідження стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості респондентів.

Метою означеного етапу виконання кваліфікаційного магістерського дослідження ми вважали розробку та апробацію комплексної програми опанування респондентами навичок управління стресом із урахуванням актуальних психологічних ресурсів стресостійкості фахівців освітньої галузі та подальшим оцінюванням її ефективності.

До роботи у комплексній програмі психологічної підтримки фахівців галузі освіти щодо розвитку стресостійкості були залучені 10 осіб зрілого віку (48 – 62 роки), які є викладачами Криворізького медичного коледжу і які добровільно зголосилися до участі у запропонованій нами програмі психологічної підтримки освітян.

Програма розвитку (та/або унормування) стресостійкості викладачів ЗВО «Кроки до ментального здоров'я» вибудовувалася із урахуванням розвивального ефекту методів активного психологічного впливу, скерованого на розблокування регуляторно-особистісного ресурсу стресостійкості залучених до програми осіб. Загальний обсяг програми – 24 години (10 занять, тривалість кожного заняття 1,5 – 3 години). Заняття проводилися відповідно до плану роботи Психологічної лабораторії особистісного розвитку (проект кафедри загальної та вікової психології КДПУ) та були реалізованими за підтримки Громадської Організації «Асоціація Удосконалення Мислення «Синергія»».

Було реалізовано три частини психологічного супроводу респондентів (інформаційно-просвітницька, корекційно-розвивальна, рефлексивна). Посттренинговий моніторинг засвідчив позитивну динаміку у розвитку стресостійкості та психологічних ресурсів стресостійкості респондентів. А отже ефективність запропонованої нами програми вважаємо доведеною.

ВИСНОВКИ

Кваліфікаційна магістерська робота з теми «Психологічні ресурси стресостійкості викладачів закладів вищої освіти» передбачала теоретико-емпіричне обґрунтування сутнісних характеристик та можливостей розвитку (та/або унормування) психологічних ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти.

Перший (теоретичний) розділ магістерського дослідження був орієнтований на виконання теоретичного аналізу наукової літератури з питань феноменології стресостійкості та психологічних ресурсів особистості в умовах професійної діяльності. Зокрема було констатовано:

- попри значний інтерес зарубіжних та вітчизняних науковців до проблемного поля переживання стресу та виявлення стресостійкості особистості, існує неоднозначність у трактуванні даних феноменів. Поняття стресу науковою спільнотою передусім використовується для означення широкого кола станів людини, що виникають у відповідь на складні (іноді екстремальні) події або стресогенні фактори. Стресостійкість тлумачиться як динамічна характеристика особистості, що означає здатність людини протистояти впливу стресорів та запобігати гострим реакціям дистресу, зберігаючи життєву енергію та працездатність;
- стійкість особистості до стресу детермінується взаємозв'язком стрес-факторів, певним симптомокомплексом особистісних рис, які визначають особливості індивідуальних способів подолання стресових ситуацій на підставі їхнього суб'єктивно значущого психологічного образу та психологічної компетентності особистості, що в цілому забезпечує біологічний, фізіологічний та психологічний гомеостаз системи.

Нами було конкретизовано сутнісні ознаки психологічних ресурсів стресостійкості викладачів закладів вищої освіти. Найбільш обґрунтованими серед маркерів стресостійкості педагогів виявилися: інтернальний локус

контролю, толерантність до невизначеності, наявність позитивних стосунків із оточенням, адекватна самооцінка, здатність до самоконтролю і саморегуляції, впевненість у своїй ефективності, продуктивні стратегії адаптивної опанувальної поведінки.

Зважаючи на стресогенний характер професійної діяльності викладачів закладів освіти, вважаємо доведеною необхідність додаткового ресурсу для розвитку ними стресостійкості перед викликами професійного стресу. Обґрунтування означеного положення було здійснено у логіці емпіричного дослідження, виконаного на базі Криворізького медичного коледжу (м.Кривий Ріг, Україна) протягом березня – червня 2024 року.

Зокрема за допомогою комплексу валідних психодіагностичних методик було вивчено показники стресостійкості та психологічних ресурсів у особистісному профілі викладачів ЗВО, що засвідчили таке:

- 85% викладачів вибіркової сукупності оцінюють свої ресурси для опанування стресовою ситуацією як помірні, що не можуть забезпечити повноцінного подання труднощів;
- 88% опитаних респондентів демонструють помірність опірності стресам. Разом з тим отримані показники ($\bar{x} = 43,65$) означають тяжіння до заниженого рівня стресостійкості викладачів, що свідчить про ситуативність реакцій освітян під впливом стрес-факторів;
- інтегральний показник толерантності респондентів фіксує загальну тенденцію виявлення ознаки на верхній (критичній) межі ($\bar{x} = 73,52$), що можна тлумачити як схильність викладачів закладів вищої освіти до інтолерантності (нетерпимості) до невизначеності;
- констатовано нестійкість визнання респондентами власних досягнень у професійній діяльності (у 53% опитаних), їхню залежність від ситуативних факторів і власних емоційних станів;
- аналіз усереднених показників ключових маркерів психологічного благополуччя освітян дозволяє констатувати зосередженість викладачів закладів вищої освіти передусім на відстоюванні власних особистісних

меж у професійній діяльності: вимір автономії посідає I рангову позицію ($\bar{x} = 6,82$), здатність управляти особистісним і професійним середовищем ($\bar{x} = 5,54$) – III рангову позицію.

Кореляційний аналіз за методом Спірмена (із урахуванням зв'язків високої значущості ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$)) підтвердив існування значущих зв'язків між маркерами стресостійкості та показниками психологічних ресурсів респондентів – толерантністю до невизначеності, показниками професійної самоефективності та психологічним благополуччям.

На підставі аналізу та узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання нами було запропоновано комплексну програму «Кроки до ментального здоров'я», орієнтовану на опанування респондентами навичок управління стресом із урахуванням актуальних психологічних ресурсів стресостійкості фахівців освітньої галузі та подальшим оцінюванням її ефективності.

Корекційно-розвивальна програма (10 занять, загальною тривалістю 24 години) вибудовувалася із урахуванням розвивального ефекту методів активного психологічного впливу, орієнтованого на розблокування регуляторно-особистісного ресурсу стресостійкості залучених до програми осіб. У структурі програми були передбачені й реалізовані три блоки: інформаційно-просвітницький, корекційно-розвивальний та рефлексійно-діяльнісний. Посттренінговий моніторинг і співставлення даних дослідження підтвердило результативність комплексної програми «Кроки до ментального здоров'я».

В цілому за результатами теоретико-емпіричного кваліфікаційного (магістерського) дослідження вважаємо гіпотезу, згідно з якою цілеспрямований психологічний супровід викладачів закладів вищої освіти із урахуванням комплексу психологічних ресурсів респондентів сприяє оптимізації розвитку стресостійкості суб'єктів викладацької діяльності, – доведеною. Мета дослідження досягнута, завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Барко В. Д., Кирієнко Л. А. Розроблення україномовного опитувальника толерантності до невизначеності для використання в національній поліції України. *Наука і правоохорона*. 2019. № 2 (44). С. 223–236.
2. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2007. 20 с.
3. Білова М. Е., Будіянський М. Ф. Профілактика стресових станів: тілесно орієнтовані, когнітивні, медитативні техніки. *Габітус*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2021. Вип. 26. С. 158 – 162.
4. Вельбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 2 (25). С. 16 – 27.
5. Водоп'янова Н. В. Психологічні ресурси стресостійкості особистості викладача. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2 (290). С. 105 – 110.
6. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Стратегія розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу дитини з ООП. *Перспективи та інновації науки*. Випуск № 5(39). 2024. С. 741 – 752.
7. Гоян І. М., Федик О. В. Емоційна нестійкість як проблема психології здоров'я та психологічного консультування. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля / за ред. Н. Є. Завацької*. 2022. № 1(57) Т.2. С. 22 – 31.
8. Гурак Г. М., Долинська Л. В. Технологія корекційно–розвивальної роботи щодо розвитку емоційної стійкості підлітків. *Габітус*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2023. Вип. 46. С. 74–79.

9. Давидова О. В. Майндфулнес-технології регуляції стресостійкості в роботі практичного психолога з учнями юнацького віку. Кременчук. 2022. 56 с.
10. Дячок О. В. Проблема організації життєдіяльності в умовах середовищної невизначеності. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 2023. № 4(22) С.403 – 416.
11. Зарицька В. В. Самоконтроль емоцій як детермінанта стресостійкості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2015. Вип. 50. С. 101– 113.
12. Карамушка Л. М., Куриця Д. І. (2013). Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 112–125.
13. Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу) : навч. посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 144 с.
14. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–10.
15. Кириленко О. А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу «людина – людина»: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03. Київ, 2007. 24 с.
16. Кокун О. Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). Проблеми екстремальної та кризової психології / Disaster and crisis psychology problems. 2001. № 1 (1). С. 91 – 105.
17. Комар Т., Варгата О. Психологічні чинники стресостійкості фахівців соціономічного профілю . *Psychology travelogs*. 2023. № 1. С. 46–56.
18. Корольчук В. М. Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів. *Проблеми екстремальної та кризової*

- психології: зб. наук. праць*. Харків : НУЦЗУ, 2013. Вип. 14, Ч. I. С. 153 – 192.
19. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Кулаженко А. І. та ін. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів: монографія. Київ : КНТЕУ, 2014. 275 с.
 20. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
 21. Кудінова М. Методологічні засади розвитку стресостійкості здобувачів освіти загальноосвітніх навчальних закладів в умовах військових дій. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2022. Випуск 14. С. 24–31.
 22. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 384 с.
 23. Кузін М. М. Сучасні методи і засоби для визначення і діагностування емоційного стресу: монографія / за заг. ред. О. П. Мінцера. Вінниця : ВНТУ, 2010. 228 с.
 24. Лапшинська Г. М. Огляд основних груп чинників емоційної стійкості особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. Харків : ФОП Петров, 2014. № 1121. Вип. 56. С. 23–27.
 25. Максименко С. Д., Кокурн О. М., Тополов Є. В. Адаптація психодіагностичних методик. Шкала професійної стресованості та Шкала професійної завантаженості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 5. С. 34 – 37.
 26. Мельник Н. М. Психологічний аспект формування стресостійкості педагога. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. Том 21. Випуск 3 (41). 2016. С. 194 – 203.
 27. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум. Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С.

- Ковальчук ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
28. Москальова А. С. Життєстійкість як індикатор особистісного потенціалу керівників закладів загальної середньої освіти щодо подолання професійних криз. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 24 травня 2019 р.). Київ : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019. С. 80 – 83.
29. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
30. Ришко Г. М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 255 с.
31. Савиченко О. М. Стресостійкість викладачів та студентів в умовах дистанційного навчання: теоретичний аспект. *Актуальні проблеми особистісного зростання: Зб. наук. пр. за матер. Всеукраїнської наук-прак. конф.* Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2021. С.76 – 80.
32. Сафін О. Д., Сорока О.М. Психологічні передумови дослідження професійного стресу в особливих умовах діяльності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки.* 2021. №1 (45). С. 39 – 43.
33. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Л. М., Т. В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

34. Сорока О. М. Стрес: базові параметри і феноменологія суб'єктного прояву. Вісник Національного університету оборони України: наук. журн. 2021. № 1 (59). С. 158 –165.
35. Сорока О. М., Бабелюк О. В. Психологічні ресурси стресостійкості моряків далекого плавання. *Габітус*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2021. Вип. 25. С. 169 – 174.
36. Сорока О. М. Соціально-психологічні основи стресостійкості фахівців морського і внутрішнього водного транспорту: дис... доктора психолог. наук за спец. 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2024. 604 с.
37. Стельмашук Х. Р. Психологічні чинники особистісної стресостійкості дітей-сиріт : дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 217 с.
38. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навч. посіб. / наук. ред. Карамушка Л. М. Київ : Науковий світ, 2008. 230 с.
39. Титаренко Т. М. Можливості збереження психологічного благополуччя в ситуації пандемії. *Вісник НАПН України*. 2021. №3 (1). С. 1 – 7.
40. Токарева Н.М. Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці: дис... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2015. 530 с.
41. Токарева Н. М. Психологічні особливості соціалізації особистості у соціокультурному контексті постмодерну. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства*: монографія / авт. колектив: Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред. Н.М.Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 17 – 26.

42. Токарева Н. М. Адаптивні сценарії самоздійснення особистості в умовах несталого сьогодення. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. 2023. № 20. С.183–194.
43. Токарева Н. Особистісні предиктори резильєнтності осіб підлітково-юнацького віку в умовах війни. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни: зб. наук. матеріалів I Міжнар. наук.- практ. конф., 23 листопада 2023 р.* Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. 182 с. С.11 – 15.
44. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / укл. С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. А. Чепа, Н. В. Чепелева. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.
45. Цибуляк Н. Ю. Професійна стресостійкість спеціального педагога. *Науковий вісник ХДУ. Серія : Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 266 – 274.
46. Bertsi V., Poulou M. Resilience: Theoretical Framework and Implications for School. *International Education Studies*. 2023. Vol. 16, №. 2. P. 1–12.
47. Cannon W. B. *The Wisdom of the Body*. New York : W. W. Norton & Company, 1932. 312 p.
48. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983. Vol. 24, P. 385–396.
49. Cox T., Mackay C. J. A psychological model of occupational stress. *Paper presented at a Medical Research Council Meeting, Mental Health in Industry*. London. P. 86 – 99.
50. Folkman S. Stress and coping. In H. S. Corsini & A. D. Miller (Eds.), *Handbook of psychological assessment*. New York : Pergamon Press, 1984. P. 743 – 778.
51. Greenberg J. S. *Comprehensive stress management*. New York : McGraw-Hill, 1999. 465 p.

52. Hobfoll S. E., Lilly R. S. Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*. 1993. № 21. P. 128 – 148.
53. Kobau K. Stress in the workplace: An integrative model and empirical evidence. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1997. №2(4). P. 389 – 410.
54. Krommer A. The impact of emotional exhaustion on teachers' job satisfaction and intention to leave. *Teaching and Teacher Education*. 2003. № 19 (5). P. 425 – 436.
55. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. New York : McGraw-Hill, 1966. P. 345 – 371.
56. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44. P. 1 – 21.
57. Lazarus R. S. Fifty years of research and theory of R. S. Lazarus (An analyses of historical and perennial issues). New York: McGraw-Hill, 1998. 450 p.
58. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. № 1(3). P. 160 – 168.
59. Park S. Y., Colvin K. F. Psychometric properties of a Korean version of the Perceived Stress Scale (PSS) in a military sample. *BMC Psychology*. 2019. Vol. 7 (1). P. 58.
60. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life. *Current Direction in Psychological Science*. 1995. Vol. 4. №. 4. P. 99–104.
61. Selye H. Stress Without Distress. New York : J. B. Lippincott, 1974. 145 p.
62. Selye H. Stress of Life: A Scientist's Memoirs. New York : Van Nostrand Reinhold Company, 1979. 217 p.
63. Tyra A. T., Soto S. M., Young D. A., Ginty A. T. Frequency and perceptions of life stress are associated with reduced cardiovascular stress-response adaptation. *International Journal of Psychophysiology*. 2020. Vol. 157. P. 51–60.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Програма «Кроки до ментального здоров'я»
із розвитку стресостійкості викладачів ЗВО**

Назви змістових модулів і тем
<p>Модуль I: інформаційно-просвітницький Змістовий модуль «Цикли професійного стресу: що з цим робити?» Мета: інформування учасників програми про феноменологію стресу та психологічні ресурси стресостійкості як умову ефективної фахової діяльності. Розширення діапазону виявлення стресостійкості у професійній діяльності викладача ЗВО.</p>
<p>Тема 1. Стрес: чи можна ним управляти Стрес та його ознаки. Психофізіологія стресу. Стрес та імунна система. Вплив стресу на світосприймання. Теорія контролю (самоконтролю). Теорія соціальної підтримки.</p>
<p>Тема 2. Регулятивно-особистісні ресурси стресостійкості Ресурси особистісного та професійного самоздійснення. Механізми позитивного самоприйняття і усвідомленого життєтворення. Персональний стресовий профіль особистості. Стрес і стиль життя</p>
<p>Тема 3. Ресурси опанування досвідом стресостійкої поведінки Шляхи і механізми протистояння проявам гострого дистресу. Стресова активність і реактивність. Стресостійкість як маркер психологічного благополуччя</p>
<p>Усього за модулем: 6 годин</p>
<p>Модуль II: корекційно-розвивальний (психологічний тренінг) Змістовий модуль «Школа стресостійкості – кроки до ментального здоров'я» Мета: розширення рольового репертуару стресостійкої поведінки учасників тренінгу як умови реструктуризації соціального та професійного досвіду. Ресурси відновлення психологічного благополуччя. Надання психологічної підтримки у формуванні і розвитку навичок оптимальної стресостійкої поведінки</p>
<p>Тема 1. Генератор стресостійкості: напрацювання особистістю досвіду стресостійкості. Здатність нейтралізувати вплив гострого дистресу. Техніки релаксації. Психологічні ефекти медитації</p>
<p>Тема 2. Стрес і Я (діапазон стресостійкості). Відновлення ментального здоров'я – формування позитивного образу «Я». Аутогенне тренування і візуалізація</p>
<p>Тема 3. Стрес-портфоліо: досвід комплексного управління стресом. Уникнення зайвих стресорів. Шкала побутових проблем. Професійні стресори. Трудоголізм і професійне вигорання. Опір стрес-факторам у професійній діяльності. Управління професійним стресом. Техніки релаксації: діафрагмальне дихання та сканування тіла</p>
<p>Тема 4. Регулювання стресу і «міст співробітництва». Мої ресурси стресостійкості: самоконтроль і локус контролю. Толерантність. Суб'єктивне благополуччя. Самоефективність. Усвідомлюване дихання. Соціальне підкріплення і само підкріплення</p>

<p>Тема 5. Усвідомлення внутрішніх (особистісних) ресурсів та можливостей їхнього збагачення. Я у минулому – теперішньому – майбутньому. Музика і релаксація</p>
Усього за модулем: 15 годин
<p>Модуль III: рефлексивний Змістовий модуль «Я хочу – я можу» Мета: закріплення алгоритму вибудовування адаптивної стресостійкості в реаліях сьогодення. Усвідомлення досвіду управління стресом. Надання максимального зворотного зв'язку про динаміку змін у проявах стресостійкості</p>
<p>Тема 1. Поле регулятивно-особистісних ресурсів стресостійкості та можливості його розширення. Досвід самопідтримки стресостійкості. Контракт із собою. Професійна психологічна допомога</p>
<p>Тема 2. Рефлексування життєвих планів та коригування ціннісних орієнтацій у вимірах самоздійснення (перенесення досвіду вияву стресостійкості у професійну діяльність). Створення позитивних образів і перспектив професійного самоздійснення</p>
Усього за модулем: 3 години
Усього за програмою: 24 години

Додаток Б

**Приклад тренінгового заняття
(з програми «Кроки до ментального здоров'я»)**

Етап роботи	Завдання	Зміст заняття	Час
Вступна частина	Привітання учасників Постановка мети тренінгу. Короткий огляд основних питань тренінгової сесії та очікуваних результаті. Знайомство учасників Обговорення правил поведінки на тренінгу Створення безпечного простору для обміну досвідом	Привітання Вправа «Я радий, що...» (створення доброзичливої атмосфери) Вправа «Знайомство» (коротке представлення кожного учасника) Вправа «Очікування» Вправа «Зі мною так не можна»	30 хвилин
Основна частина	Міні-лекторій Розуміння поняття ментального здоров'я	1. Що таке ментальне здоров'я? (короткий огляд поняття та його важливість) 2. Вплив негативних думок та емоцій на життя людини 3. Обговорення поширених проблем та їхніх наслідків	30 хвилин
	Техніки усвідомленого дихання	Вплив дихання на емоційний стан. Обговорення зв'язку між диханням і емоціями Глибоке усвідомлене дихання: покрокова інструкція виконання вправи	20 хвилин
	Техніки усвідомленого досвіду	Спостереження за думками (практична вправа на спостереження за потоком думок без оцінки) Сканування тіла (вправа на усвідомлення відчуттів у тілі)	30 хвилин
	Техніки «Я є...»	Ствердження «Я є любов» Обговорення сутності та сили цієї фрази Демонстрація тапінгу: пояснення техніки та її застосування (робота в парах)	20 хвилин
	Техніки підтримки – поєднання технік	Інтеграція вивчених технік в один блок Групова практика: виконання блоку під супровід аудіозапису	30 хвилин

Звершення	Звершення тренінгової сесії	Підведення підсумків. Обговорення відчуттів та вражень учасників Надання домашнього завдання: практикувати вивчені техніки вдома. Інформація про подальшу підтримку. Подяка за участь	20 хвилин
-----------	-----------------------------	--	-----------

Додаток В

