

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК
ЧИННИК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ**

Спеціальність 053 «Психологія»

ОПП«Психологія»

Здобувачки другого (магістерського)
рівня вищої освіти, групи мП-25
Пилипюк Людмили Петрівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
PhD, доцент кафедри психології
розвитку та консультування
Слободянюк Ольга Леонідівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічної наук, доцент
Вовк Валентина Олегівна

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3.
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ.....	11
1.1 Поняття та структура психологічної готовності до професійної діяльності.....	11
1.2 Структурні компоненти психологічної готовності фахівців до професійної діяльності.....	17
1.3 Професійна діяльність фахівців педагогічної сфери та її психологічні особливості	26
1.4 Стресостійкість як професійно важлива якість фахівців педагогічної сфери.....	31
1.5 Психологічна готовність як чинник формування стресостійкості фахівців педагогічної сфер.....	43
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ.....	47
2.1 Організація і психодіагностичний інструментарій емпіричного вивчення особливостей психологічної готовності до професійної діяльності фахівців педагогічної сфери як чинника їхньої стресостійкості.....	47
2.2 Аналіз результатів дослідження.....	56
РОЗДІЛ 3 ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ.....	77
3.1 Програма розвитку психологічної готовності до професійної діяльності.....	77
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТКИ.....	91

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні умови функціонування освітньої сфери в Україні характеризуються високим рівнем нестабільності, емоційного напруження та професійних викликів. Педагоги працюють у середовищі постійних змін: реформування освітньої системи, інклюзія, зростання обсягу документації, гібридне або дистанційне навчання, а також соціально-психологічні наслідки воєнного стану. Усе це істотно підвищує ризики професійного вигорання, емоційного виснаження та зниження ефективності діяльності.

Психологічна готовність до професійної діяльності виступає ключовим ресурсом, що дає можливість педагогам адаптуватися, контролювати емоції, мобілізувати внутрішні сили та підтримувати оптимальний рівень стресостійкості. Висока психологічна готовність сприяє продуктивності, професійному розвитку, формуванню позитивного клімату в педагогічному колективі та збереженню психічного здоров'я фахівця. Саме тому важливо дослідити структуру психологічної готовності та її вплив на стресостійкість педагогів.

Психологічна готовність до діяльності розглядається як інтегральне поняття, що характеризується складною динамічною структурою та охоплює усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу або поставленої задачі іншими людьми; усвідомлення цілей, рішення яких приведе до задоволення потреб або виконання поставленої задачі; усвідомлення і оцінку вимог, в яких будуть протікати майбутні дії, актуалізацію досвіду, пов'язаного в минулому з вирішенням задач і виконанням вимог подібного роду; визначення на основі досвіду і оцінки майбутніх умов діяльності найбільш вірогідних і допоміжних способів вирішення задач або виконання вимог; прогнозування проявів своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення визначеного результату; мобілізацію сил у відповідності до умов і задач, самонавіювання в досягненні цілей та ін.

Проблема психологічної готовності до професійної діяльності привертала увагу багатьох вчених (Л. Гапоненко, М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, М. Томчук, І. Чорна та ін.). За останній час проведено ряд досліджень, присвячених аналізу психологічної готовності до різних видів діяльності, зокрема, педагогічної (П. Горностай, Т. Іванова, О. Скрипченко, Д. Мазоха, О. Жук, І. Чорна та ін.), медичної (Л. Супрун, В. Ораховський, І. Вітенко та ін.), управлінської (Л. Карамушка, О. Філь та ін.), діяльності психолога-практика (О. Бондаренко, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва та ін.).

Дослідження свідчать, що психологічна готовність до конкретної професійної діяльності має специфічні змістові та структурні особливості.

Проблеми стресостійкості та професійного стресу в педагогічній діяльності висвітлені у працях В. О. Бодрова, С. Мадді, Р. Лазаруса, С. Фолкмана, які розглядали стресостійкість як результат розвитку внутрішніх психологічних ресурсів особистості, зокрема саморегуляції, життєстійкості та копінг-стратегій. Концепція життєстійкості С. Мадді стала теоретичним підґрунтям для дослідження здатності фахівців зберігати психологічну стабільність у професійно напружених умовах.

Значний внесок у вивчення професійної діяльності та психологічної стійкості педагога зробили українські науковці — Г. Костюк, С. Максименко, Н. Чепелєва, Т. Титаренко, які акцентували увагу на ролі особистісних ресурсів, самосвідомості та саморегуляції у подоланні життєвих і професійних труднощів. У працях В. Семиченко та О. Савченко підкреслюється значення психологічної готовності педагога для ефективної професійної діяльності та збереження психологічного благополуччя.

Проблематика професійного вигорання педагогів, як наслідку зниження стресостійкості, розглядалася у дослідженнях К. Маслач, В. Бойка, В. Хоміка та О. Гольдштейна, де доведено зв'язок між недостатньою сформованістю внутрішніх психологічних ресурсів і розвитком негативних психоемоційних станів у професійній діяльності.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність значної кількості досліджень, проблема психологічної готовності як чинника

стресостійкості саме фахівців педагогічної сфери потребує подальшого комплексного вивчення, з урахуванням її структурних компонентів та їхнього взаємозв'язку з показниками життєстійкості, саморегуляції та професійного вигорання. Це зумовлює наукову доцільність і практичну значущість обраної теми кваліфікаційної роботи.

Таким чином, недостатня кількість досліджень проблеми взаємозв'язку готовності до професійної діяльності та стресостійкості фахівців педагогічної сфери залишається недостатньо розробленою, особливо в умовах сучасних соціально-політичних змін, зумовили вибір теми нашого дослідження: **«Психологічна готовність до професійної діяльності як чинник стресостійкості фахівця педагогічної сфери»**.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність фахівців педагогічної сфери до професійної діяльності.

Предмет дослідження – психологічна готовність як чинник розвитку стресостійкості фахівців педагогічної сфери.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості психологічної готовності фахівців педагогічної сфери та емпірично дослідити її роль як чинника розвитку і підтримання стресостійкості у професійній діяльності, розробити програму розвитку психологічної готовності до професійної діяльності для її оптимізації.

Відповідно до поставленої мети визначено **такі завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми психологічної готовності та стресостійкості в педагогічній діяльності.
2. Визначити та проаналізувати структурні компоненти психологічної готовності фахівця педагогічної сфери (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий).
3. Розкрити психологічні механізми розвитку стресостійкості та її залежності від професійно значущих якостей.
4. Підібрати та обґрунтувати комплекс психодіагностичних методик для вивчення рівня психологічної готовності та стресостійкості педагогів.

5. Провести емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення взаємозв'язку психологічної готовності та стресостійкості.

6. Розробити програму та рекомендації щодо підвищення стресостійкості педагогів шляхом розвитку психологічної готовності.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація, порівняння та узагальнення даних науково-психологічної літератури з проблем психологічної готовності до професійної діяльності), Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження:

– *теоретичні:* вивчення та аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження, порівняння, узагальнення та систематизація;

– *емпіричні:* психодіагностичні методики, зокрема:

1. **Опитувальник «Психологічна готовність до професійної діяльності»** (А. К. Маркова) - був використаний для визначення рівня сформованості психологічної готовності педагога як цілісної системи внутрішніх характеристик, які забезпечують ефективне виконання професійних завдань.

2. **Методика «Стиль саморегуляції поведінки»** (В. Моросанова), що дозволяє оцінити рівень емоційно-вольової саморегуляції, а саме: здатність контролювати власні емоції, уміння керувати поведінкою в складних обставинах, рівень стійкості до дезорганізуючого впливу стресу, сформованість навичок самоконтролю, цілепокладання та планування.

3. **Методика «Мотивація професійної діяльності»** (К. Замфір у модифікації А. Реана), дозволяє визначити типи професійної мотивації педагога.

4. **Тест життєстійкості (Hardiness Test)** С. Мадді, використовувався з метою визначення рівня стресостійкості педагога, а саме таких складових життєстійкості: залученість (відчуття сенсу, інтересу до діяльності); контроль (переконання у впливовості на події), прийняття ризику (готовність діяти в невизначених ситуаціях).

5. **Методика МВІ**, що дала змогу оцінити три компоненти професійного вигорання: емоційне виснаження (втома, виснаження, емоційне спустошення),

деперсоналізація (емоційне відсторонення, цинізм), та редукція професійних досягнень (зниження віри у власну компетентність);

б. Опитувальник, розробленого В. Хоміком – О. Гольдштейном, що дало змогу оцінити соціальні вміння фахівців педагогічної сфери.

– *методи математично-статистичної обробки емпіричних даних* – описові статистики, кореляційний аналіз. Статистичний аналіз здійснено за допомогою пакета статистичних програм SPSS Statistics 23.

Емпірична база дослідження. Емпіричне дослідження було проведено на базі Заліщицького фахового коледжу імені Є. Храпливого Національного університету біоресурсів і природокористування України. Вибірку дослідження склали 62 працівники педагогічної сфери.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що: здійснено теоретичне обґрунтування проблеми психологічної готовності до професійної діяльності, розкрито її зміст та структуру; визначено динаміку та особливості сформованості у студентів-юристів психологічної готовності до професійної діяльності; адаптовано діагностичний інструментарій для емпіричного дослідження психологічної готовності до професійної діяльності; обґрунтовано програму формування у студентів-юристів психологічної готовності до професійної діяльності; розширено та доповнено зміст понять «психологічна готовність», «психологічна готовність до професійної діяльності», «професійна діяльність юриста», «психологічна готовність до професійної діяльності».

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: апробований у дослідженні діагностичний інструментарій та програма формування психологічної готовності до професійної діяльності можуть бути використані в процесі підготовки юристів у закладі вищої освіти, в практиці роботи психологічних служб, у психологічному супроводі професійної діяльності юристів та викладачами в системі вищої школи; результати дослідження можуть бути також використані при розробці науково-практичних рекомендацій психологами та педагогами закладів вищої освіти щодо оптимізації процесу формування психологічної готовності студентів до

майбутньої професійної діяльності, в індивідуальній та груповій роботі зі студентами в процесі навчання в закладі вищої освіти.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (66 найменувань), 5 додатків. Основний зміст проведеного дослідження викладено на 89 сторінках.

РОЗДІЛ 1

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

1.1 Поняття та структура психологічної готовності до діяльності

Аналіз проблеми формування психологічної готовності до професійної діяльності передбачає насамперед, визначення основних теоретичних засад дослідження. У зв'язку з цим слід розкрити сутність поняття психологічної готовності до професійної діяльності.

Вивчення літератури з проблеми дослідження показав, що питання готовності людини до різноспрямованих видів діяльності є актуальним. Вона визначається, переважно, через категорії сформованості самосвідомості людини та конгруентності Я. Готовність в психологічній літературі розглядається як цілеспрямоване вираження рівня розвитку особистості, який охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, настанови, налаштованість на певну поведінку.

Саме поняття «готовність» трактується вченими по-різному: як наявність здібностей [83], набуття певних якостей особистості [71], їх своєрідний синтез [61]. Загальне поняття готовності, конкретизується через готовність до праці, яка в психології розглядається як інтегративна якість, як стала характеристика особистості (Н. Стадненко), як цілісне виявлення особистості, складовими якої є знання предмета, проєктивні, конструктивні вміння, загальні та спеціальні здібності (Н. Кузьміна, В. Сластьонов), як інтегративне поняття, що характеризується складною структурою взаємопов'язаних особистісних компонентів, здатністю до самооцінки (І. Ушакова), як умова успішного виконання діяльності, як вибірна активність, що націлює особистість на майбутню діяльність (Ю. Васильєв), як регулятор діяльності (Ю. Янотовська).

В. Моляко та М. Смульсон говорять про те, що готовність до праці є складним особистісним утворенням, своєрідною багаторівневою і багатоплановою системою якостей і властивостей, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту більш-менш успішно виконувати конкретну діяльність [56].

К. Платонов наголошує на трьох значеннях готовності до праці:

– готовність до будь-якої праці є результатом трудового виховання, що виражається в бажанні працювати, усвідомленням необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності;

– готовність до певної праці, що стала професією, є результатом професійного навчання, виховання й соціальної зрілості особистості;

– готовність до праці є результатом психологічної підготовки й психологічної мобілізації [19, с. 82].

Виділяють дві основні підструктури готовності до праці: морально-психологічні якості, що визначають позитивне ставлення до праці (усвідомлення своїх трудових обов'язків, спрямованість на трудову діяльність, усвідомлення цілей своєї праці, мотиви праці, моральні почуття, потреби і інтереси); якості, які забезпечують регулярне виконання діяльності (когнітивна підготовка, деякі індивідуально-психологічні особливості, спеціальні інтелектуальні і характерологічні якості). Готовність до праці дає підстави для розгляду поняття психологічної готовності «як передумови цілеспрямованої діяльності, що допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при появі перешкод» [35, с. 38].

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено вченими М. Дьяченко та Л. Кандилович в дослідженнях з інженерної психології та психології праці [26]. Основним аргументом для введення даного поняття стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні діяльністю. Автори зазначають, що готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас і її результатом.

О. Федик [86] визначає психологічну готовність як прояв сутнісних властивостей і стан особистості та наполягає при розкритті специфіки поняття «готовність» розглядати її як «ознаку», як концентрований показник діяльності, сутності особистості, що визначає міру її професійної зрілості, рівень професійної культури.

На думку Е. Шипілової, психологічна готовність є синтезом рис особистості, які визначають її здатність до діяльності. Серед цих особливостей слід виділяти активне, позитивне відношення до діяльності, здатність займатися нею, ряд характерологічних рис і стійкі інтегральні почуття, наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний фонд знань, вмінь, навичок у відповідній галузі; певні психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам даної діяльності [96].

В. Моляко [56] вважає, що психологічна готовність до діяльності, на сучасному виробництві сприяє тому, щоб професіонал сам шукав і знаходив в праці можливості для творчості, інтелектуальне насичення трудових процесів, тим, самим ефективніше вживлюючись в працю і колектив, відчуваючи себе особистістю, суб'єктом праці і творчості.

У сучасній науці психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Проблему психологічної готовності особистості до діяльності психологи почали ґрунтовно розробляти з кінця 50-х років ХХ століття. Можна стверджувати про існування двох основних підходів до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціонального та особистісного.

У межах функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності. Функціональний підхід передбачає вивчення психологічної готовності як певного стану особистості, як психологічної умови успішного виконання діяльності, як вибірково-усвідомленої активності, яка спонукає особистість на діяльність; як психологічної установки, що функціонує на фоні загальної активності особистості, як стан, що передує усвідомленій поведінці, як соціально фіксовані

установки, характерна поведінка особистості у суспільстві (Л. Гапоненко, Т. Іванова, О. Коваль, Н. Коломінський, Є. Кузьмін, Є. Фарапанова та ін.).

Психологічна готовність до діяльності як стан, може бути довготривалим або короткочасним та залежить від індивідуальних особливостей і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, в яких проходить діяльність. До таких умов слід віднести [21]: зміст задач, їх складність, новизну, творчий характер; ситуацію діяльності, зразок поведінки оточуючих; особливості стимуляції дій і результатів; мотивацію, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінку вірогідності його досягнення; самооцінку власної підготовки; попередній психічний стан; стан здоров'я; особистий досвід мобілізації сил на вирішення задач більшої складності; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння самонастроюватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності.

У відповідності із змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, психологічну готовність поділяють на ситуативну, що детермінується відповідними психічними станами, і сталу, що відзначається стабільними властивостями особистості. Фактори, що зумовлюють залежність ефективності діяльності від довготривалої, фіксованої готовності, стали предметом дослідження більшості фахівців.

Завчасна, загальна або довготривала готовність представляє собою раніше набуті установки, знання, уміння, навички, досвід, якості і мотиви діяльності та розглядається як стійка завчасно сформована характеристика особистості. На її основі виникає стан готовності до виконання поточних задач діяльності: психологічна готовність спортсменів до змагань (О. Пуні); психологічна готовність абітурієнтів до навчання у вузі (М. Левченко); психологічна готовність студентів до педагогічної діяльності (Т. Іванова); психологічна готовність воїнів до бою (О. Барабанщиков).

Тимчасовий стан готовності – це «актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій в даний момент» [9, с. 351]. Ситуативна готовність – це «динамічний, цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, мобілізованість всіх сил на

активні і доцільні дії» [38, с. 165]. Її виникнення і оформлення визначаються розумінням задачі, усвідомленням відповідальності, бажанням досягнути успіху, установкою порядку майбутньої роботи.

Тимчасова (ситуативна) готовність представляє собою модель для виконання на високому рівні безпосередньо майбутньої діяльності, її ще називають: передстартовим станом (Н. Левітов); оперативним спокоєм (О. Ухтомський); пильністю (Л. Нерсесян); мобілізаційною готовністю (Ф. Генон). Основною прикметою тимчасової готовності є те, що вона «виникає у зв'язку з безпосередньо майбутньою діяльністю і характеризується максимумом функцій, найбільшою швидкістю реакції, довготривалим збереженням працездатності при максимальній витривалості» [50, с. 222].

З погляду прибічників особистісного підходу, психологічну готовність слід розглядати як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. Згідно з цим підходом, готовність є стійким, багатоаспектним, ієрархізованим утворенням особистості, яке містить низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, тобто особистісний підхід розглядає психологічну готовність як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єктові успішно виконувати діяльність (С. Васильченко, К. Дурай-Новікова, Л. Долинська, М. Дяченко, І. Чорна).

Потрібно зауважити, що більшість авторів стоять на позиції тісного взаємозв'язку функціонально стану і стійкої характеристики особистості. Йдеться, зокрема, про те, що «стан готовності – це тимчасова готовність, а підготовленість особистості – довготривала готовність» [64, с. 28]. Крім того, ці два види готовності перебувають у тісному зв'язку між собою.

Сутність психологічної готовності визначається через специфіку тієї діяльності, відносно якої вона виникає. Тобто, психологічну готовність до діяльності треба розглядати як психологічну готовність до певної професійної діяльності. Різні визначення дослідниками поняття «психологічної готовності до професійної діяльності» пояснюється:

- складністю та багатогранністю феномена психологічної готовності [67];

- розходженням базових теоретичних підходів до розуміння сутності явища та контекстів її наукового дослідження [75];
- рівнем та широтою аналізу дослідниками феномена (неоднаковим рівнем узагальненості, комплексності розуміння проблеми) [84];
- специфікою та складністю активності, передумовою регуляції якої виступає психологічна готовність [24].

Тому, проведений порівняльний аналіз підходів до розуміння сутності психологічної готовності до професійної діяльності дає змогу констатувати, що психологічна готовність до професійної діяльності визначається близькими, але не ідентичними термінами, що характеризують її як вибіркочу, прогнозуючу і усвідомлену активність, що настроює особистість на майбутню діяльність і є фундаментальною умовою успішної її регуляції, стійкості і виконання [38].

Визначення поняття психологічної готовності людини до виконання професійних дій базується на уявленнях про властивості, якості, риси особистості, сукупності індивідуальних особливостей, що зумовлюють стиль діяльності та засновано на оцінці професійно-важливих властивостей людини, що виявляються при зіставленні показників властивостей із показниками критеріїв, що визначають успішність професійної діяльності. Проблема психологічної готовності до професійної діяльності актуалізувалася у зв'язку з диференціацією виробничої діяльності людини та необхідністю пошуку резервів, шляхів підвищення кінцевих результатів [51].

Психологічна готовність до діяльності – «складне соціально-психологічне явище, форма зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з її морально-вольовою та емоційною сферами та передбачає активну самоосвіту і самовиховання та є системним утворення, яке формується під впливом великої кількості факторів і може розглядатися, принаймні, на трьох рівнях: як процес, як стан і результат» [56, с. 9].

Психологічна готовність до професійної діяльності – це «складне цілісне утворення психіки людини, що інтегрує в собі ряд психологічних феноменів,

які знаходяться в тісному взаємозв'язку, має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки» [64, с. 28].

Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики даного феномену в процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести до певних «системних блоків» [48], а саме компонентів психологічної готовності до професійної діяльності.

Я. Чаплак визначає наступні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності [91]: мотиваційний – установка на найбільш доцільні та активні дії; волевий – самоконтроль та самообілізація в психологічно складних ситуаціях; орієнтаційно-оціночний – знання особливостей та способів можливих дій в різних ситуаціях, об'єктивна їх оцінка, прогнозування результатів; операційний – навички та вміння реалізовувати професійні дії.

Цікавою є структура психологічної готовності до професійної діяльності у П. Горностая [20], яка включає чотири підструктури: професійна спрямованість (система відношень особистості до професійної діяльності); професійна самосвідомість (система відношень особистості до себе і сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності); професійно-операційна підсистема (сукупність знань, умінь, навичок, стратегій рішення професійних задач); підсистема професійно-важливих якостей, що є особистісними передумовами психологічної готовності до професійної діяльності.

Компоненти психологічної готовності до професійної діяльності за М. Багашовим та М. Лук'яною [71] включають: пізнавальну активність: мотиваційна сторона (інтерес до нового середовища і бажання його пізнати); операційна сторона (уміння систематизувати конкретні виробничі задачі, проблеми, виявляти їх типовість, визначати причини виникнення професійних проблем і акцентувати увагу на них); інтелектуальну активність (самостійність і проблемний, критичний характер мислення, що забезпечує здібність визначати специфіку конкретного професійного середовища, його особливості; передбачає пластичність мислення як вміння відсторонюватися від минулого досвіду, орієнтуючись на ситуацію «тут і тепер»); прагнення до реалізації і прояву себе, і самоактуалізації незалежно від середовища, в якому знаходиться

людина. Наявність такого прагнення дозволяє знайти активні середовищу способи професійного самовираження та самоствердження.

А. Тарановська [74] виділила основні характеристики і визначила психологічну готовність до професійної діяльності як інтегративне утворення, яке включає три взаємообумовлені підструктури: 1) функціональну, до якої входять компоненти: мотиваційний – мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності; когнітивний – знання спеціальності: операційний – наявність умінь і навичок. Необхідних для вирішення професійних завдань, моделювання власної діяльності; 2) емоційну – налаштованість на вирішення задач, впевненість, стан задоволеності професією, задоволення від роботи; 3) особистісну – професійно-значущі якості особистості.

Структура психологічної готовності до професійної діяльності за Т. Філімоною [71] включає наступні рівні і компоненти: 1) особистісний рівень представлений ідейно-моральним компонентом, який містить у собі відношення до діяльності як життєвої цінності; якості особистості, що забезпечують появу ціннісного відношення до діяльності; краще відношення до якої-небудь діяльності; 2) операційний рівень представлений такими компонентами як інтелектуальним (макро- та мікроінформованість) і практичним (загальнотрудові уміння, професійні уміння).

Отже, проаналізувавши низку поглядів дослідників щодо структурного змісту поняття психологічної готовності до професійної діяльності можна констатувати, що виділяють три основні функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, когнітивний, особистісний.

Виокремлення компонентів психологічної готовності до професійної діяльності має умовний характер, оскільки всі вони взаємопов'язані і взаємообумовлені. Засвоєння знань і умінь є необхідною передумовою для розвитку позитивного відношення до професійної діяльності. В свою чергу, позитивне відношення до виконання цієї функції стимулює активність в оволодінні професійними знаннями і уміннями. Виключення із психологічної готовності будь-якого з компонентів або зниження рівня їх сформованості тягне за собою зниження результативності професійної діяльності [59].

Отже, психологічну готовність вчені переважно розуміють як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки. Відтак, психологічну готовність майбутнього юриста до професійної діяльності визначено як структурне особистісне утворення, що є передумовою цілеспрямованої діяльності та забезпечує ефективне включення та успішне виконання діяльності в сфері правознавства. Дослідження психологічної готовності неможливе без аналізу відповідної професійної діяльності, так як сама діяльність і умови її протікання визначають зміст і структуру психологічної готовності спеціаліста до неї.

1.2 Структурні компоненти психологічної готовності фахівців до професійної діяльності

У сучасній психології психологічна готовність вважається основною умовою для будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регулювання, стабільності та ефективності. У психологічній літературі зазвичай розрізняють два основні підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний і особистісний [44].

Це пов'язано з тим, що в період професійно-технічної освіти набуваються базові цінності, які характеризують професійну спільноту, а також знання, вміння та компетенції, важливі для успішної майбутньої професійної діяльності та «професійного старту». У період навчання в університеті людина набуває особистісних якостей, що мають професійне значення, і починає формувати професійне самосприйняття, яке часто проявляється в успішній навчальній діяльності. Формування готовності студента до професійної діяльності базується на розвитку професійних здібностей особистості, які формуються на основі її задатків (вроджених, набутих у процесі навчання та самостійної діяльності) [46].

Н. Мілорадова та Н. Пашко у своїх працях зазначають, що термін «психологічна готовність» вперше з'явився в психологічній літературі в 1976 році і був визначений білоруськими дослідниками М. Дьяченко та

Л. Кандибович [36]. Вчені вивчали структуру психологічної готовності в різних спеціалізаціях. Наприклад, Л. Кондрашова у своїх наукових працях визначає психологічну готовність як встановлення сутності природи та стану особистості [36]. Як зазначає Г. Костюк, професійні здібності є результатом поєднання теорії і практики та поєднання знань, поведінки і навичок, які набуваються спадково. Процес навчання завжди повинен враховувати особистісні особливості студента, а ігнорування їх у навчальному процесі може призвести до неадекватного оволодіння професією [28]. Згідно з функціональним підходом, психологічна готовність трактується як стан певних психічних функцій, що гарантує високий рівень досягнень при виконанні певних видів діяльності. У функціональному підході психологічна готовність розглядається в рамках особистісних цілей, ресурсів, стратегій, засобів, часу і параметрів продуктивності. Психологічна готовність, як стан, що передуює діяльності, включає в себе людські можливості, яких людина може досягти в процесі формування. Готовність проявляється під час і після виконання та завершення професійних завдань [44]. Теоретичний аналіз феномену психологічної готовності свідчить про те, що це складна багаторівнева система психічних характеристик особистості, що має як вертикальну, так і горизонтальну структуру, яка є суб'єктивною умовою для успішної професійної діяльності. Визначення структурних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності має значне теоретичне значення, але особливо важливим є його практичне застосування для ефективного виконання діагностичних, корекційних та розвивальних функцій [1].

Структура психологічної готовності включає такі компоненти: мотиваційний (бажання використовувати набуті навички та вміння у професійній діяльності), пізнавально-операційний (професійна спрямованість пам'яті, мислення, уваги тощо), орієнтаційний (професійні ідеали в які входить професійні погляди, принципи, етика), емоційно-вольовий компонент (самовладання, вольові почуття та процеси, самостійність та рішучість, що спонукає до результату), оцінюючий (саморефлексія себе, як спеціаліста), психофізіологічний аспект (витримка, вміння керувати поведінкою, впевненість

у власних силах) [12]. Таким чином, психологічна готовність до виконання діяльності – це комплекс взаємопов’язаних і взаємозалежних психологічних якостей, що забезпечують успішність її виконання. Питання готовності фахівців до праці давно є предметом дослідження багатьох вчених. Більшість вчених вважає, що психологічна готовність до діяльності є невід’ємною і професійно значущою частиною особистості, системою взаємопов’язаних структурних елементів, що включає особистісні (мотивації та інтереси) і процесуальні (знання та вміння) аспекти, ми вважаємо це цінною характеристикою [20].

Теоретико-методологічні аспекти психологічної готовності до професії відображуються у працях українських та зарубіжних вчених, таких як Г. Балл, С. Максименко, В. Моряко, Л. Орбан-Лембрик, Д. Учароз та інших. У сучасній психології психологічна готовність вважається найважливішою передумовою будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регламентованості, стійкості та ефективності. Тому ефективність здійснення будь-якого виду діяльності значною мірою залежить від розвитку певних психологічних якостей особистості, зокрема психологічної готовності [25]. Готовність до дії, з великого психологічного словника Б. Мещерякової та В. Зінченка психологічна готовність – це стан, в якому мобілізовані всі психофізіологічні системи людини, що забезпечують ефективне виконання певної поведінки [57].

А. Деркач визначає готовність, як комплексне охоплення всіх сторін особистості професіонала, виділяючи когнітивні, емоційні та мотиваційні елементи, як умови формування готовності до творчої праці, культурної самостійності та критичного засвоєння, вирішення суспільно значущих завдань, розвитку творчого потенціалу особистості, тобто її психічних процесів [12]. Психологічну готовність, як підготовленість розглядається також у працях М. Дяченка, Л. Кандибовича і є складним особистісним утворенням, що включає психологічні якості та властивості, професійно-психологічні знання, уміння та навички, які гарантують якісний успіх у професійній діяльності. Це форма особистісного розвитку, яка є запорукою якісного успіху в професійній діяльності [14]. Зміст психологічної готовності до професійної діяльності

складають сутнісні характеристики людини, такі як інтелектуальні, емоційно-вольові характеристики, професійні та моральні переконання, потреби, звички, освітня компетентність, знання, вміння та навички. Багато авторів вважають, що основним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності є професійне мислення, а тому формування готовності відбувається шляхом навчання людини аналізувати. Отже, розглядаючи готовність людини до професійної діяльності як регулятор і передумову ефективної та творчої діяльності, найважливішими чинниками є мотивація, підготовка, самообілізація знань, ставлення до діяльності, особистісні риси та задоволеність роботою. О. Самойленко, розглядає психологічну готовність у двох формах: довготривалій, яка враховує психічні утворення на індивідуальному рівні та визначає типовий спосіб поведінки, і короткочасній, яка визначається перебігом психічного стану в конкретній ситуації діяльності [44].

М. Діденко розглядає стан готовності до діяльності як цілеспрямований прояв особистості, що постає як психічний стан, з одного боку, і як риса особистості з іншого [14].

Таким чином, стан психологічної готовності – це узгодження та активізація здатності особистості до успішного виконання дії в даний момент, а також внутрішня установка особистості на відповідну поведінку при виконанні діяльнісного завдання. Функціональний компонент Когнітивний компонент Операційний компонент Афективний компонент Особистісний компонент Стан психологічної готовності особистості можна розглядати за рівнями. А саме: перший рівень – стан повної психологічної готовності, другий рівень – близький до повної психологічної готовності, третій рівень – неповна психологічна готовність і четвертий рівень – неготовність [3].

П. Лисак, вважає, що готовність є синонімом компетентності. Сюди він відносить позитивне та активне ставлення до професії, певного психічного стану, почуттів та рис особистості, набору професійних скілів [44].

Н. Іванова трактує термін «психологічна готовність» як психічний стан, що виникає в результаті професійного навчання і залежить від рівня розвитку

мотивації, емоційно-вольових процесів, інтелектуального потенціалу та загальних, спеціальних і творчих здібностей людини. Він визначається як обумовлений специфічними ознаками психічного відображення в ситуації, в якій перебуває індивід. Дослідниця зазначає, що психологічна готовність створюється і розвивається поступово, коли психічний стан переходить від нестійкого до поточного і постійного. Тому психологічну готовність до професійної діяльності визначають як основу психологічної готовності до виконання відповідних завдань [19].

Дослідник В. Семиченко також розглядає психологічну готовність до дії як психічний стан. На думку В. Семиченко, структуру психологічної готовності складають: діяльнісна готовність – нагальна готовність індивіда до дії; функціональна готовність – усвідомлення індивідом власних цілей, оцінка наявних гіпотез і встановлення найбільш вірогідних засобів дії; особистісна готовність – довготривалий високий потенціал активності індивіда, добровільний, вмотивований та інтелектуальний розподіл зусиль, що полягає в оцінці ймовірності досягнення успіху в професійній діяльності. розподіл зусиль, що складається з оцінки ймовірності досягнення життєвого успіху через професійну діяльність [36].

Аналізуючи наукову літературу з проблеми готовності до професійної діяльності, можна відмітити 3 підходи [36]:

а) функціональний підхід, цей підхід характеризує готовність в контексті певного психологічного стану (Г. Запорожцева, С. Остряніна, Ф. Тейлор, А. Файоль та ін);

б) особистісний підхід, трактує готовність, як можливість вираження власних якостей та стійкості до професійної діяльності (О. Хохліна, А. Кава та ін.); в) індивідуально-діяльнісний підхід, зазначає, що готовність розглядається в симбіозі готовності виконувати професійні дії на ряду з особистими властивостями, що призводить до результативності (М. Дьяченко, О. Топка, та ін.) [18].

У рамках функціонального підходу психологічна готовність розглядається як особливий стан психічного функціонування. За визначенням

Г. Запорожцевої, це «функціональна готовність фахівця до виконання професійної діяльності». У цьому підході психологічна готовність аналізується через призму цілей, ресурсів, завдань, засобів, а також часових і результативних параметрів особистості. Як стан, що передує діяльності, психологічна готовність охоплює можливості, які людина може реалізувати в процесі її розвитку. Готовність виявляється під час виконання та завершення професійних завдань. Прояв психологічної готовності до діяльності залежить від індивідуальних характеристик особистості, конкретних зовнішніх умов та можливих завдань, що постають перед нею [18].

У рамках особистісного підходу психологічна готовність розглядається як багатовимірне та ієрархічне утворення особистості, результат готовності до діяльності, яке включає кілька компонентів, таких як когнітивний, мотиваційний, операційний тощо. В. Барко описує психологічну готовність менеджера, як певний стан, що має об'єктивні та суб'єктивні складові, до яких належать інтерес, мотивація, характерологічні та диспозиційні особливості, скілси тощо [63].

На думку Кондрашової, професійна готовність полягає у виконанні професійних дій на високому рівні. Проте без розвитку певного рівня морально-психологічної готовності неможливо досягти якісних змін у професійній готовності спеціаліста та забезпечити творчий підхід до виконання його професійних обов'язків і функцій [22].

Розглянемо класифікацію рівнів готовності за В. Моляко:

- 1) Високий рівень – трактується вмінням розв'язувати задачі, адекватно оцінювати власні дії, швидко формулювати та вирішувати поставленні задачі;
- 2) Середній рівень – професійні якості виражені середньо та мають потенціал розвитку;
- 3) Низький рівень – характеризується неадекватною самооцінкою власних професійних дій, низьким темпом розв'язання задач тощо [27].

Таким чином, розглядаючи психологічну готовність до професійної діяльності як предмет психологічного дослідження, можна побачити, що виконання будь-якого виду діяльності та її ефективність значною мірою залежить від ступеня психологічної готовності особистості. З точки зору функціонального підходу, готовність розуміється як певний стан психічного функціонування, що гарантує високу продуктивність при виконанні певної діяльності. Згідно з трактуванням особистісного підходу, готовність є результатом налаштованості на певну діяльність і являє собою стійку, багатовимірну та структуровану характеристику особистості, що визначає успішність виконання певних дій. Таким чином, психологічна готовність до виконання діяльності – це комплекс взаємопов'язаних психологічних якостей, які забезпечують успішність цієї діяльності.

У сучасній психологічній науці психологічна готовність до професійної діяльності розглядається як складне, інтегративне утворення, що відображає рівень сформованості особистості фахівця, його внутрішню налаштованість на виконання професійних функцій та здатність ефективно діяти в умовах професійних вимог. Дослідники підкреслюють, що психологічна готовність не є статичним станом, а формується й розвивається в процесі професійної підготовки та практичної діяльності.

У працях М. Дьяченка та Л. Кандилович психологічна готовність трактується як інтегральна характеристика особистості, що поєднує мотиваційні, інтелектуальні, емоційні та вольові аспекти і забезпечує успішне включення людини в діяльність. А. Маркова розглядає психологічну готовність як важливу складову професіоналізму, що визначає здатність фахівця не лише виконувати професійні дії, а й зберігати стабільність, адаптивність і внутрішню рівновагу в умовах високого навантаження. Згідно з цими підходами, психологічна готовність має чітку структурну організацію та складається з низки взаємопов'язаних компонентів.

Узагальнення наукових підходів дозволяє виділити чотири основні структурні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності: *мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий.*

Кожен з них виконує окрему функцію, однак лише їхня взаємодія забезпечує цілісність і ефективність професійної діяльності.

Мотиваційний компонент є системоутворювальним елементом психологічної готовності, оскільки саме він визначає спрямованість особистості на професійну діяльність, її смислове наповнення та суб'єктивну значущість. У працях О. Леонт'єва, С. Рубінштейна та А. Реана мотивація розглядається як внутрішній рушій діяльності, що визначає активність, наполегливість та стійкість поведінки.

У структурі психологічної готовності мотиваційний компонент охоплює професійні мотиви, ціннісні орієнтації, установки, інтереси та потреби, пов'язані з виконанням професійних завдань. Для фахівця педагогічної сфери цей компонент включає усвідомлення соціальної значущості професії, позитивне ставлення до роботи з дітьми, орієнтацію на розвиток та професійне зростання.

Високий рівень сформованості мотиваційного компонента проявляється у домінуванні внутрішньої мотивації, прагненні до самореалізації, готовності долати труднощі та відповідально ставитися до професійних обов'язків. Як зазначає А. Реан, внутрішня мотивація значно підвищує стійкість особистості до стресових впливів, оскільки діяльність сприймається як значуща та осмислена. Низький рівень мотиваційного компонента, навпаки, характеризується формальним ставленням до професії, зниженням ініціативності та підвищеною схильністю до професійного вигорання.

Когнітивний компонент психологічної готовності пов'язаний із системою професійних знань, уявлень, понять та інтелектуальних умінь, необхідних для виконання діяльності. У працях Є. Климова та А. Маркової наголошується, що професійна діяльність вимагає не лише наявності знань, а й здатності осмислювати професійні ситуації, аналізувати умови діяльності та прогнозувати результати власних дій.

Когнітивний компонент включає професійне мислення, рефлексію, здатність до аналізу та прийняття рішень. Для педагога він охоплює розуміння психологічних особливостей учнів, знання методів навчання та виховання, а

також усвідомлення власної ролі у освітньому процесі. Розвинений когнітивний компонент сприяє впевненості у професійних діях та знижує рівень тривожності, пов'язаної з невизначеністю або новими професійними викликами.

На думку А. Маркової, когнітивна складова психологічної готовності забезпечує усвідомлений характер діяльності, що дозволяє фахівцю не діяти імпульсивно, а спиратися на знання та професійний досвід. Недостатня сформованість цього компонента може призводити до невпевненості, помилок у прийнятті рішень та зниження ефективності діяльності в складних ситуаціях.

Емоційно-вольовий компонент є одним із найважливіших у структурі психологічної готовності, особливо для професій, пов'язаних з інтенсивною міжособистісною взаємодією. У працях В. Моросанової, Б. Ананьєва та С. Максименка підкреслюється, що здатність до саморегуляції емоцій та поведінки є ключовою умовою професійної ефективності та психологічної стійкості.

Цей компонент включає емоційну стабільність, самоконтроль, витримку, здатність долати фрустрацію, мобілізувати внутрішні ресурси та підтримувати працездатність у стресових умовах. Для педагога емоційно-вольовий компонент має особливе значення, оскільки професійна діяльність супроводжується високим рівнем емоційного навантаження, відповідальності та необхідністю швидко реагувати на складні ситуації.

За Л. Моросановою, сформована система саморегуляції дозволяє особистості усвідомлено керувати своїми психічними станами, що знижує негативний вплив стресу та запобігає емоційному виснаженню. Недостатня розвиненість емоційно-вольового компонента призводить до імпульсивних реакцій, підвищеної тривожності, втрати контролю над поведінкою та зростання ризику професійного вигорання.

Операційно-поведінковий компонент відображає здатність фахівця реалізовувати свої професійні наміри та установки у конкретних діях. У працях С. Рубінштейна та Є. Климова підкреслюється, що психологічна готовність

набуває практичного значення лише тоді, коли внутрішні установки знаходять відображення у поведінці.

Цей компонент включає навички планування, організації діяльності, гнучкість поведінки, здатність адаптуватися до змінних умов та ефективно діяти в нестандартних ситуаціях. Для педагога операційно-поведінковий компонент проявляється у вмінні організувати освітній процес, регулювати взаємодію з учнями, колегами та батьками, а також швидко реагувати на непередбачувані ситуації.

Високий рівень сформованості цього компонента забезпечує узгодженість між психологічною готовністю та реальною професійною діяльністю. Низький рівень, навпаки, може призводити до дезорганізації діяльності, неефективних поведінкових стратегій та зростання професійного напруження.

Усі структурні компоненти психологічної готовності перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості. Як зазначає А. Маркова, порушення або недостатній розвиток одного з компонентів негативно впливає на загальний рівень готовності та професійну ефективність фахівця. Збалансований розвиток мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та операційно-поведінкового компонентів створює передумови для формування стресостійкості, психологічного благополуччя та професійного довголіття.

Отже, *психологічна готовність до професійної діяльності* є багатокомпонентною системою, що визначає здатність фахівця ефективно функціонувати в умовах професійних вимог, зберігати емоційну рівновагу та протистояти стресовим впливам. Саме через призму структурних компонентів психологічної готовності доцільно розглядати її роль як чинника стресостійкості фахівця педагогічної сфери.

1.3 Професійна діяльність фахівців педагогічної сфери та її психологічні особливості

Професійна діяльність фахівців педагогічної сфери належить до групи соціально орієнтованих видів діяльності, що передбачають постійну міжособистісну взаємодію, високий рівень відповідальності та значне психоемоційне навантаження. У психології педагогічна діяльність розглядається як складна, багатофункціональна система дій, спрямованих не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості здобувачів освіти, формування їхніх цінностей, соціальних установок та емоційної сфери (Климов; Маркова; Максименко).

Є. Климов відносить педагогічну діяльність до типу професій «людина – людина», для яких характерними є інтенсивна комунікація, емоційна включеність та необхідність врахування індивідуально-психологічних особливостей іншого. На відміну від технічних або інформаційних професій, результат педагогічної діяльності не завжди має безпосередньо вимірюваний характер і часто проявляється з відтермінуванням у часі. Це зумовлює додаткову психологічну напругу та підвищені вимоги до особистісних якостей педагога.

У структурі професійної діяльності педагога дослідники виділяють низку взаємопов'язаних компонентів: освітній, виховний, комунікативний, організаційний та рефлексивний. Освітній компонент пов'язаний із передачею знань і формуванням умінь, виховний — із впливом на ціннісно-мотиваційну сферу учнів, комунікативний — з міжособистісною взаємодією, організаційний — з управлінням освітнім процесом, а рефлексивний — з аналізом власної діяльності та професійного саморозвитку. Кожен із цих компонентів вимагає від педагога високого рівня психологічної готовності та внутрішніх ресурсів.

Однією з ключових психологічних особливостей педагогічної діяльності є високе психоемоційне навантаження, що зумовлене необхідністю постійно контролювати власні емоційні реакції, регулювати поведінку, швидко приймати рішення та нести відповідальність за результати своєї роботи. Як зазначає С. Максименко, педагог перебуває у стані постійної емоційної залученості, що за відсутності ефективних механізмів саморегуляції може призводити до хронічної втоми та емоційного виснаження.

Особливістю професійної діяльності педагога є також постійна взаємодія з різними суб'єктами освітнього процесу — учнями, батьками, колегами, адміністрацією. Така багатовекторна комунікація часто супроводжується конфліктними ситуаціями, емоційним напруженням, необхідністю знаходити компроміси та зберігати професійну позицію. У працях Б. Ананьєва та В. Кан-Калика підкреслюється, що педагогічна комунікація вимагає високого рівня емпатії, толерантності, емоційної стабільності та соціальної компетентності.

Ще однією важливою психологічною особливістю педагогічної діяльності є високий рівень відповідальності та соціальної значущості професії. Педагог не лише виконує професійні функції, а й виступає зразком соціальної поведінки, моральних норм та цінностей. Усвідомлення цієї відповідальності часто супроводжується внутрішнім напруженням, страхом помилки та підвищеними вимогами до себе, що може посилювати стресові переживання (Маркова).

Суттєвим чинником психологічної напруженості є також необхідність постійної адаптації до змінних умов професійної діяльності. Сучасна освітня система характеризується реформуванням, впровадженням нових стандартів, цифровізацією, дистанційним та змішаним навчанням, що потребує від педагогів гнучкості, готовності до навчання та швидкої перебудови професійних стратегій. Як зазначає Є. Климов, здатність адаптуватися до змін є важливою умовою професійного довголіття, однак за відсутності психологічної готовності вона може стати джерелом додаткового стресу.

У вітчизняній психології професійна діяльність педагога розглядається як складна багаторівнева система, що поєднує навчальні, виховні, комунікативні та особистісно-розвивальні функції. Українські дослідники наголошують, що педагогічна діяльність виходить за межі суто професійних дій і передбачає постійну особистісну залученість фахівця, його емоційну відкритість і відповідальність за психологічний стан інших учасників освітнього процесу.

С. Максименко підкреслює, що педагогічна діяльність є «діяльністю підвищеної психологічної складності, оскільки вона спрямована на іншу особистість і водночас вимагає постійної рефлексії власних дій, станів і

мотивів». Учений зазначає, що педагог перебуває у стані безперервної психологічної взаємодії, яка вимагає значних енергетичних та емоційних витрат. Саме тому професійна діяльність педагога потребує високого рівня психологічної готовності та сформованих механізмів саморегуляції.

Українські дослідники також наголошують на тому, що педагогічна діяльність належить до професій типу «людина – людина» і характеризується високою мірою відповідальності за результати впливу на розвиток особистості. За твердженням О. Савчина, педагог не лише транслює знання, а й «створює умови для особистісного становлення, формування ціннісних орієнтацій і соціальної зрілості учнів», що значно підвищує психологічне навантаження та рівень професійного стресу.

Важливою психологічною особливістю педагогічної діяльності є її емоційна насиченість. Н. Водоп'янова та В. Бойко, досліджуючи проблему професійного вигорання, зазначають, що педагоги змушені постійно регулювати власні емоційні реакції, стримувати негативні переживання та водночас демонструвати емоційну підтримку й доброзичливість. За словами В. В. Бойка, «тривале перебування в режимі емоційної напруги без достатнього відновлення призводить до виснаження адаптаційних ресурсів особистості», що особливо характерно для педагогічної сфери.

Українські науковці також звертають увагу на фактор невизначеності та змінності умов педагогічної діяльності. За С. Максименком, сучасний педагог працює в умовах соціальної нестабільності, реформування освіти, інформаційного перевантаження та зростання очікувань з боку суспільства. У таких умовах зростає значущість психологічної готовності як здатності «швидко адаптуватися до нових вимог, зберігаючи професійну ідентичність і внутрішню рівновагу».

Особливу увагу українські автори приділяють комунікативному аспекту педагогічної діяльності. За Л. Карамушки, ефективність роботи педагога значною мірою залежить від рівня його психологічної культури, уміння будувати конструктивну взаємодію, запобігати конфліктам та регулювати міжособистісні відносини. Вона зазначає, що «дефіцит комунікативних і

саморегуляційних умінь істотно підвищує ризик професійного стресу та вигорання педагогів».

У контексті педагогічної діяльності особливої уваги заслуговує проблема професійного стресу та вигорання. Дослідження К. Маслач, В. Бойка, Н. Водоп'янової показують, що педагоги належать до групи високого ризику щодо розвитку синдрому професійного вигорання. Основними чинниками вигорання виступають емоційне перевантаження, хронічна втома, невизначеність результатів діяльності та дефіцит психологічної підтримки. Вигорання негативно впливає не лише на психічне здоров'я педагога, а й на якість освітнього процесу загалом.

Важливою психологічною характеристикою професійної діяльності педагога є також необхідність постійної саморегуляції та самоконтролю. За Моросановою, здатність до усвідомленої саморегуляції поведінки та емоцій є ключовим фактором ефективності в умовах високого стресу. Педагог має не лише контролювати власні реакції, а й створювати психологічно безпечне середовище для учнів, що вимагає значних внутрішніх ресурсів.

Н. Водоп'янова підкреслює, що педагогічне вигорання є не лише індивідуальною проблемою, а й соціально-професійним явищем, яке виникає внаслідок невідповідності між високими вимогами професії та обмеженими психологічними ресурсами фахівця. Вона зазначає, що профілактика вигорання має ґрунтуватися на розвитку психологічної готовності, саморегуляції та стресостійкості.

Українські вчені також наголошують на ролі саморегуляції та особистісних ресурсів у професійній діяльності педагога. За С. Д. Максименком, здатність до саморегуляції є «внутрішнім механізмом збереження професійної ефективності в умовах тривалого стресу». Недостатня сформованість цього механізму призводить до зниження продуктивності, емоційного виснаження та професійної деформації.

Таким чином, професійна діяльність фахівців педагогічної сфери характеризується високою складністю, багатоконпонентністю та значним психоемоційним навантаженням. Її психологічні особливості зумовлюють

підвищені вимоги до особистісних якостей педагога, рівня його психологічної готовності, стресостійкості та здатності до саморегуляції. Саме ці особливості обґрунтовують необхідність дослідження психологічної готовності як ключового чинника збереження професійної ефективності та психологічного благополуччя фахівця педагогічної сфери.

1.4. Стресостійкість як інтегральна властивість особистості

Незважаючи на той факт, що феномен стресу вивчається з початку ХХ ст. до нашого часу, не вироблено єдиної концепції стресу, і, відповідно, існують протиріччя, складності у визначеннях та поняттях. Впроваджуючи авторську концепцію або модель стресу, вчені намагаються дати і власне визначення стресу. Існує тенденція, яка виявляється в протиріччі певних концепцій, проте різні визначення стресу багато в чому повторюються.

Стрес (від англ. stress – «тиск, напруга») – це такий стан індивіда, що виникає як реакція-відповідь на різноманітні екстремальні види впливу зовнішнього та внутрішнього середовища, котрі виводять із рівноваги фізичні або психологічні функції людини [62, с. 163].

Людина в стані стресу здатна на неймовірні (порівняно зі спокійним станом) вчинки. Так, у момент стресу в кров викидається значна кількість адреналіну, а також мобілізуються всі резерви організму; можливості людини різко зростають, але лише на певний нетривалий час. Тривалість цього стресогенного періоду й наслідки для організму в кожній людині індивідуальні. Загальновідомо, що невеликий і не дуже тривалий стрес може бути навіть корисним для активізації діяльності, виконання певної роботи, і нешкідливий для людини, а тривалий і значний стрес може призвести до різних небажаних негативних наслідків.

Існує велика кількість теорій, концепцій, моделей стресу як у вітчизняних, так і у зарубіжних дослідників. Серед них – когнітивна теорія психологічного стресу Р. Лазаруса, основу якої складає позиція розгляду стресу

з суб'єктивних точок зору крізь призму когнітивних процесів, концепції професійного стресу (А. Занковський), соціально-психологічні теорії стресу та ін. [33, с. 42]. Дослідників цікавлять особливості прояву стресових переживань на психологічному рівні: аналізуються характерні перебудови в мотиваційній структурі діяльності, роль емоційного регулювання поведінки, стійкість різних когнітивних функцій, що забезпечують ефективність переробки інформації, індивідуальні прийоми компенсації і подолання труднощів.

Р. Лазарус вивчав стрес з позиції психологічного, фізіологічного, поведінкового рівнів. Вчений прийшов до висновку, що фізіологічний стрес – це безпосередня реакція організму, що супроводжується «вираженими фізіологічними зрушеннями, на дію різних зовнішніх і внутрішніх стимулів фізико-хімічної природи» [37, с. 54]. Інакше кажучи, під час фізіологічного стресу реакції-відповіді організму високостереотипні, при психологічному – реакції індивідуальні і не завжди можуть бути передбачені. Так, на загрозу одна людина реагує гнівом, а інша страхом. Значення індивідуальних особливостей зменшується за надзвичайних умов, військових дій, природних і антропогенних катастроф, насильства, але навіть в цих випадках посттравматичний стрес виникає далеко не у всіх, що перенесли травматичну подію.

В. Бодров пише, що психологічний стрес є своєрідною формою віддзеркалення суб'єктом складної, екстремальної ситуації, в якій він знаходиться. Специфіка психічного віддзеркалення стресу обумовлюється процесами діяльності, особливості яких (суб'єктивна значущість, тривалість протікання, інтенсивність) значною мірою визначаються обраними чи прийнятими цілями, досягнення яких спонукає змістом мотивів діяльності. У процесі діяльності мотиви «наповнюються» емоційно, сполучаються з інтенсивними емоційними переживаннями, які відіграють особливу роль у протіканні стану психічної напруженості [3, с. 162].

З практичної точки зору проблема стресостійкості має кілька аспектів, а саме: прогнозування поведінки людей в екстремальних умовах, визначення наслідків їх впливу та підготовка до адекватних стратегій поведінки особистості в стресогенних умовах. Розв'язання цих завдань є актуальним для

психологічного забезпечення діяльності спеціалістів, що виконують професійні обов'язки в екстремальних умовах, а також для надання допомоги особам, які стали жертвами надзвичайних і психотравмуючих ситуацій. Тому проблема прогнозування поведінки людей в екстремальних умовах діяльності, а також оцінка вірогідності збереження їх здоров'я і працездатності після впливу екстремальних факторів привертає увагу багатьох дослідників.

Аналізуючи поняття стресостійкості коротко розглянемо еволюцію поглядів на стрес. Спочатку стрес розглядався як неспецифічна відповідь будь-якого живого організму на вплив шкідливого зовнішнього агента, саме це відзначав основоположник вчення про стрес канадський учений Ганс Сельє, що 4 липня 1936 р. в журналі «Nature» опублікував роботу, де наводилися дані про стандартні реакції організму на дію різних хвороботворних агентів.

Неспецифічний синдром або стрес складається з ряду функціональних і морфологічних змін, що розгортаються як єдиний процес. Г. Сельє виділив три стадії цього процесу: стадію тривоги; стадію резистентності (адаптації); стадію виснаження. На першій стадії організм зіштовхується з якимось негативним фактором середовища й намагається пристосуватися до нього. На другій стадії відбувається адаптація до нових умов. Але якщо стресор продовжує діяти тривалий час, відбувається виснаження гормональних ресурсів (третья стадія) і зрив систем адаптації, у результаті чого процес приймає патологічний характер і може завершитися хворобою або смертю індивіда[67].

У той же час у психологічних роботах Р. Лазаруса почала розроблятися концепція психологічного стресу, яка на відміну від фізіологічної стереотипізованої стресової реакції на шкідливість (загрозливий, екстремальний фактор), розглядається як реакція опосередкована оцінкою загрози й внутрішніх психологічних процесів. У зв'язку із цим вчений відзначав, що не будь-яка вимога середовища викликає стрес, а лише та, що оцінюється як загрозна. Серед працівників медичної сфери уже тоді намітилася тенденція, яку можна позначити як «заперечення неспецифічності ситуацій, що породжують стрес» [69, с. 89].

Таким чином, у психології було переборене протиріччя між «неспецифічністю стресу, як реакції на будь-який вплив» (Г. Сельє) і «залежністю реакції від психологічної оцінки загрози» (Р. Лазарус) на користь останнього висловлення. Обсяг поняття «стрес», завдяки роботам психологів, був різко звужений у бік екстремальності й більш особистісно орієнтований. Власне з метою зняття протиріччя між фізіологічною неспецифічністю й психологічною вибірковістю вчений уводить поняття «копінг», як здатність до подолання стресу. У теорії стресу й копінгу важливе значення відведене механізмам подолання стресу, які визначають розвиток різних форм поведінки, що призводить до адаптації або дезадаптації особистості. Р. Лазарус підкреслював, що здатність переборювати стрес, у більшості випадків, більш важлива, ніж природа, величина й частота стресового впливу.

Поняття, що побічно характеризують стресостійкість, введені О. Столяренко (екстремальна надійність, загальна екстремальна стійкість) та А. Маклаковим (особистісний адаптаційний потенціал). Так, О. Столяренко вводить поняття «екстремальна надійність», що характеризується стійкістю до всіх видів негативних впливів факторів обстановки та забезпеченням особистісної безпеки. Загальна екстремальна стійкість (життестійкість) розглядається як системна якість людини, що характеризується можливістю успішно долати труднощі екстремальних життєвих ситуацій [70, с. 419].

А. Маклаков виділяє поняття особистісного адаптаційного потенціалу, що визначає ефективність і адекватність поведінки й діяльності людини в екстремальних умовах. Особистісний адаптаційний потенціал включає такі психологічні характеристики: нервово-психічну стійкість, рівень розвитку якої зумовлює толерантність до стресу; самооцінку особистості, що є ядром саморегуляції і що визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що підтримує почуття власної значимості для оточуючих (особистісна референтність); особливості побудови контактів з оточуючими, що характеризують рівень конфліктності особистості; досвід соціального спілкування, що виявляє потребу у спілкуванні і можливість побудови контактів з оточуючими на основі власного досвіду;

моральна нормативність особистості, що характеризує ступінь орієнтації на існуючі у суспільстві норми і правила поведінки; орієнтація на дотримання вимог колективу (рівень групової ідентифікації) [44, с. 192].

Поняття «стресостійкість» розглядають у контексті індивідуальної здатності організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора. З одного боку, це визначення дозволяє відносно визначати момент настання стресу по зниженню ефективності роботи, але, з іншого боку, воно не враховує «ціну», що платить організм за підтримку заданої працездатності. Головні труднощі у визначенні стресостійкості виникають при оцінці реакцій на психологічні фактори. Якщо можна підібрати критерії стійкості людини стосовно стресорів фізичної або хімічної природи (температура, фізичне навантаження, токсичні речовини), то зробити це щодо психологічних стресорів набагато складніше. Це пов'язано з надзвичайно великим розкидом цінностей, установок, потреб, умовних рефлексів і життєвого досвіду різних людей. У цьому плані буває простіше використовувати суб'єктивні критерії настання стресу. Так само, як біль є суб'єктивним відчуттям, що не залежить прямо від сили зовнішнього впливу, так і рівень стресу нелінійно пов'язаний з інтенсивністю стресора.

Для суб'єктивної оцінки стресостійкості людина повинна прислухатися до своїх відчуттів, максимально довіряючи організмові й інтуїції. Щоб зрозуміти, де проходять межі між корисною і шкідливою напругою, стресом і дистресом, людині доводиться експериментувати з емоційними і фізичними навантаженнями, але тільки таким шляхом можна встановити порогові стресочутливості й стресостійкості того або іншого індивідуума [45, с. 103].

В. Бодров визначає стресостійкість людини як інтегративну властивість, яка:

- 1) характеризується необхідним ступенем адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності,
- 2) детермінується рівнем активації ресурсів організму і психіки індивіда,
- 3) детермінується рівнем активзації її функціонального стану і працездатності. Механізми регуляції і специфіка проявів стресостійкості

зумовлюється особливостями: а) мотивації і намірів; б) функціональних і оперативних ресурсів; в) особистісних якостей і когнітивних можливостей; г) емоційно вольової реактивності; д) професійної підготовленості й працездатності [7].

На думку вчених Ю. Александровського, А. Вальдмана, В. Лебедева, стресостійкість – це бар'єр психічної адаптації. Психологи (Л. Дика, О. Конопкін, В. Моросанова, Р. Сагієв) основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини, яка складається із певних ланцюгів (О. Конопкін) і стилістично різноманітна (В. Моросанова, Р. Сагієв, Л. Дика). Інші автори (Л. Мерфі, Р. Лазарус, С. Фолкман, Д. Амірхан, Н. Сирота та ін.) відносять до даної характеристики різноманітні когнітивно зумовлені механізми додання стресора (копінг-механізми) і механізми психологічного захисту (Н. Хаан). На копінг-стратегії впливає локус контролю (Д. Роттер), етнічний фактор (Л. Таукенова), тип ВНД (Л. Собчик), психічні й соматичні захворювання (Є. Чехлатий, Н. Сирота, В. Ялтонський).

Зі стресостійкістю ототожнюють емоційну стійкість і здатність контролювати емоції (Є. Мілерян); здатність переносити великі навантаження й успішно розв'язувати завдання в екстремальних ситуаціях (Н. Данилова); здатність долати стан емоційного збудження при виконанні складної діяльності (В. Маріщук); властивість темпераменту, що дає змогу надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії (В. Плахтієнко, Н. Блудов); стабільну спрямованість емоційних переживань (О. Черникова); переважання позитивних емоцій (А. Ольшанникова); інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності людини, що забезпечують оптимальне досягнення цілі діяльності в складній емотивній обстановці (П. Зільберман).

На думку Г. Нікіфорова, стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні розглядається як: збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення

успішної самореалізації, збереження працездатності; досягнення життєвих цілей; збереження здоров'я. Збереження стресостійкості пов'язано з пошуком ресурсів, що допомагають в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під ресурсами маються на увазі внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях [61, с. 84].

Г. Сельє виділив два види адаптаційних ресурсів людського організму при стресі: поверхову адаптаційну енергію і глибоку адаптаційну енергію. Поверхові ресурси організму активізуються за першою вимогою, вони легко відновлюються. Якщо відбувається відновлення адаптаційних ресурсів, то в передхворобливий стан організм не переходить. Поверхова адаптаційна енергія відтворюється за рахунок глибокої, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів. Активізація глибокої адаптаційної енергії відбувається тоді, коли людина довго знаходиться в стресовій ситуації і виснажені поверхові енергетичні ресурси. У деяких осіб темп включення «глибоких» резервів буває недостатнім для нейтралізації дії стресора, відповідно такі індивіди відрізняються зниженою стресостійкістю. Виснаження ресурсів призводить до старіння та смерті організму [67, с. 136].

Е. Фромм виділив три психологічні ресурси, що допомагають людині в подоланні важких життєвих ситуацій: надію, раціональну віру та душевну силу. Надія – психологічна категорія, що сприяє життю і зростанню. Це активне очікування і готовність зустрітися з тим, що може з'явитися. Раціональна віра – переконаність у тому, що існує велика кількість реальних можливостей і потрібно вчасно виявити ці можливості. Віра – раціональна інтерпретація теперішнього часу. Душевна сила – мужність. Душевна сила – здатність чинити опір, піддати небезпеці надію і віру, зруйнувати їх, перетворюючи на «голий оптимізм» або в ірраціональну віру [76, с. 368].

О. Бондаренко відзначав, що стрес-толерантність особистості і витривалість по відношенню до фрустраторів залежить від підтримки, моральної допомоги, співучасті, співчуття інших людей, солідарності групи. Розпад соціальних зв'язків спричиняє ломку інтраіндивідуальної структури особистості, виникнення гострих криз, що дезорганізують поведінку. Соціальна

підтримка в групі в умовах стресу, не знижуючи рівня напруженості (стресу), може сприяти «переведенню» його несприятливих проявів в сприятливі, тобто «переведенню» дистресу в стрес. Соціальна підтримка може бути інституційною, що надходить від державних структур; корпоративною, пов'язаною з професійно-трудовою структурою (адміністративна, профспілкова підтримка), і міжособистісною, що виходить від окремих людей (сім'ї, друзів, знайомих). Різновидом соціальної підтримки є соціально-психологічна: емоційна, інформаційна, інструментальна. Соціальна і соціально-психологічна підтримка виступає як буфер між стресом і його негативними наслідками, пом'якшує патогенну дію стресу, що має вплив на здоров'я [8, с. 207].

Соціальна підтримка є важливим ресурсом збереження психологічної стійкості особистості в стресових ситуаціях. Багато авторів відзначають, що «позитивне соціальне оточення (сім'я, друзі, колеги) також може бути одним з найважливіших чинників збереження стресостійкості особистості» [13, с. 87]. У зв'язку з цим соціальне оточення може розглядатися як соціально-психологічний ресурс подолання стресу. Наступний ресурс – «психологічна компетентність індивіда, рівень його психологічної освіченості і культури. Разом із соціальним досвідом вона визначає конкретні форми адаптивних процесів в стресогенних ситуаціях» [18, с. 211].

До найбільш вивчених на даний час особистісних ресурсів подолання стресу належать: активна мотивація подолання, відношення до стресів як можливості набуття власного досвіду і можливостей особистісного зростання; сила Я-концепції, самоповага, самооцінка, власна значимість, «самодостатність»; активна життєва установка: чим активніше відношення до життя, тим більша психологічна стійкість в стресових ситуаціях; позитивність і раціональність мислення; емоційно-вольові якості; фізичні ресурси (стан здоров'я і відношення до нього як до цінності). До інформаційних та інструментальних ресурсів належать: здатність контролювати ситуації (ступінь їх впливу на людину оцінюється адекватно); використання методів або способів досягнення бажаних цілей (майстерність, здібності, успішність); здатність до адаптації, інтерактивні техніки змінювання себе і ситуації, інформаційна і

діяльна активність з перетворення ситуації взаємодії особистості і стрес-ситуації; здатність до когнітивного структурування й осмислення ситуації. Матеріальні ресурси: високий рівень матеріального доходу й матеріальних умов (що дають змогу відновлювати первинні фізіологічні потреби), безпека життя, стабільність оплати праці, «гігієнічні» чинники праці й життєдіяльності [34, с. 27–28].

Стресостійкість особистості, на думку В. Абабкова, М. Перре, залежить від багатьох факторів: якості стресорів, особистісних властивостей, компетентності в подоланні навантажень та соціальних факторів. Стресори викликають порушення адаптації лише в поєднанні з різноманітними зовнішніми й внутрішніми факторами [44, с. 124–125]. Дуже важливим фактором зі сторони індивіда є процес оцінювання стресора. Оцінка, що включає контрольованість, каузальні атрибуції і т.п. визначає вид та інтенсивність стресових реакцій. Цей процес регулюється особистісними факторами, тенденціями подолання та його стилем, соціальною підтримкою. Особистісні якості й соціальні фактори можуть посилювати або послаблювати стресові реакції, впливаючи на її тип, інтенсивність та тривалість. Отже, стресостійкість медичних працівників характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалою включеністю в емоційно напружені й значущі ситуації.

Особливу категорію ресурсів стресостійкості представляють характер і способи подолання стрес-ситуацій – стратегії і моделі поведінки подолання. Характер поведінки подолання залежить від життєвої позиції, активності особистості, від потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей. Поняття копінгу, тобто поведінки, що переборює, використовуються для опису характерних способів поведінки людини в різних стресогенних ситуаціях (в перекладі з англійської *cope* – долати, справлятися). Більшість класифікацій копінг-ресурсів побудовано на основі запропонованих С.Фолькманом та Р. Лазарусом модусів психологічного подолання: проблемно-орієнтованого (зусилля спрямовуються на вирішення існуючої проблеми) і емоційно-орієнтованого (зміна власних установок стосовно ситуації) [46, с. 107].

Обидві стратегії представляють собою спроби справитися з вимогами проблеми або ситуації: у першому випадку мобілізуються ресурси поведінки; вони спрямовані на зміну проблеми, що викликала дистрес. У другому випадку мобілізуються ресурси для регулювання переживань стресу. Зусилля, спрямовані на регулювання емоційного відгуку (реакції) на ситуацію стресу, можуть мати багато форм. Як запропонували Р. Лазарус і С. Фолькман, вони можуть включати: зусилля, спрямовані на зменшення емоційного дистресу (наприклад, дистанціювання), когнітивна зміна події (орієнтація на його позитивні аспекти), навмисне посилення дистресу, щоб мобілізуватися для дії, і інші стратегії. Р. Віталіано виділяє проблемно-орієнтоване подолання і емоційно-орієнтоване подолання (самозвинувачення, уникнення) [46, с. 108].

Інші дослідники (Н. Медведова та ін.) підкреслюють, що, незважаючи на термінологічні розходження, можна говорити про дві основні моделі мобілізації копінг-зусиль: зусилля, зосереджені на меті, і зусилля, спрямовані на процес. Моделі, орієнтовані на мету, представляють зусилля щодо зміни або «пересилення» тих факторів середовища, що сприймаються як стресові, або зусилля з подолання або регулювання власних неприємних емоцій, що виникають у зв'язку зі стресовим епізодом. Прикладом можуть служити когнітивно-оцінкова модель С. Фолькмана та Р. Лазаруса, сфокусована на проблемно-емоційних аспектах, і модель подолання Зейтліна, орієнтована на себе або на середовище. Моделі, орієнтовані на процес, представляють собою прагнення до пошуку стресора або уникнення його [54, с. 85].

За ступенем оволодіння ситуацією виділяють активні і пасивні стратегії подолання. До активних стратегій належать: активно-когнітивний копінг (оцінка ситуації), активно-поведінковий копінг (втручання в ситуацію, уникнення) (А. Біллінг, Р. Мус). Активні – проблемно зосереджені стратегії: планомірне вирішення проблеми; шлях конфронтації; емоційно зосереджені стратегії: дистанціювання масштабу проблемної ситуації; прийняття відповідальності на себе; пошук позитивного в тому, що відбувається. Пасивна – уникнення [61].

В. Андропова виділяє в якості стратегій подолання життєвих труднощів перетворюючі стратегії і стратегії пристосування (зміни власних характеристик і ставлення до ситуації). До допоміжних прийомів самозбереження в ситуаціях труднощів і нещастя відносяться «техніки» боротьби з емоційними порушеннями, викликаними непереборними, з погляду суб'єкта, негативними подіями. Наприклад, відхід і втеча зі складної ситуації, що можуть здійснюватися не лише в діяльності, але і в психологічній формі – шляхом внутрішнього відчуження і придушення думок про неї. Ці прийоми не конструктивні, оскільки не позбавляють проблеми, але вони адаптивні, бо полегшують психічний стан [3, с. 89–90].

Однією з важливих проблем дослідження подолання є вивчення наслідків різних стратегій подолання на рівні саморегуляції людини, а також їхньої ефективності. Вважається, що проблемно-орієнтовані стратегії ефективні і мають позитивні взаємозв'язки з вимірами психологічного здоров'я. Опора на емоційно-орієнтовані стратегії, з іншого боку, пов'язується з поганим психічним здоров'ям. На даний час піддається сумніву припущення про те, що використання проблемно-орієнтованого подолання завжди буде більш адаптивним, ніж емоційно-орієнтоване подолання. Сучасні дослідження свідчать про те, що ефективні зусилля з подолання повинні бути конгруентні здатності людини контролювати ситуацію. Тобто проблемно-орієнтовані стратегії подолання будуть більш ефективними, якщо подію потенційно можна взяти під контроль, у той час як емоційно-орієнтований копінг буде більш адаптивним у випадку низького контролю над ситуацією [17, с. 137].

До ресурсів подолання стресу відносять когнітивне, емоційне, поведінкове та соціально-психологічне подолання. Когнітивне подолання – розуміння причин стресу, осмислення ситуації і включення її образу в цілісне представлення суб'єкта про себе, оточення і взаємозв'язки з ним. Пошук і оцінка можливих засобів, що можуть бути мобілізовані для подолання стресу, пошук конструктивних стратегій подолання, самооцінка, пошук підтримки і самопідкріплення. Емоційне подолання – усвідомлення і прийняття своїх почуттів, потреб і бажань, оволодіння соціально прийнятними формами прояву

почуттів, контроль динаміки переживання, усунення застрягань, неповного відреагування й ін. Поведінкове (діяльнісне) подолання – перебудова поведінки, корекція стратегій і планів, завдань і режимів діяльності, активізація або дезактивація поведінки або діяльності. Соціально-психологічне подолання – зміна спрямованості особистості, корекція життєвих цінностей, розширення простору соціальних ролей, позицій і міжособистісних стосунків [31, с. 74].

Таким чином, на підставі аналізу численних підходів до визначення поняття «стресостійкість» особистості можна стверджувати, що у науковій літературі відсутня єдність розуміння терміну «стресостійкість», єдиного загальноприйнятого визначення поки що немає.

Як зазначає В. Бодров, на даний момент немає ясності і чіткості у розумінні сутності стресостійкості, і більшість авторів як синонім вживають термін «емоційна стійкість», механізми і сутність якої вивчені краще. Поняття, що побічно характеризують стресостійкість, введені О. Столяренко (екстремальна надійність, загальна екстремальна стійкість) та А. Маклаковим (особистісний адаптаційний потенціал). У прямій постановці стресостійкість розглядається в контексті індивідуальної здатності організму зберігати нормальну працездатність (К. Судаков); зберігати необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності (В. Бодров); як збереження здатності до соціальної адаптації, збереження значущих міжособистісних зв'язків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності, збереження здоров'я (Г. Нікіфоров); стресостійкість характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалою включеністю в емоційно-напружені ситуації (В. Абабков, М. Перре).

Отже, стресостійкість особистості розглядається як структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат транзактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. Адекватність оцінки ситуації та власних ресурсів визначає інтенсивність реакцій, спрямованих особистістю на зміну компонентів

стресової ситуації, зміну когнітивної репрезентації, ставлення, мотиваційної, вольової орієнтації, копінгової поведінки, які здійснюються через провідну її функцію – когнітивно-феноменологічної перспективи та функції її окремих структурних компонентів, що зумовлюють рівень стресостійкості під час і після травматичних подій.

1.5. Психологічна готовність як чинник формування стресостійкості фахівців педагогічної сфери

У сучасних умовах розвитку освіти проблема психологічної готовності педагога до професійної діяльності розглядається як одна з ключових у контексті збереження професійної ефективності та психічного здоров'я. Педагогічна діяльність належить до видів професій з підвищеним психоемоційним навантаженням, що обумовлено постійною міжособистісною взаємодією, високою відповідальністю за результати діяльності та необхідністю адаптації до мінливих соціально-освітніх умов. Як зазначає С. Д. Максименко, педагог працює в умовах «постійної психологічної напруги», що вимагає наявності внутрішніх регуляторних механізмів, здатних забезпечити стійкість і стабільність професійного функціонування.

У працях М. Дьяченка та Л. Кандилович психологічна готовність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає здатність мобілізувати психічні ресурси для успішного виконання діяльності. А. К. Маркова підкреслює, що психологічна готовність є важливим показником професіоналізму, оскільки вона визначає не лише якість виконання професійних дій, а й здатність фахівця зберігати внутрішню рівновагу в складних і напружених умовах. У цьому сенсі психологічна готовність виступає базовим чинником формування стресостійкості педагога.

Стресостійкість у психології трактується як здатність особистості протистояти стресовим впливам, зберігаючи ефективність діяльності та психологічну рівновагу. Вітчизняні дослідники наголошують, що

стресостійкість не є вродженою якістю, а формується в процесі професійного розвитку та безпосередньо залежить від рівня психологічної готовності. Саме психологічна готовність забезпечує внутрішню організацію особистості, яка дозволяє не лише витримувати стрес, а й конструктивно його долати.

Важливим чинником формування стресостійкості є мотиваційний компонент психологічної готовності. За О. Леонтьєвим, смислова наповненість діяльності знижує суб'єктивну напруженість і сприяє активізації адаптаційних ресурсів. А. Реан підкреслює, що домінування внутрішньої мотивації підвищує стійкість до професійних труднощів і зменшує ризик емоційного виснаження. Українські науковці О. Савчин та Л. Карамушка зазначають, що педагоги, орієнтовані на самореалізацію та професійне зростання, демонструють вищий рівень стресостійкості та більш адаптивні стратегії подолання складних ситуацій.

Когнітивний компонент психологічної готовності відіграє не менш важливу роль у формуванні стресостійкості, оскільки забезпечує усвідомлення професійних вимог і зменшує вплив невизначеності як стресогенного чинника. Є. А. Климов наголошує, що розвинене професійне мислення та рефлексія сприяють формуванню відчуття контролю над діяльністю. А. Маркова зазначає, що усвідомленість професійних дій і розуміння причинно-наслідкових зв'язків у діяльності знижують тривожність і підвищують психологічну стійкість фахівця.

Особливе значення для забезпечення стресостійкості має емоційно-вольовий компонент психологічної готовності. За В. Моросановою, саморегуляція є центральним механізмом підтримання стабільності поведінки та емоцій у стресових умовах. С. Максименко підкреслює, що здатність до усвідомленого контролю емоційних станів є критично важливою для педагогів, оскільки їхня професійна діяльність передбачає постійну емоційну залученість. Недостатня сформованість емоційно-вольового компонента призводить до підвищеної тривожності, імпульсивності, швидкого виснаження та зниження ефективності діяльності.

Операційно-поведінковий компонент психологічної готовності забезпечує практичну реалізацію внутрішніх ресурсів у професійній діяльності. За С. Рубінштейном, саме через діяльність особистісні якості набувають реального значення. Л. Карамушка у своїх дослідженнях підкреслює, що поведінкова гнучкість, здатність до конструктивного розв'язання проблемних ситуацій і ефективна організація діяльності знижують рівень професійного стресу та запобігають вигоранню педагогів.

Проблема професійного вигорання як наслідку низької стресостійкості широко висвітлена у працях К. Маслач, В.. Бойка, Н.. Водоп'янової. Українські дослідники наголошують, що недостатня психологічна готовність є одним із ключових чинників розвитку емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття професійної ефективності. Водночас високий рівень психологічної готовності виконує захисну функцію, зменшуючи ймовірність професійних деформацій і сприяючи збереженню психологічного благополуччя.

Таким чином, психологічна готовність до професійної діяльності виступає системним чинником формування стресостійкості педагога. Вона забезпечує інтеграцію мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових ресурсів особистості, що дозволяє ефективно протистояти професійним стресорам, зберігати психологічну рівновагу та підтримувати стабільний рівень професійної ефективності. Саме рівень сформованості психологічної готовності визначає здатність педагога не лише витримувати професійний стрес, а й конструктивно його долати, перетворюючи складні ситуації на джерело професійного розвитку.

Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності до професійної діяльності засвідчив, що в сучасній психології вона розглядається як складне інтегративне утворення, яке забезпечує внутрішню налаштованість особистості на виконання професійних функцій та визначає ефективність професійної діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Психологічна готовність формується як система взаємопов'язаних компонентів і виступає

важливим чинником професійної адаптації та збереження психічної стабільності фахівця.

Аналіз наукових підходів дозволив визначити структуру психологічної готовності, до якої належать мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий компоненти. Кожен із них виконує окрему функцію в професійній діяльності, проте лише їх узгоджена взаємодія забезпечує цілісність психологічної готовності та високий рівень адаптаційних можливостей особистості. Рівень сформованості зазначених компонентів безпосередньо впливає на здатність фахівця ефективно діяти в складних і стресових умовах.

Дослідження психологічних особливостей професійної діяльності фахівців педагогічної сфери показало, що вона характеризується інтенсивною міжособистісною взаємодією, високою відповідальністю та значним психоемоційним навантаженням. Постійна необхідність регуляції власних емоційних станів, прийняття рішень в умовах невизначеності та адаптації до змінних вимог освітнього середовища зумовлює підвищені вимоги до психологічних ресурсів педагога.

Отримані теоретичні положення дозволяють розглядати психологічну готовність як системоутворювальний чинник стресостійкості фахівців педагогічної сфери. Узагальнення наукових підходів створює теоретичне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення рівня психологічної готовності педагогів, особливостей їхньої стресостійкості та характеру взаємозв'язків між зазначеними психологічними показниками.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

2.1 Організація і психодіагностичний інструментарій емпіричного вивчення особливостей психологічної готовності до професійної діяльності фахівців педагогічної сфери як чинника їхньої стресостійкості

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей психологічної готовності фахівців педагогічної сфери та визначення її ролі як чинника формування стресостійкості. Логіка дослідження ґрунтувалася на положенні про те, що психологічна готовність до професійної діяльності є інтегративною характеристикою особистості педагога, яка об'єднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти й безпосередньо впливає на здатність протистояти професійному стресу та запобігати розвитку професійного вигорання.

Організація емпіричного дослідження передбачала поетапне здійснення діагностичної роботи та дотримання етичних принципів психологічного дослідження. На підготовчому етапі було визначено мету й завдання емпіричного дослідження, сформовано вибірку респондентів, підбрано психодіагностичний інструментарій відповідно до теоретичної моделі дослідження, а також підготовлено інструкції для учасників. Усі респонденти були поінформовані про добровільний характер участі, анонімність отриманих даних та можливість припинення участі на будь-якому етапі.

Емпіричне дослідження було проведено на базі Заліщицького фахового коледжу імені Є. Храпливого Національного університету біоресурсів і природокористування України. До участі в дослідженні залучено 62 працівники педагогічної сфери, які здійснюють професійну діяльність у закладі фахової передвищої освіти.

Вибірка дослідження включала педагогічних працівників різних спеціальностей і напрямів професійної діяльності, що дозволило отримати узагальнене уявлення про особливості психологічної готовності та стресостійкості фахівців педагогічної сфери в умовах сучасного освітнього середовища. Усі респонденти мали відповідну професійну освіту та практичний досвід педагогічної діяльності.

Формування вибірки здійснювалося за принципом добровільної участі з дотриманням етичних норм психологічного дослідження. Участь у дослідженні була анонімною, а отримані дані використовувалися виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Перед початком дослідження респонденти були поінформовані про мету дослідження, умови участі та конфіденційність результатів.

Таким чином, сформована вибірка є достатньо репрезентативною для дослідження особливостей психологічної готовності до професійної діяльності та стресостійкості фахівців педагогічної сфери в умовах коледжу та дозволяє зробити обґрунтовані висновки в межах поставлених завдань дослідження.

Основний етап дослідження полягав у проведенні психодіагностичного обстеження фахівців педагогічної сфери за допомогою комплексу стандартизованих методик, спрямованих на оцінку рівня психологічної готовності, її окремих структурних компонентів, рівня стресостійкості та проявів професійного вигорання. Дослідження проводилося в груповій формі, в умовах, що забезпечували відсутність зовнішніх перешкод та психологічний комфорт респондентів. Заповнення опитувальників здійснювалося відповідно до стандартизованих інструкцій.

Для визначення рівня сформованості психологічної готовності до професійної діяльності було використано **опитувальник «Психологічна готовність до професійної діяльності» (А. Маркова)** (див. додаток А) [23].

Дана методика дала змогу оцінити психологічну готовність педагога як цілісну систему внутрішніх характеристик, що забезпечують ефективне виконання професійних завдань. Методика ґрунтується на положенні про те, що психологічна готовність є інтегративною характеристикою особистості, яка

забезпечує ефективність професійної діяльності та визначає здатність фахівця адаптуватися до вимог професійного середовища. Опитувальник дозволяє проаналізувати мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий компоненти готовності, що відповідає теоретичній моделі дослідження. Мотиваційний компонент відображає ставлення респондента до професійної діяльності, рівень зацікавленості в професії, спрямованість на професійний розвиток і самореалізацію. Когнітивний компонент характеризує усвідомлення змісту та вимог професійної діяльності, наявність професійних знань і здатність до рефлексії. Емоційно-вольовий компонент відображає здатність до емоційної регуляції, самоконтролю та збереження працездатності в умовах професійного навантаження. Операційно-поведінковий компонент характеризує готовність до практичної реалізації професійних дій, уміння планувати й організовувати діяльність та діяти в складних професійних ситуаціях.

Методика складається з низки тверджень, які відображають різні аспекти психологічної готовності до професійної діяльності. Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням відповідно до запропонованої шкали. Отримані результати дозволяють визначити загальний рівень психологічної готовності, а також рівень сформованості окремих її компонентів.

Результати опитувальника інтерпретуються за кількісними показниками, що дає змогу віднести респондентів до груп із низьким, середнім або високим рівнем психологічної готовності до професійної діяльності. Високий рівень психологічної готовності свідчить про сформованість внутрішніх ресурсів, здатність ефективно виконувати професійні завдання та зберігати психологічну стійкість у стресових умовах. Низький рівень готовності може вказувати на недостатню мотивацію, невпевненість у професійних можливостях або труднощі в емоційній саморегуляції.

З метою вивчення емоційно-вольової саморегуляції педагогів було застосовано методику «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) (див. додаток Б) [28].

Ця методика дозволяє оцінити здатність респондентів до контролю власних емоційних станів, уміння керувати поведінкою в складних і стресових ситуаціях, рівень стійкості до дезорганізуючого впливу стресу, а також сформованість таких регуляторних процесів, як планування, цілепокладання, програмування дій та самоконтроль. Методика ґрунтується на концепції саморегуляції як системи внутрішніх психічних процесів, що забезпечують цілеспрямовану організацію діяльності та адаптацію особистості до змінних умов середовища.

Зміст методики спрямований на діагностику рівня сформованості основних регуляторних процесів, які забезпечують ефективну поведінку в складних і стресових ситуаціях. До таких процесів належать планування цілей, програмування дій, моделювання значущих умов діяльності, оцінка результатів, гнучкість та самостійність. Сукупність зазначених показників дозволяє оцінити загальний рівень саморегуляції та визначити індивідуальний стиль саморегуляції поведінки.

Методика містить твердження, що відображають типові способи організації діяльності та поведінки в різних життєвих і професійних ситуаціях. Респондентам пропонується оцінити ступінь відповідності запропонованих тверджень власному досвіду. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за окремими шкалами, що дає змогу визначити рівень розвитку кожного з регуляторних процесів, а також інтегральний показник саморегуляції.

Інтерпретація результатів передбачає виділення низького, середнього або високого рівнів саморегуляції. Високі показники свідчать про здатність особистості усвідомлено керувати власною поведінкою, ефективно планувати діяльність, адаптуватися до змінних умов і зберігати стійкість у стресових ситуаціях. Низький рівень саморегуляції вказує на труднощі у контролі поведінки та емоцій, недостатню гнучкість і підвищену вразливість до дезорганізуючого впливу стресу.

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» широко використовується у психологічних дослідженнях професійної діяльності, зокрема в педагогічній

сфері, оскільки саморегуляція є ключовим механізмом забезпечення професійної ефективності та стресостійкості. Застосування даної методики у межах дослідження дозволяє оцінити емоційно-вольовий компонент психологічної готовності педагога та проаналізувати його роль у формуванні стресостійкості.

Для дослідження мотиваційної сфери педагогів було використано методику «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана). (див. додаток В) [134].

Зазначена методика дозволяє визначити співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації у структурі професійної діяльності педагога. Отримані дані дали змогу проаналізувати смислову спрямованість професійної діяльності та її вплив на здатність педагога долати професійні труднощі й стресові ситуації.

Методика дозволяє визначити співвідношення трьох основних типів професійної мотивації: внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної мотивації та зовнішньої негативної мотивації. Внутрішня мотивація відображає інтерес до професійної діяльності, задоволення від процесу роботи, прагнення до самореалізації та професійного розвитку. Зовнішня позитивна мотивація пов'язана з орієнтацією на соціальне схвалення, матеріальну винагороду, престиж і кар'єрне зростання. Зовнішня негативна мотивація визначається дією факторів примусу, страху покарання, критики або негативної оцінки з боку керівництва.

Опитувальник містить твердження, що характеризують різні мотиви професійної діяльності. Респондентам пропонується оцінити ступінь значущості кожного мотиву для власної професійної діяльності. За результатами обробки визначаються кількісні показники за кожним типом мотивації, що дає змогу встановити домінуючий мотиваційний профіль педагога.

Інтерпретація результатів методики передбачає аналіз співвідношення внутрішньої та зовнішніх форм мотивації. Домінування внутрішньої мотивації розглядається як сприятливий чинник професійної ефективності та

психологічної стійкості, оскільки діяльність сприймається як значуща та осмислена. Переважання зовнішньої негативної мотивації, навпаки, може свідчити про підвищену напруженість, незадоволеність професійною діяльністю та знижену стресостійкість.

З метою визначення рівня стресостійкості було застосовано **тест життєстійкості (Hardiness Test) С. Мадді. (див. додаток Г) [123].**

Дана методика використовується для оцінки таких складових життєстійкості, як залученість (відчуття сенсу та інтересу до діяльності), контроль (переконання у власній здатності впливати на події) та прийняття ризику (готовність діяти в умовах невизначеності). Вибір методики обумовлений її спрямованістю на вимірювання психологічних характеристик, які безпосередньо визначають рівень стресостійкості особистості.

Тест життєстійкості (Hardiness Test), розроблений С. Мадді, є стандартизованим психодіагностичним інструментом, спрямованим на оцінку рівня життєстійкості особистості як інтегральної характеристики, що визначає здатність ефективно протистояти стресовим впливам, зберігати психологічну стабільність та адаптуватися до складних і невизначених умов діяльності. Концепція життєстійкості ґрунтується на положенні про те, що стрес не лише загрожує психологічному благополуччю особистості, а й може виступати джерелом особистісного розвитку за умов наявності відповідних внутрішніх ресурсів.

Методика дозволяє оцінити життєстійкість як сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: залученість, контроль та прийняття ризику. Залученість відображає рівень зацікавленості особистості в професійній діяльності та відчуття її смислової значущості. Високі показники залученості свідчать про активну позицію педагога, інтерес до професійної діяльності та включеність у професійні процеси. Контроль характеризує переконання особистості у власній здатності впливати на події та результати діяльності, що пов'язано з відчуттям відповідальності та суб'єктивного контролю над професійною ситуацією. Прийняття ризику відображає готовність діяти в

умовах невизначеності, сприймати зміни та складні ситуації як можливість для набуття нового досвіду та професійного зростання.

Опитувальник складається з ряду тверджень, які описують типові реакції та установки особистості щодо життєвих і професійних труднощів. Респондентам пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням відповідно до запропонованої шкали. Обробка результатів передбачає визначення показників за кожною з трьох шкал, а також інтегрального показника життєстійкості.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом віднесення респондентів до груп із низьким, середнім або високим рівнем життєстійкості. Високий рівень життєстійкості свідчить про здатність педагога зберігати психологічну рівновагу в умовах професійного стресу, активно долати труднощі та підтримувати стабільну професійну ефективність. Низький рівень життєстійкості може вказувати на підвищену вразливість до стресових впливів, труднощі адаптації та ризик розвитку професійного вигорання.

Для поглибленого аналізу наслідків професійного стресу та оцінки проявів професійного вигорання було використано **методику MBI (Maslach Burnout Inventory) в адаптації В. Хоміка – О. Гольдштейна (див. додаток Д) [45]**.

Дана методика дала змогу оцінити три основні компоненти професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, що проявляється у зниженні віри у власну професійну компетентність. Використання цієї методики дозволило розглянути професійне вигорання як можливий наслідок недостатньої психологічної готовності та низької стресостійкості педагогів, адже методика ґрунтується на концепції професійного вигорання як стійкого психоемоційного стану, що виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу та супроводжується виснаженням психологічних ресурсів особистості.

Опитувальник MBI дозволяє діагностувати три основні компоненти професійного вигорання. Емоційне виснаження відображає відчуття психічної втоми, емоційного спустошення, зниження енергетичних ресурсів і

переживання перенапруження, пов'язаного з професійною діяльністю. Деперсоналізація характеризується розвитком емоційного відсторонення, формальності у взаємодії, цинічного або негативного ставлення до суб'єктів професійної діяльності. Редукція професійних досягнень проявляється у зниженні віри у власну професійну компетентність, відчутті неефективності, незадоволеності результатами професійної діяльності та зниженні професійної самооцінки.

Методика складається з серії тверджень, які відображають типові переживання та ставлення фахівців до професійної діяльності. Респондентам пропонується оцінити частоту виникнення кожного із зазначених станів або переживань відповідно до запропонованої шкали. За результатами обробки визначаються кількісні показники за кожною з трьох шкал, що дозволяє оцінити рівень вираженості професійного вигорання.

Інтерпретація результатів передбачає віднесення респондентів до груп із низьким, середнім або високим рівнем вигорання за кожним із компонентів. Високі показники емоційного виснаження та деперсоналізації у поєднанні з низькими показниками професійних досягнень свідчать про високий рівень професійного вигорання. Низькі показники за зазначеними шкалами розглядаються як сприятливий показник психологічного благополуччя та професійної стійкості.

В межах дослідження психологічної готовності до професійної діяльності з метою діагностики комунікативних вмінь, нами був використаний також **опитувальник соціальних навичок В. Хоміка та О. Гольдштейна (див. додаток Е) [23]**.

У процесі обробки всі відповіді класифікувалися за такими категоріями:

1 – елементарні соціальні вміння – вміння слухати, починати розмову, проводити розмову, ставити запитання, висловлювати вдячність, відрекомендуватися, відрекомендувати інших, робити компліменти;

2 – вищі соціальні вміння – просити про допомогу, приєднуватися до гурту, давати та виконувати вказівки, просити пробачення, переконувати;

3 – вміння давати раду почуттям – усвідомлювати свої почуття, виражати свої почуття, розуміти почуття інших, реагувати на чужий гнів, виявляти приязнь, долати страх, винагороджувати себе;

4 – вміння, альтернативні агресії – просити дозволу, ділитися з іншими, допомагати іншим, доходити згоди, володіти собою, обстоювати свої права, реагувати на насмішки, уникати неприємностей у спілкуванні;

5 – вміння реагувати на стрес – скаржитися, вітати суперника з перемогою, долати збентеження, постояти за друга, реагувати на скаргу, нехтування, переконування, невдачу, суперечливі повідомлення, звинувачення, тиск з боку групи, готуватися до важкої розмови;

6 – вміння планувати – вирішувати чим зайнятися, з'ясувати причини неприємності, визначати мету, реально оцінювати свої можливості, збирати інформацію, ранжувати проблеми за ступенем важливості, приймати рішення, зосереджуватися на завданні.

Досліджуваному пропонується прочитати 50 тверджень та оцінити, наскільки добре він користується цими вміннями за допомогою шифру: 1 бал – майже ніколи; 2 бала – рідко; 3 бала – часом; 4 бала – часто; 5 балів – майже завжди.

Таким чином, представлений психодіагностичний інструментарій в таблиці 2.1 забезпечує комплексне вивчення психологічної готовності до професійної діяльності фахівців педагогічної сфери, її структурних компонентів, а також пов'язаних із нею показників стресостійкості, професійного вигорання та соціально-поведінкових ресурсів. Застосування зазначених методик дозволяє проаналізувати психологічну готовність як системоутворювальний чинник стресостійкості педагогів та виявити характер взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

Таблиця 2.1

Показники психодіагностичного дослідження

Методика	Основні показники (шкали)	Досліджувані змінні в межах роботи
Опитувальник	Загальний рівень психологічної	Психологічна готовність

«Психологічна готовність до професійної діяльності» (А. Маркова)	готовності; мотиваційний компонент; когнітивний компонент; емоційно-вольовий компонент; операційно-поведінковий компонент	до професійної діяльності як інтегративна особистісна характеристика
Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)	Планування; програмування; моделювання; оцінка результатів; гнучкість; самостійність; загальний рівень саморегуляції	Емоційно-вольова саморегуляція як складова психологічної готовності та чинник стресостійкості
Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана)	Внутрішня мотивація; зовнішня позитивна мотивація; зовнішня негативна мотивація	Тип професійної мотивації педагога як мотиваційний компонент психологічної готовності
Тест життєстійкості (Hardiness Test) С. Мадді	Залученість; контроль; прийняття ризику; інтегральний показник життєстійкості	Стресостійкість педагога як психологічний ресурс професійної діяльності
Методика МВІ (Maslach Burnout Inventory) в адаптації В. Хоміка – О. Гольдштейна	Емоційне виснаження; деперсоналізація; редукція професійних досягнень	Професійне вигорання як наслідок тривалого професійного стресу та недостатньої психологічної готовності
Методика діагностики соціальних навичок (В. Хомік – О. Гольдштейн)	Комунікативна компетентність; уміння взаємодіяти; соціальна адаптивність; конструктивність поведінки у міжособистісних ситуаціях	Соціальні навички педагога як поведінковий ресурс психологічної готовності та чинник зниження професійного стресу

Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічної готовності до професійної діяльності працівників педагогічної сфери подано далі у наступному підпункті.

2.2 Аналіз результатів дослідження

Аналіз отриманих результатів, за методикою *опитувальником «Психологічна готовність до професійної діяльності» (А. Маркова)*, показав що переважна частина респондентів демонструє середній рівень психологічної готовності до професійної діяльності. Зокрема, серед респондентів 58,1% мають середній рівень психологічної готовності, що свідчить про загальну здатність виконувати професійні завдання, але водночас вказує на наявність окремих

труднощів у реалізації внутрішніх психологічних ресурсів у стресових або нестандартних професійних ситуаціях.

Таблиця 2.2

Результати дослідження психологічної готовності до професійної діяльності за методикою А. Маркова

Показник	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Загальний рівень психологічної готовності	14,5	58,1	27,4
Мотиваційний компонент	12,9	61,3	25,8
Когнітивний компонент	12,9	64,5	22,6
Емоційно-вольовий компонент	22,5	56,5	21,0
Операційно-поведінковий компонент	16,1	59,7	24,2

Як видно з даних таблиці 2.2, у вибірці педагогічних працівників домінує середній рівень психологічної готовності до професійної діяльності як за загальним показником, так і за окремими структурними компонентами. Найменш сформованим виявився емоційно-вольовий компонент – 22,5 %. Отримані результати свідчать про наявність потенційних труднощів саме у сфері емоційної саморегуляції та підтверджують доцільність подальшого аналізу стресостійкості педагогів.

Високий рівень психологічної готовності було зафіксовано у 27,4% досліджуваних. Педагоги з високим рівнем готовності характеризуються сформованою внутрішньою мотивацією до професійної діяльності, усвідомленням її значущості, здатністю до ефективної саморегуляції та готовністю брати відповідальність за результати професійної діяльності. Для цієї групи характерна впевненість у власній професійній компетентності та відносна стійкість до професійного стресу.

Низький рівень психологічної готовності було виявлено у 14,5% педагогів. Для цих респондентів характерні труднощі у професійній самореалізації, знижена впевненість у власних можливостях, недостатня сформованість навичок саморегуляції та підвищена чутливість до психоемоційного навантаження. Отримані результати свідчать про потенційний

ризик зниження професійної ефективності та розвитку негативних психоемоційних станів у даній групі педагогів.

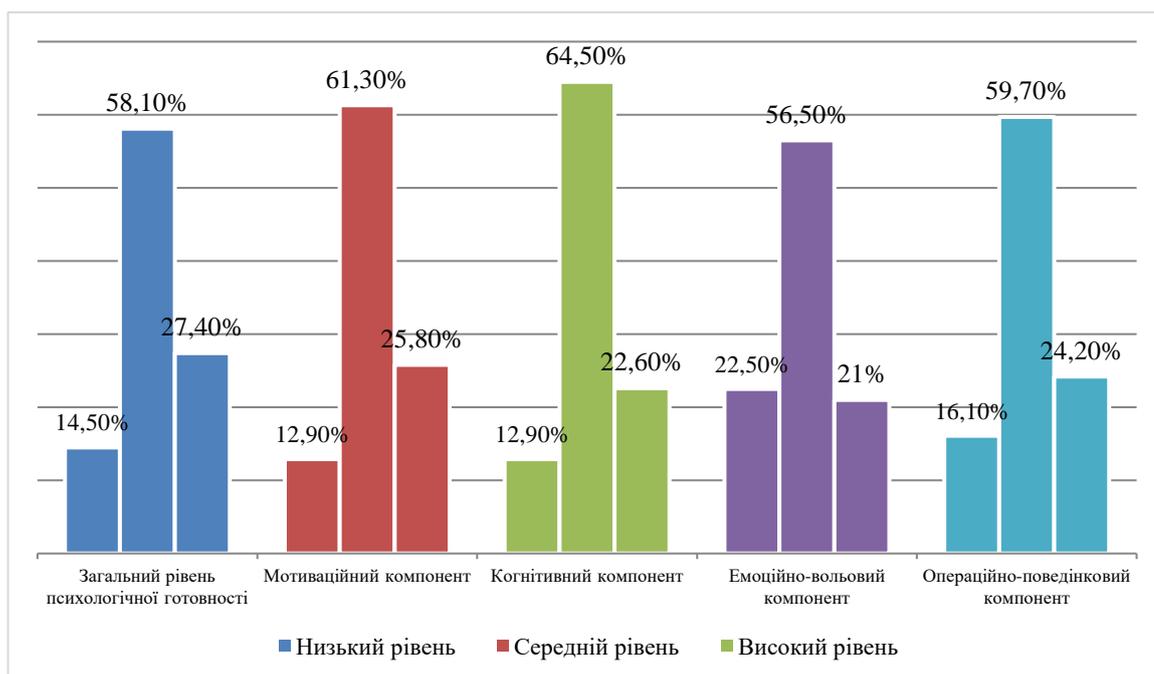


Рис. 2.1 Компоненти психологічної готовності фахівців до професійної діяльності за методикою А. Маркова (у %)

Подальший аналіз структурних компонентів психологічної готовності, який відображено на рисунку 2.1, показав, що *мотиваційний компонент* у більшості фахівців сформований на середньому рівні. Так, 61,3% респондентів продемонстрували середній рівень мотиваційної готовності, що вказує на наявність загального інтересу до професійної діяльності, проте не завжди супроводжується стійкою внутрішньою мотивацією. Високий рівень мотиваційного компонента спостерігається у 25,8% педагогів, тоді як 12,9% респондентів характеризуються низькою мотиваційною залученістю до професійної діяльності.

Аналіз *когнітивного компонента* психологічної готовності засвідчив, що більшість досліджуваних мають достатній рівень усвідомлення змісту та вимог професійної діяльності. Середній рівень когнітивної готовності виявлено у 64,5% педагогів, високий — у 22,6%, низький — у 12,9%. Отримані результати свідчать про те, що загалом педагоги орієнтуються в професійних завданнях,

проте в частини з них можуть виникати труднощі в аналізі складних або нестандартних педагогічних ситуацій.

Щодо емоційно-вольового компонента, результати виявили більш виражену диференціацію. Середній рівень сформованості емоційно-вольової готовності зафіксовано у 56,5% педагогів, високий — у 21,0%, тоді як 22,5% респондентів продемонстрували низький рівень даного компонента. Це вказує на наявність у частини педагогів труднощів у контролі власних емоційних станів, підтриманні психологічної рівноваги та збереженні працездатності в умовах підвищеного професійного навантаження.

Аналіз операційно-поведінкового компонента психологічної готовності показав, що 59,7% педагогів мають середній рівень готовності до практичної реалізації професійних дій. Високий рівень виявлено у 24,2% респондентів, низький — у 16,1%. Це свідчить про те, що більшість педагогів загалом здатні організовувати власну професійну діяльність, однак у частини з них спостерігаються труднощі у гнучкому реагуванні на змінні умови та нестандартні ситуації.

Таким чином, результати дослідження за методикою А. Маркової свідчать, що психологічна готовність до професійної діяльності у вибірці педагогічних працівників загалом сформована на середньому рівні. Водночас виявлено наявність групи педагогів із низькими показниками окремих компонентів психологічної готовності, що може негативно позначатися на їхній стресостійкості та професійному благополуччі. Отримані результати підтверджують доцільність подальшого аналізу взаємозв'язків між психологічною готовністю та показниками стресостійкості й професійного вигорання.

На наступному етапі емпіричного дослідження було проаналізовано особливості саморегуляції поведінки фахівців педагогічної сфери *за методикою В. Моросанової*. Зазначена методика дозволила оцінити рівень сформованості регуляторних процесів, які забезпечують цілеспрямовану організацію діяльності, контроль поведінки та емоцій, а також стійкість до дезорганізуючого впливу стресу.

Результати дослідження особливостей саморегуляції поведінки фахівців педагогічної сфери за методикою В. Морсанової

Шкали	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Загальний рівень саморегуляції	17,7	56,5	25,8
Планування	16,1	59,7	24,2
Програмування	16,1	61,3	22,6
Моделювання	20,9	58,1	21,0
Оцінка результатів	16,2	54,8	29,0
Гнучкість	29,0	51,6	19,4
Самостійність	17,0	57,0	26,0

Аналіз інтегрального показника саморегуляції, що бачимо в таблиці 2.3, показав, що у більшості педагогів домінує середній рівень сформованості саморегуляції поведінки. Так, 56,5% досліджуваних продемонстрували середній рівень саморегуляції, що свідчить про загальну здатність до організації власної діяльності та контролю поведінки, однак за наявності труднощів у складних або емоційно напружених професійних ситуаціях. Високий рівень саморегуляції виявлено у 25,8% педагогів, що характеризує їх як осіб, здатних ефективно планувати діяльність, зберігати самоконтроль та адаптуватися до змінних умов. Низький рівень саморегуляції зафіксовано у 17,7% респондентів, що може вказувати на труднощі у керуванні власними емоційними станами та підвищену чутливість до стресових впливів.

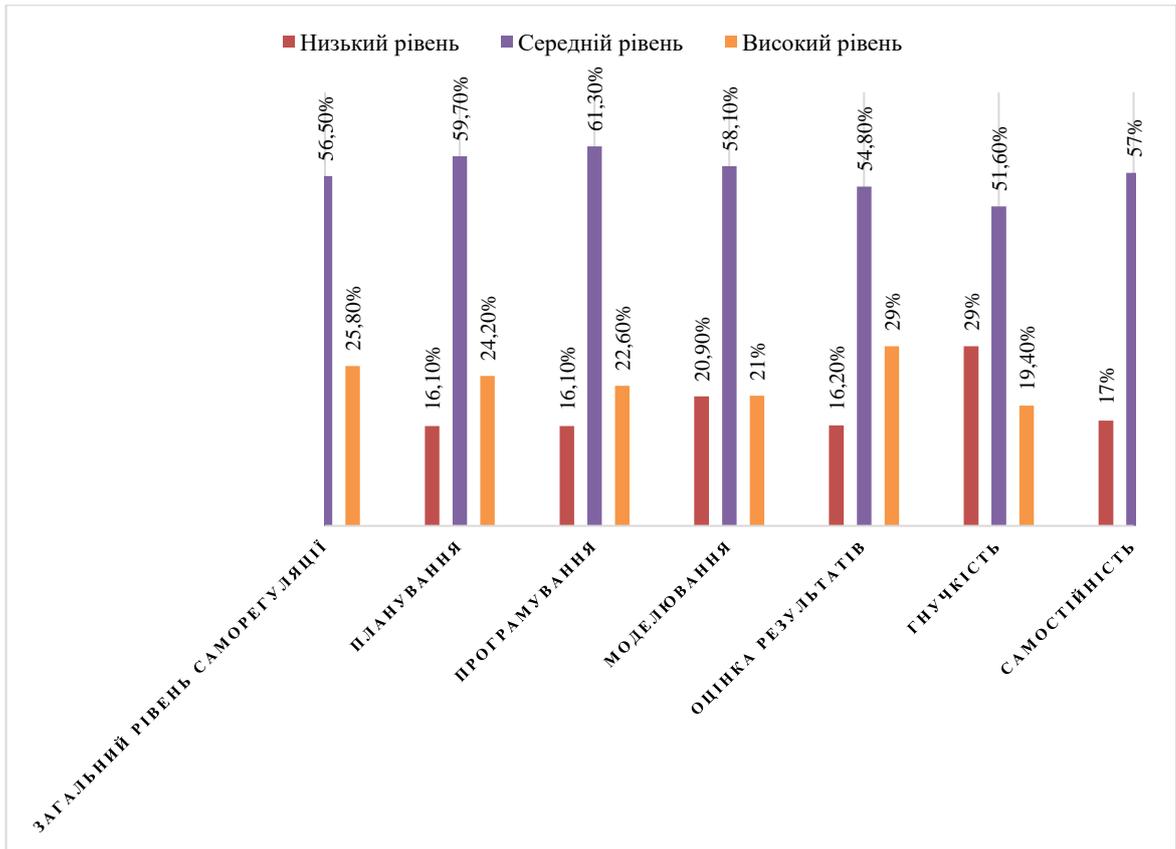


Рис. 2.2 Особливості саморегуляції поведінки фахівців педагогічної сфери за методикою В. Моросанової (у %)

Детальніший аналіз окремих регуляторних процесів показав (див. рис. 2.2), що планування як здатність усвідомлено ставити цілі та визначати послідовність дій сформоване на середньому рівні у 59,7 % педагогів. Високі показники планування виявлено у 24,2 % респондентів, тоді як 16,1 % досліджуваних продемонстрували низький рівень, що може ускладнювати організацію професійної діяльності в умовах підвищеного навантаження.

Аналіз показників програмування дій засвідчив, що більшість педагогів (61,3%) мають середній рівень здатності до побудови адекватних програм поведінки. Високий рівень програмування виявлено у 22,6%, низький — у 16,1% респондентів, що свідчить про наявність у частини педагогів труднощів у передбаченні послідовності професійних дій.

Щодо моделювання значущих умов діяльності, середній рівень зафіксовано у 58,1% педагогів, високий — у 21,0%, низький — у 20,9%. Отримані результати вказують на те, що не всі педагоги достатньо повно

враховують умови професійної ситуації, що може знижувати ефективність діяльності в складних або нестандартних обставинах.

Показники оцінки результатів діяльності продемонстрували дещо кращу сформованість: середній рівень виявлено у 54,8% педагогів, високий — у 29,0%, низький — у 16,2%. Це свідчить про відносно збережену здатність до професійної рефлексії та корекції власних дій у більшості досліджуваних.

Аналіз гнучкості регуляції показав, що саме цей показник є одним із найбільш уразливих. Середній рівень гнучкості зафіксовано у 51,6% педагогів, високий — лише у 19,4%, тоді як 29,0% респондентів продемонстрували низький рівень. Це вказує на труднощі в оперативній перебудові поведінки та адаптації до змінних умов освітнього середовища.

Показник самостійності як здатності приймати рішення та діяти автономно в професійній діяльності сформований на середньому рівні у 57,0% педагогів, на високому — у 26,0%, на низькому — у 17,0% досліджуваних.

Таким чином, результати за методикою В. Моросанової свідчать, що саморегуляція поведінки педагогів у цілому сформована на середньому рівні, однак найбільш проблемними виявилися показники гнучкості та моделювання умов діяльності. Виявлені особливості саморегуляції можуть знижувати стресостійкість педагогів та ускладнювати ефективне подолання професійно напружених ситуацій, що підтверджує значущість емоційно-вольового компонента психологічної готовності.

На наступному етапі емпіричного дослідження було проаналізовано рівень життестійкості педагогів як інтегрального показника їхньої життестійкості за допомогою *тесту С. Мадді* (див таблицю 2.4). Методика дозволила оцінити як загальний рівень життестійкості, так і ступінь сформованості її основних структурних компонентів: залученості, контролю та прийняття ризику.

Результати дослідження життєстійкості за методикою С.Мадді

Показники життєстійкості	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Загальний рівень життєстійкості	21,0	54,8	24,2
Залученість	20,9	56,5	22,6
Контроль	20,6	52,0	27,4
Прийняття ризику	29,0	51,6	19,4

Аналіз інтегрального показника життєстійкості засвідчив, що у більшості педагогів домінує середній рівень життєстійкості. Зокрема, 54,8% респондентів продемонстрували середній рівень життєстійкості, що свідчить про загальну здатність протистояти професійному стресу, однак за умови обмеженої мобілізації внутрішніх ресурсів у ситуаціях тривалого або інтенсивного навантаження. Високий рівень життєстійкості виявлено у 24,2% педагогів, що характеризує їх як осіб, здатних зберігати психологічну рівновагу, активну позицію та ефективність діяльності навіть у складних умовах. Низький рівень життєстійкості зафіксовано у 21,0% досліджуваних, що може свідчити про підвищену вразливість до стресових впливів і ризик емоційного виснаження.

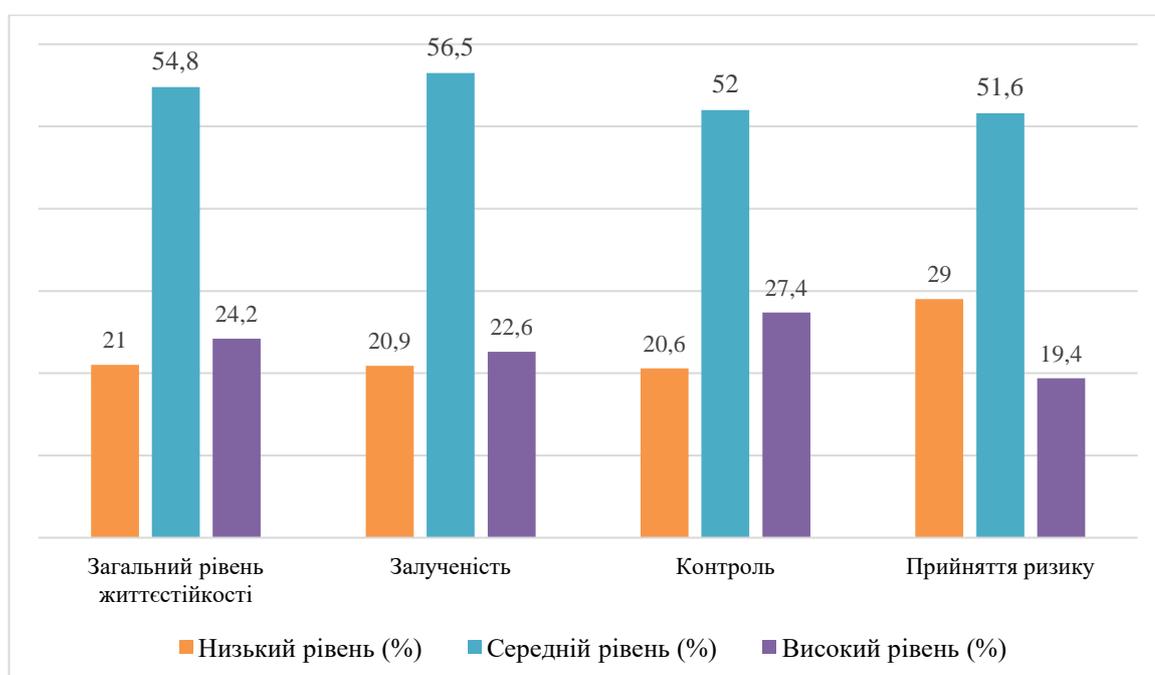


Рис. 2.3 Рівні життєстійкості фахівців педагогічної сфери за методикою С. Мадді (у %)

Аналіз компонента залученості показав, що для більшості педагогів характерне помірне відчуття смислової значущості професійної діяльності. Середній рівень залученості виявлено у 56,5% респондентів, високий — у 22,6%, низький — у 20,9%. Отримані дані свідчать про те, що частина педагогів виконує професійні обов'язки без достатнього відчуття емоційної включеності та інтересу до професійного процесу, що може знижувати їхню стресостійкість.

Результати за шкалою контролю засвідчили, що 52,0% педагогів мають середній рівень переконаності у власній здатності впливати на події професійної діяльності. Високий рівень контролю виявлено у 27,4% респондентів, тоді як 20,6% досліджуваних продемонстрували низький рівень, що може проявлятися у відчутті безпорадності та залежності від зовнішніх обставин у професійних ситуаціях.

Аналіз компонента прийняття ризику показав найменшу сформованість серед структурних складових життестійкості. Середній рівень прийняття ризику зафіксовано у 51,6% педагогів, високий — у 19,4%, низький — у 29,0%. Отримані результати свідчать про обережність педагогів у ставленні до змін і невизначених ситуацій, а також про схильність уникати ризику, що може ускладнювати адаптацію до динамічних умов освітнього середовища.

Таким чином, результати за тестом життестійкості С. Мадді свідчать, що у вибірці педагогічних працівників переважає середній рівень життестійкості. Найбільш уразливими компонентами виявилися прийняття ризику та залученість, що може негативно впливати на здатність педагогів ефективно долати професійний стрес і зберігати психологічне благополуччя в умовах тривалого навантаження.

Методика МВІ дозволила визначити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Отримані результати підтверджують, що професійне вигорання є поширеним феноменом серед педагогічних працівників і тісно пов'язане з рівнем психоемоційного навантаження, особливостями саморегуляції та психологічної готовності до професійної діяльності (див. таблицю 2.5).

Результати дослідження методикою МВІ

Показники професійного вигорання	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Загальний рівень вигорання	24,2	53,2	22,6
Емоційне виснаження	22,6	51,6	25,8
Деперсоналізація	24,1	56,5	19,4
Редукція професійних досягнень	20,6	52,0	27,4

Аналіз інтегрального рівня професійного вигорання показав, що у вибірці педагогів переважає середній рівень вигорання, який було зафіксовано у 53,2% респондентів (див. рисунок 2.4). Це свідчить про наявність ознак професійної втоми та психоемоційного напруження, які ще не набули стійкого дезадаптивного характеру, однак можуть прогресувати за умови тривалого впливу професійного стресу. Високий рівень професійного вигорання виявлено у 22,6% педагогів, що свідчить про значне психоемоційне виснаження та зниження професійного благополуччя. Низький рівень вигорання зафіксовано у 24,2% досліджуваних, що вказує на відносно збережений рівень психологічної стійкості та професійної адаптації.

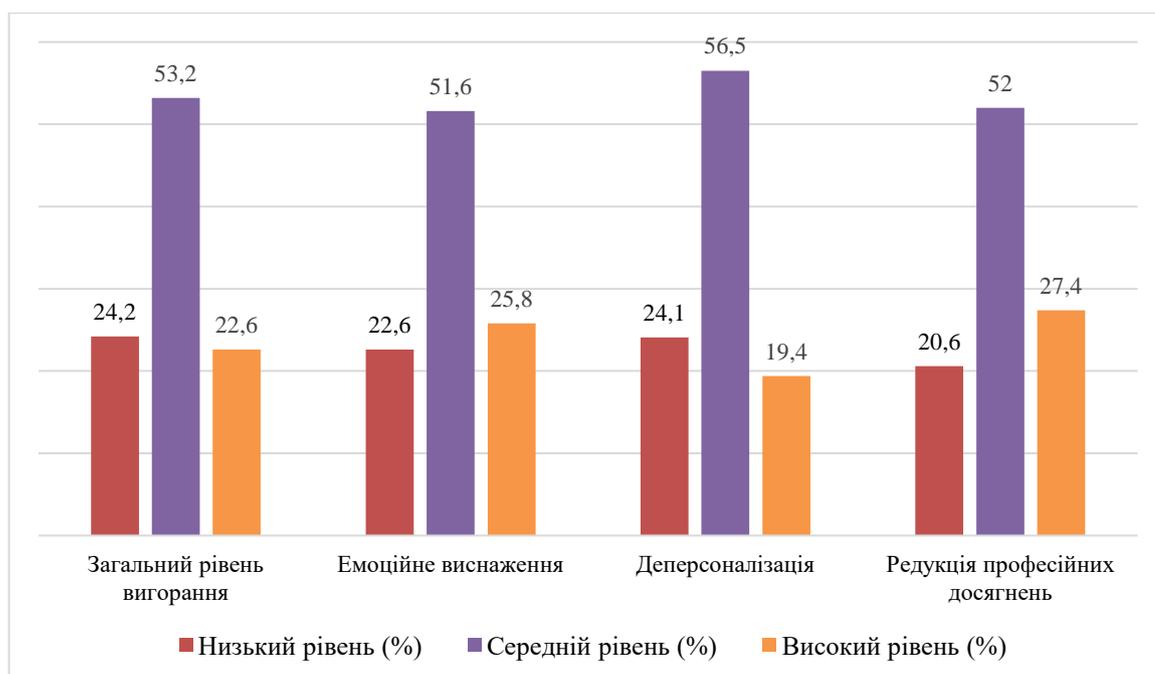


Рис. 2.7 Рівні сформованості операційного компоненту психологічної готовності фахівців до професійної діяльності (у %)

Аналіз компонента емоційного виснаження показав, що середній рівень цього показника характерний для 51,6% педагогів. Дані респонденти періодично переживають втому, перевантаження та зниження емоційного ресурсу, пов'язані з професійною діяльністю. Високий рівень емоційного виснаження виявлено у 25,8% досліджуваних, що свідчить про хронічну втому, емоційне спустошення та зниження здатності до емоційної віддачі в професійній взаємодії. Низький рівень емоційного виснаження зафіксовано у 22,6% педагогів.

Результати за шкалою деперсоналізації засвідчили, що більшість педагогів (56,5%) мають середній рівень емоційного відсторонення, який проявляється у формалізації професійних контактів та зниженні емоційної залученості. Високий рівень деперсоналізації було виявлено у 19,4% респондентів, що може проявлятися у цинічному або відчуженому ставленні до суб'єктів педагогічної взаємодії. Низький рівень деперсоналізації характерний для 24,1% педагогів, що свідчить про збереження емоційної чутливості та гуманістичної спрямованості професійної діяльності.

Аналіз показника редукції професійних досягнень виявив, що 52,0% педагогів мають середній рівень зниження віри у власну професійну компетентність. Високий рівень редукції професійних досягнень зафіксовано у 27,4% досліджуваних, що свідчить про виражене відчуття професійної неефективності, зниження самооцінки та незадоволеність результатами діяльності. Низький рівень редукції професійних досягнень виявлено у 20,6% педагогів.

Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що у вибірці педагогічних працівників професійне вигорання перебуває переважно на середньому рівні розвитку. Водночас наявність значної частки педагогів із високими показниками емоційного виснаження та редукції професійних досягнень свідчить про ризик поглиблення негативних психоемоційних станів, особливо за умов недостатньої психологічної готовності та низької

стресостійкості. власними результатами та відносно стійку професійну самооцінку.

Загалом результати МВІ чітко показують, що емоційне виснаження — ключовий фактор ризику для педагогів із низькою стресостійкістю та недостатньо сформованою психологічною готовністю.

Соціальні вміння фахівців педагогічної сфери були досліджені за допомогою *опитувальника, розробленого В. Хоміком – О. Гольдштейном*.

Отримані результати свідчать, що 26% випробуваних мають високий рівень розвитку елементарних соціальних вмінь, 42% респондентів мають середній рівень сформованості даного показника, 32% випробуваних мають низький рівень розвитку елементарних соціальних вмінь.

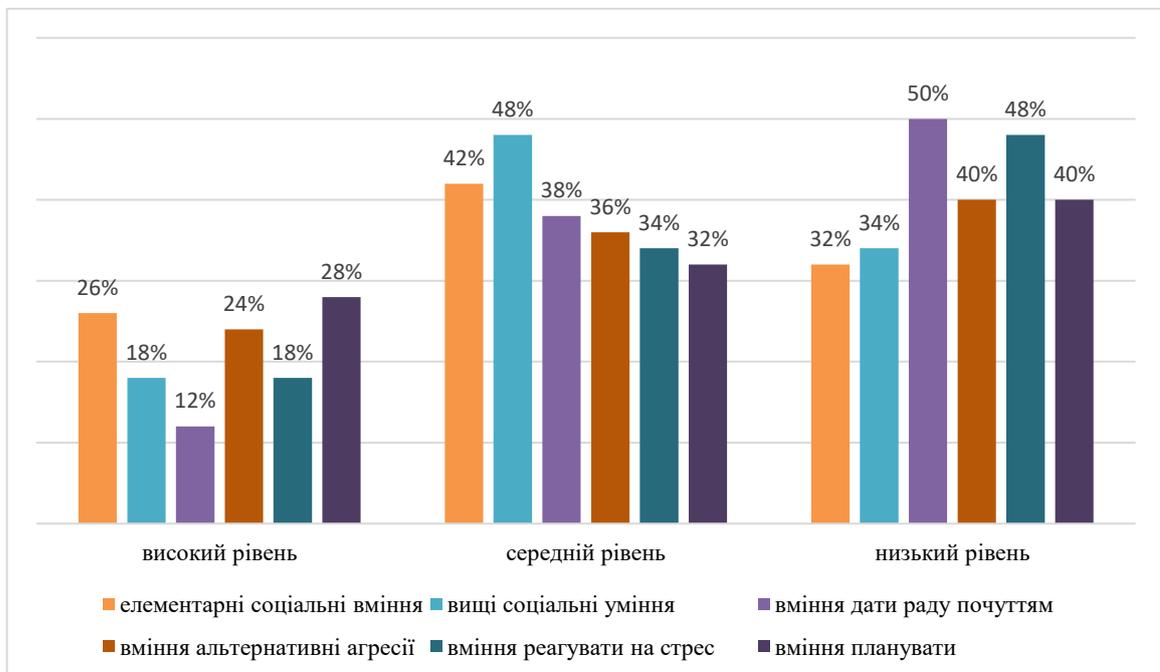


Рис. 2.6 Особливості соціальних якостей працівників педагогічної сфери (у %)

За показником вищі соціальні вміння встановлено, що 34 % педагогічних працівників мають низький рівень сформованості даного показника, що може свідчити про труднощі у складних формах соціальної взаємодії та професійної комунікації. Середній рівень розвитку вищих соціальних умінь виявлено у 48 % респондентів, що характеризує їх як осіб, здатних до виконання базових соціально-комунікативних функцій у професійній діяльності. Високий рівень

сформованості даного показника зафіксовано у 18 % педагогів, що свідчить про добре розвинені навички соціальної взаємодії та ефективної професійної комунікації.

За показником уміння давати раду власним почуттям виявлено, що 50% педагогів мають низький рівень сформованості даного вміння, що може проявлятися у труднощах емоційної саморегуляції та підвищеній вразливості до психоемоційного навантаження. Середній рівень розвитку вміння регулювати власні емоційні стани зафіксовано у 38% респондентів, тоді як високий рівень виявлено лише у 12% педагогічних працівників, що свідчить про обмежені можливості емоційного самоконтролю у значної частини вибірки.

Аналіз показника уміння альтернативно виражати агресію показав, що 24% респондентів мають високий рівень сформованості даного вміння, що вказує на здатність конструктивно опрацьовувати негативні емоції та напруження. Середній рівень розвитку даного показника виявлено у 36 % педагогів, тоді як 40% респондентів характеризуються низьким рівнем сформованості альтернативних форм реагування на агресію, що може сприяти накопиченню емоційної напруги та дезадаптивним реакціям у стресових ситуаціях.

За показником уміння реагувати на стрес встановлено, що 18 % педагогів мають високий рівень розвитку даного вміння, що свідчить про здатність ефективно долати стресові ситуації професійної діяльності. Середній рівень реагування на стрес виявлено у 34% респондентів, тоді як 48% педагогічних працівників продемонстрували низький рівень сформованості даного вміння, що може вказувати на підвищену чутливість до стресових чинників педагогічної діяльності.

Аналіз показника уміння планувати діяльність показав, що 28% педагогів мають високий рівень сформованості цього вміння, що характеризує їх як осіб, здатних до цілеспрямованої організації професійної діяльності. Середній рівень розвитку вміння планування зафіксовано у 32% респондентів, тоді як 40% педагогічних працівників мають низький рівень сформованості даного вміння,

що може ускладнювати ефективну організацію професійної діяльності в умовах багатозадачності.

Виявлені особливості психологічної готовності педагогів, рівня їхньої саморегуляції, життєстійкості та професійного вигорання свідчать про наявність спільного психологічного підґрунтя, що зумовлює специфіку реагування на професійні стресори. Отримані емпіричні дані дозволяють припустити, що зниження психологічних ресурсів супроводжується ослабленням адаптаційних можливостей педагогів, зменшенням професійної залученості та підвищенням емоційного напруження.

Водночас виявлені закономірності мають переважно описовий характер і не дають змоги однозначно визначити характер і силу взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками. Зокрема, залишається відкритим питання, наскільки рівень психологічної готовності пов'язаний із саморегуляцією поведінки, життєстійкістю та проявами професійного вигорання, а також які з цих змінних відіграють провідну роль у забезпеченні стресостійкості педагогів.

У зв'язку з цим виникає необхідність поглибленого статистичного аналізу, спрямованого на виявлення характеру, напрямку та сили взаємозв'язків між психологічною готовністю, саморегуляцією, життєстійкістю та професійним вигоранням. Саме тому на наступному етапі дослідження було проведено кореляційний аналіз, який дозволив емпірично перевірити висунуті припущення та уточнити роль психологічної готовності як чинника стресостійкості фахівців педагогічної сфери.

Таким чином, з метою виявлення взаємозв'язків між показниками психологічної готовності до професійної діяльності, саморегуляції поведінки, життєстійкості та професійного вигорання педагогів було проведено кореляційний аналіз емпіричних даних. Кореляційний аналіз застосовувався як статистичний метод, що дозволяє визначити напрям, силу та статистичну значущість взаємозв'язків між досліджуваними психологічними змінними.

Дані, наведені в таблиці 2.5, підтверджують наявність системних взаємозв'язків між психологічною готовністю до професійної діяльності,

саморегуляцією поведінки, життєстійкістю та показниками професійного вигорання педагогів. Психологічна готовність виявляє стійкі позитивні кореляції з саморегуляцією та життєстійкістю і водночас негативні кореляційні зв'язки з усіма компонентами професійного вигорання. Це свідчить про її провідну роль у забезпеченні стресостійкості та психологічного благополуччя фахівців педагогічної сфери.

Таблиця 2.5

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками емпіричного дослідження

Змінні	Психологічна готовність (заг.)	Саморегуляція (заг.)	Життєстійкість (заг.)	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція проф. досягнень
Психологічна готовність (заг.)	1,00	0,49**	0,46**	-0,47**	-0,33*	- 0,45**
Саморегуляція (заг.)	0,49**	1,00	0,41**	-0,44**	-0,31*	- 0,39**
Життєстійкість (заг.)	0,46**	0,41**	1,00	-0,50**	-0,36*	- 0,43**
Емоційне виснаження	-0,47**	-0,44**	-0,50**	1,00	0,42**	0,48**
Деперсоналізація	-0,33*	-0,31*	-0,36*	0,42**	1,00	0,39**
Редукція проф. досягнень	-0,45**	-0,39**	-0,43**	0,48**	0,39**	1,00

Примітка:* $p < 0,05$ — статистично значущий зв'язок** $p < 0,01$ — статистично високозначущий зв'язок

Кореляції наведено за коефіцієнтом Пірсона.

З метою виявлення характеру взаємозв'язків між психологічною готовністю до професійної діяльності та показниками стресостійкості педагогів було проведено кореляційний аналіз між основними змінними дослідження. Аналіз здійснювався з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона, що дозволило визначити напрям і силу зв'язків між досліджуваними показниками.

Результати кореляційного аналізу засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між загальним рівнем психологічної готовності до професійної діяльності та інтегральним показником життєстійкості ($r \approx 0,46$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що вищий рівень сформованості психологічної готовності супроводжується більш вираженою здатністю педагогів протистояти стресовим впливам, зберігати психологічну стабільність і активну професійну позицію.

Встановлено також помірні позитивні кореляційні зв'язки між психологічною готовністю та окремими компонентами життєстійкості, зокрема залученістю ($r \approx 0,42$; $p < 0,01$) і контролем ($r \approx 0,39$; $p < 0,05$). Це вказує на те, що педагоги з більш високим рівнем психологічної готовності частіше сприймають професійну діяльність як осмислену та відчують власну здатність впливати на перебіг професійних подій. Зв'язок між психологічною готовністю та прийняттям ризику виявився слабшим, проте також позитивним ($r \approx 0,31$; $p < 0,05$), що свідчить про обмежену, але наявну готовність до дій в умовах невизначеності.

Аналіз взаємозв'язків між психологічною готовністю та саморегуляцією поведінки показав наявність статистично значущого позитивного зв'язку між загальним рівнем саморегуляції та психологічною готовністю ($r \approx 0,49$; $p < 0,01$). Найбільш виражені кореляції спостерігалися між емоційно-вольовим компонентом психологічної готовності та такими показниками саморегуляції, як планування ($r \approx 0,44$; $p < 0,01$), гнучкість ($r \approx 0,41$; $p < 0,01$) і самостійність ($r \approx 0,38$; $p < 0,05$). Отримані результати підтверджують важливу роль саморегуляції як механізму реалізації психологічної готовності у професійній діяльності.

Кореляційний аналіз також виявив стійкі негативні зв'язки між психологічною готовністю та показниками професійного вигорання. Зокрема, встановлено негативну кореляцію між загальним рівнем психологічної готовності та емоційним виснаженням ($r \approx -0,47$; $p < 0,01$), а також між психологічною готовністю та редукцією професійних досягнень ($r \approx -0,45$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що педагоги з більш високим рівнем психологічної

готовності рідше переживають стан емоційного виснаження та зберігають віру у власну професійну компетентність.

Менш виражений, але статистично значущий негативний зв'язок було виявлено між психологічною готовністю та деперсоналізацією ($r \approx -0,33$; $p < 0,05$), що вказує на тенденцію до збереження гуманістичної спрямованості професійної взаємодії за умови достатньої сформованості психологічної готовності.

Аналіз взаємозв'язків між життєстійкістю та професійним вигоранням підтвердив наявність зворотних кореляцій між інтегральним показником життєстійкості та емоційним виснаженням ($r \approx -0,50$; $p < 0,01$), а також між життєстійкістю та редукцією професійних досягнень ($r \approx -0,43$; $p < 0,01$). Це свідчить про захисну роль життєстійкості щодо розвитку професійного вигорання.

Проведений кореляційний аналіз дозволив поглиблено проаналізувати характер взаємозв'язків між основними психологічними змінними дослідження та визначити їхню роль у забезпеченні стресостійкості фахівців педагогічної сфери. Отримані результати свідчать про наявність системної структури взаємозалежностей, у якій психологічна готовність до професійної діяльності виступає центральною інтегративною змінною.

Насамперед було встановлено, що загальний рівень психологічної готовності має стійкий позитивний зв'язок із показниками саморегуляції поведінки. Це означає, що педагоги з більш високим рівнем психологічної готовності демонструють кращу здатність до планування професійної діяльності, регуляції власної поведінки та контролю емоційних реакцій у складних ситуаціях. Така взаємозалежність підтверджує положення про те, що психологічна готовність реалізується в професійній діяльності саме через механізми саморегуляції, які забезпечують узгодженість внутрішніх ресурсів і зовнішніх вимог діяльності.

Аналіз зв'язків між психологічною готовністю та життєстійкістю показав, що зростання рівня психологічної готовності супроводжується підвищенням здатності педагогів протистояти стресовим впливам. Педагоги з високими

показниками готовності частіше характеризуються залученістю до професійної діяльності, відчуттям її смислової значущості та переконанням у власній здатності впливати на перебіг професійних подій. Це дозволяє розглядати психологічну готовність як важливу передумову формування життєстійкості, що забезпечує активну й адаптивну позицію у професійно напружених умовах.

Важливим результатом кореляційного аналізу є встановлення зворотних зв'язків між психологічною готовністю та показниками професійного вигорання. Зокрема, підвищення рівня психологічної готовності супроводжується зниженням емоційного виснаження та редукції професійних досягнень. Це свідчить про те, що сформованість внутрішніх психологічних ресурсів дозволяє педагогам ефективніше долати професійне навантаження, зберігати емоційний ресурс і позитивну оцінку власної професійної компетентності. Менш виражений, але статистично значущий зв'язок із деперсоналізацією вказує на тенденцію до збереження гуманістичної спрямованості професійної взаємодії за умови достатньої психологічної готовності.

Окремий інтерес становлять взаємозв'язки між саморегуляцією поведінки та професійним вигоранням. Отримані дані свідчать, що педагоги з розвиненими навичками саморегуляції рідше демонструють ознаки емоційного виснаження та деперсоналізації. Здатність до усвідомленого планування, гнучкої перебудови поведінки та контролю емоційних реакцій виступає важливим захисним механізмом щодо розвитку професійного вигорання в умовах тривалого психоемоційного навантаження.

Аналіз кореляцій між життєстійкістю та професійним вигоранням підтвердив її компенсаторну роль у структурі психологічного функціонування педагога. Вищі показники життєстійкості пов'язані зі зниженням емоційного виснаження та редукції професійних досягнень, що свідчить про здатність педагогів із розвинутою життєстійкістю сприймати труднощі професійної діяльності як контрольовані та такі, що мають потенціал для особистісного і професійного зростання.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, можна стверджувати, що психологічна готовність до професійної діяльності, саморегуляція поведінки та життєстійкість утворюють єдину систему психологічних ресурсів, яка забезпечує стресостійкість фахівців педагогічної сфери. Низький рівень сформованості будь-якого з цих компонентів порушує цілісність системи та підвищує ризик розвитку професійного вигорання. Отримані емпіричні дані підтверджують теоретичне положення про психологічну готовність як провідний чинник стресостійкості педагогів і створюють наукове підґрунтя для розроблення практичних програм психологічної підтримки та розвитку професійних ресурсів.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують системний характер взаємозв'язків між психологічною готовністю до професійної діяльності, саморегуляцією поведінки, життєстійкістю та професійним вигоранням педагогів. Психологічна готовність виступає центральною змінною, яка позитивно пов'язана зі стресостійкістю та саморегуляцією і негативно — з проявами професійного вигорання. Отримані дані емпірично підтверджують теоретичне положення про психологічну готовність як провідний чинник стресостійкості фахівців педагогічної сфери.

Також результати емпіричного дослідження можуть бути визначення для здійснення цілісного ставлення особистості та у вповаженні комплексної оцінки професійної здатності особистості до вирішення комплексних завдань

У ході емпіричного дослідження було здійснено комплексний аналіз психологічної готовності до професійної діяльності фахівців педагогічної сфери та визначено її роль як чинника формування стресостійкості. Отримані результати дозволили охарактеризувати рівень сформованості психологічної готовності педагогів, особливості її структурних компонентів, а також виявити характер взаємозв'язків між психологічною готовністю, саморегуляцією поведінки, життєстійкістю та професійним вигоранням.

Емпірично встановлено, що у вибірці педагогічних працівників переважає середній рівень психологічної готовності до професійної діяльності. Високий рівень готовності виявлено лише у частини респондентів, тоді як значна

кількість педагогів характеризується недостатньою сформованістю окремих компонентів психологічної готовності, насамперед емоційно-вольового та операційно-поведінкового. Це свідчить про наявність внутрішніх ресурсів для професійної діяльності, які, однак, не завжди повною мірою реалізуються в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

Результати дослідження саморегуляції поведінки показали, що у більшості педагогів вона сформована на середньому рівні, з вираженими труднощами у сфері гнучкості регуляції та моделювання умов діяльності. Отримані дані свідчать про обмежену здатність частини педагогів оперативно перебудувати поведінку відповідно до змінних вимог професійного середовища, що може знижувати ефективність діяльності та підвищувати рівень суб'єктивного напруження.

Аналіз життєстійкості педагогів засвідчив домінування середнього рівня її сформованості. Найменш розвиненими компонентами життєстійкості виявилися прийняття ризику та залученість, що свідчить про обережне ставлення педагогів до змін і недостатню готовність сприймати професійні труднощі як ресурс для розвитку. Така особливість може обмежувати адаптаційні можливості педагогів у динамічних умовах освітнього середовища.

Дослідження професійного вигорання показало, що у вибірці досліджуваних переважає середній рівень його вираженості, проте значна частка респондентів демонструє високі показники емоційного виснаження та редукції професійних досягнень. Отримані результати свідчать про наявність ризику подальшого розвитку професійного вигорання за умови збереження високого рівня психоемоційного навантаження та недостатньої психологічної підтримки.

Аналіз соціальних умінь як складової операційно-поведінкового компоненту психологічної готовності засвідчив нерівномірність їх сформованості. Значна частка педагогів має низький рівень розвитку умінь емоційної саморегуляції, реагування на стрес та планування діяльності, що обмежує ефективність професійної взаємодії та знижує здатність до конструктивного подолання складних професійних ситуацій.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність системних взаємозв'язків між усіма досліджуваними змінними. Психологічна готовність до професійної діяльності виявила стійкі позитивні зв'язки із саморегуляцією поведінки та життєстійкістю, а також негативні зв'язки з показниками професійного вигорання. Це свідчить про її провідну роль у структурі психологічних ресурсів педагога та підтверджує гіпотезу дослідження про психологічну готовність як чинник стресостійкості фахівців педагогічної сфери.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують, що рівень психологічної готовності до професійної діяльності визначає здатність фахівців педагогічної сфери ефективно протистояти професійному стресу, зберігати психологічне благополуччя та запобігати розвитку професійного вигорання. Отримані дані створюють наукове підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток психологічної готовності, саморегуляції та життєстійкості педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1 Програма розвитку психологічної готовності до професійної діяльності

З метою підвищення психологічної готовності до професійної діяльності педагогам доцільно систематично працювати над розвитком навичок усвідомленої саморегуляції. Особливу увагу варто приділяти формуванню вміння планувати професійну діяльність, визначати реалістичні цілі та здійснювати рефлексію результатів власної роботи. Це сприятиме зниженню суб'єктивного напруження та підвищенню відчуття контролю над професійними ситуаціями.

Для підвищення рівня емоційно-вольової стійкості доцільно застосовувати техніки емоційної саморегуляції, зокрема дихальні вправи, методи короткотривалої релаксації, техніки усвідомлення та вербалізації емоційних станів. Регулярне використання таких технік дозволяє зменшити рівень емоційного виснаження та запобігти накопиченню психоемоційної напруги.

З метою розвитку психологічної готовності педагогам рекомендується працювати над удосконаленням соціальних умінь, зокрема навичок конструктивної комунікації, асертивної поведінки та альтернативних способів реагування на агресію. Це сприятиме підвищенню ефективності професійної взаємодії та зниженню конфліктності в освітньому середовищі.

Для підвищення життєстійкості педагогам доцільно формувати установку на сприйняття професійних труднощів як потенційного ресурсу розвитку, розвивати здатність до прийняття змін і невизначеності, а також підтримувати баланс між професійною діяльністю та особистим життям. Особливе значення

має усвідомлення власних меж та своєчасне відновлення психологічних ресурсів.

Першочерговим завданням професійної освіти в Україні, в умовах ринкової економіки, постає проблема підготовки кваліфікованих фахівців-правознавців. Одним із шляхів вирішення даної проблеми є формування на етапі вузівського навчання у студентів юридичного профілю, психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до мети нашого дослідження і визначених для її реалізації завдань, наступним етапом була розробка та перевірка ефективності програми формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Вважаємо, що в ході формування психологічної готовності до професійної діяльності потрібно зосереджувати увагу на розвитку:

- особистого прагнення студента застосувати свої знання в обраній професійній сфері, що виражається у його позитивному ставленні до майбутньої діяльності, нахилах та інтересах до неї, бажанні вдосконалювати свою підготовку, постійно розвиватися, самовдосконалюватися;

- професійних поглядах, принципах, переконаннях, глибині професійного світогляду, готовності діяти в екстремальних та критичних ситуаціях, професійній освіченості та компетентності;

- професійній етиці, основу якої становлять моральні норми, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог діяльності, професійній відповідальності за свої вчинки та думки, вимогливості, умінні спілкуватися в процесі надання професійних послуг;

- професійній спрямованості уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібностей до майбутньої професійної діяльності;

- почуттях, вольових процесах, що забезпечують успішний перебіг і результативність професійної діяльності, емоційному тону, емоційній сприйнятливості, цілеспрямованості, самовладанні, рішучості, самостійності, самокритичності, самоконтролі;

- впевненості у собі, прагненні наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатності вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою

інших, професійною працездатністю у виконанні виробничих функцій [39, с. 106-107].

Формування психологічної готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності повинно спрямовуватися на:

- пізнання себе, своїх індивідуальних особливостей і можливостей;
- усвідомлення своїх інтересів, мотивів, бажань, прагнень;
- позбавлення неадекватного оцінювання власних можливостей;
- вміння бути чесним та справедливим із самим собою та оточуючими;
- ставлення до себе як до особистості і фахівця в професійній діяльності;
- самовдосконалення, самоконтроль, саморозвиток, самовиховання;
- прагнення досягнути найкращих результатів в професійній діяльності [87, с. 19-20].

Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної діяльності повинна охоплювати, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого боку – переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, високу працездатність, емоційність, моральний та культурний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій, дій та обов'язків. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності має бути орієнтоване на високопрофесійний рівень діяльності, як на певний орієнтир, еталон майбутньої праці. Професійну підготовку слід пов'язувати з виконанням навчальних завдань, що максимально наближені до реальних виробничих умов діяльності спеціаліста.

Загальними теоретичними основами програми формування психологічної готовності до професійної діяльності виступили концептуальні засади університетської освіти (О. Асмолов, І. Булах, Л. Долинська, Є. Ісаєв та ін.) та її гуманізації (Г. Балл, Б. Боришевський, С. Максименко, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, В. Семиченко та ін.).

В основу програми формування психологічної готовності до професійної діяльності покладено такі принципи:

- діяльності, який передбачає, що професійні якості особистості як суб'єкта діяльності формуються в цій же діяльності або в діяльності, яка її моделює (навчально-професійній);

– еквівалентності тренінгової діяльності, імітаційної гри реальним діям ;

– активності: відкритості новому досвіду, активного залучення учасників до спільної діяльності;

– проблемного підходу до організації навчання, реалізації проблемно-пізнавальної діяльності;

– особистісної спрямованості, який передбачає спрямованість на інтереси та потреби студентів, створення умов, що сприяють творчому підходу до розв'язання професійних завдань, самовираженню, розвитку психологічних механізмів самоусвідомлення, самопізнання, самоприйняття;

– цілісності, комплексності, системності при формуванні змістовно-структурних характеристик психологічної готовності [49, с. 42-43].

Метою програми є розвиток психологічної готовності педагогів до професійної діяльності шляхом формування навичок саморегуляції, підвищення життєстійкості, зміцнення емоційної компетентності та зниження негативного впливу професійного стресу..

Завдання програми

1. Сприяти усвідомленню педагогами власних психологічних ресурсів і професійних труднощів.
2. Розвивати навички емоційної саморегуляції та контролю психоемоційних станів.
3. Формувати здатність до конструктивного реагування на професійні стресові ситуації.
4. Підвищувати рівень життєстійкості, зокрема залученість, відчуття контролю та готовність до змін.
5. Зміцнювати професійну мотивацію та позитивне ставлення до педагогічної діяльності.
6. Профілактика проявів професійного вигорання.

Програма ґрунтується на принципах наукової обґрунтованості, системності, добровільності участі, конфіденційності, активності учасників, урахування індивідуальних особливостей та орієнтації на розвиток особистісних ресурсів.

Програма складається з чотирьох взаємопов'язаних модулів (див. таблицю 3.1.).

Модуль 1. Усвідомлення психологічної готовності та професійних ресурсів

Спрямований на формування у педагогів розуміння психологічної готовності як системи внутрішніх ресурсів, усвідомлення власних сильних сторін і зон професійного напруження. Передбачає роботу з професійними цінностями, очікуваннями та смислами педагогічної діяльності.

Модуль 2. Розвиток навичок саморегуляції та емоційної компетентності

Метою модуля є формування навичок управління емоційними станами, зниження рівня психоемоційного напруження та розвиток здатності до відновлення психологічних ресурсів. У межах модуля опрацьовуються техніки дихальної регуляції, м'язової релаксації, усвідомлення емоцій і самоконтролю.

Модуль 3. Формування життєстійкості та стресостійкої поведінки

Модуль спрямований на розвиток здатності конструктивно реагувати на стресові ситуації, підвищення рівня залученості до професійної діяльності, формування відчуття контролю та готовності до змін. Учасники опановують навички переосмислення професійних труднощів і формування адаптивних стратегій поведінки.

Модуль 4. Профілактика професійного вигорання та підтримка професійного благополуччя

Передбачає роботу з ознаками професійного виснаження, формування навичок психологічного відновлення, підтримання балансу між професійною діяльністю та особистим життям, а також розвиток позитивного професійного самоприйняття.

Програма розвитку психологічної готовності фахівців педагогічної сфери

Модуль / заняття	Мета заняття	Зміст заняття	Методи і прийоми роботи	Очікувані результати
Модуль 1. Усвідомлення психологічної готовності та професійних ресурсів				
Заняття 1. Вступ. Психологічна готовність у професійній діяльності педагога	Формування усвідомлення сутності психологічної готовності та її значення для професійної діяльності	Ознайомлення з поняттям психологічної готовності, її компонентами; обговорення професійних труднощів педагогів	Психоосвіта, групова дискусія, рефлексивні запитання	Усвідомлення значущості психологічної готовності; підвищення мотивації до участі в програмі
Заняття 2. Мої професійні ресурси і зони напруження	Усвідомлення власних психологічних ресурсів і труднощів	Аналіз індивідуальних професійних сильних сторін і стресогенних чинників	Вправа «Професійний ресурс», саморефлексія, робота в парах	Підвищення рефлексивності; усвідомлення особистих ресурсів
Модуль 2. Розвиток саморегуляції та емоційної компетентності				
Заняття 3. Усвідомлення емоційних станів у професійній діяльності	Розвиток емоційної чутливості та здатності розпізнавати власні емоції	Аналіз типових емоцій у педагогічній діяльності	Вправа «Емоційний барометр», групове обговорення	Підвищення емоційної усвідомленості
Заняття 4. Навички емоційної саморегуляції	Формування навичок зниження психоемоційного напруження	Опрацювання технік саморегуляції	Дихальні вправи, релаксація, методи самозаспокоєння	Зниження напруження, розвиток самоконтролю
Модуль 3. Формування життестійкості та стресостійкої поведінки				
Заняття 5. Стрес і професійна діяльність педагога	Усвідомлення природи професійного стресу	Аналіз джерел стресу та індивідуальних реакцій	Психоосвіта, аналіз ситуацій	Розуміння механізмів стресу
Заняття 6. Формування життестійких установок	Розвиток залученості, контролю та готовності до змін	Робота з переконаннями та установками	Когнітивно-поведінкові вправи, дискусія	Підвищення життестійкості
Модуль 4. Профілактика професійного вигорання та підтримка благополуччя				
Заняття 7. Ознаки професійного вигорання	Усвідомлення власного психоемоційного стану	Аналіз симптомів вигорання	Самодіагностика, групове обговорення	Раннє виявлення ознак вигорання
Заняття 8. Відновлення психологічних ресурсів	Формування навичок психологічного відновлення	Баланс «робота–життя», самопідтримка	Вправи на ресурс, планування відновлення	Підвищення суб'єктивного благополуччя

Заняття 9. Інтеграція досвіду та завершення програми	Узагальнення результатів програми	Рефлексія, підбиття підсумків	Групова рефлексія, підсумкове обговорення	Усвідомлення особистісних змін
--	---	-------------------------------------	--	--------------------------------------

Розроблена програма розвитку психологічної готовності до професійної діяльності педагогів має розвивальний характер і спрямована на посилення внутрішніх психологічних ресурсів, необхідних для ефективного функціонування в умовах підвищеного психоемоційного навантаження педагогічної діяльності.

Програма побудована за модульним принципом і включає взаємопов'язані змістові блоки, кожен з яких спрямований на розвиток окремих аспектів психологічної готовності та стресостійкості. На початковому етапі основна увага приділяється формуванню у педагогів цілісного уявлення про психологічну готовність до професійної діяльності, її структурні складові та значення для збереження професійної ефективності й психологічного благополуччя. У процесі роботи створюються умови для рефлексії професійного досвіду, усвідомлення індивідуальних сильних сторін, ресурсів і чинників, що зумовлюють професійне напруження. Це сприяє підвищенню мотивації до особистісно-професійного розвитку та активному включенню педагогів у подальшу роботу за програмою.

Наступний змістовий блок програми спрямований на розвиток саморегуляції та емоційної компетентності педагогів. У межах цього етапу здійснюється формування здатності усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати емоційні реакції у професійно значущих ситуаціях та розуміти їхній вплив на поведінку і професійну діяльність. Особливе значення надається опануванню базових технік емоційної саморегуляції, які можуть бути використані безпосередньо в освітньому процесі. Використання дихальних, релаксаційних і саморегуляційних вправ сприяє зниженню психоемоційного напруження, підвищенню самоконтролю та відновленню психологічних ресурсів педагогів.

Важливим елементом програми є блок, спрямований на формування життєстійкості та стресостійкої поведінки. У межах цього етапу педагогам пропонується переосмислити власне ставлення до професійних труднощів, розглядаючи їх не лише як джерело стресу, а і як можливість для професійного зростання. Робота з установками, переконаннями та індивідуальними стратегіями реагування на стрес сприяє розвитку таких компонентів життєстійкості, як залученість до професійної діяльності, відчуття контролю над професійними подіями та готовність до змін. Формування адаптивних когнітивних і поведінкових стратегій дозволяє підвищити стійкість педагогів до тривалого впливу стресогенних чинників освітнього середовища.

Завершальний блок програми спрямований на профілактику професійного вигорання та підтримку психологічного благополуччя педагогів. У процесі роботи увага зосереджується на підвищенні обізнаності щодо основних ознак професійного вигорання, зокрема емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття професійної ефективності. Педагоги навчаються вчасно розпізнавати негативні психоемоційні стани та застосовувати індивідуальні стратегії психологічного відновлення. Значна увага приділяється формуванню навичок підтримання балансу між професійною діяльністю та особистим життям, а також розвитку позитивного професійного самосприйняття.

Програма реалізується у груповій формі з використанням елементів психоосвіти, тренінгових вправ, рефлексивних обговорень та практичних технік саморегуляції. Тривалість програми становить 8–10 занять, що дозволяє забезпечити поступовість і системність розвитку психологічної готовності педагогів. Завершальний етап програми передбачає узагальнення отриманого досвіду, рефлексію особистісних змін і закріплення набутих навичок для їх подальшого використання у професійній діяльності.

Сприятливі умови для роботи групи під час програми створюються завдяки позитивній емоційній атмосфері, зниженню психологічного напруження, рефлексії, шляхом оволодіння основними правилами поведінки під час занять. Ми визначили наступні правила роботи групи:

- 1) спілкування за принципом «тут і тепер»;
- 2) закон «нуль-нуль», що передбачає своєчасний початок та закінчення тренінгу;
- 3) активність, що передбачає включення всіх учасників в роботу групи, прояв інтелектуальної, емоційної, поведінкової активності;
- 4) доброзичливість учасників під час обговорення вправ і завдань, вияв позитивних якостей особистості;
- 5) відвертість у спілкуванні з групою;
- 6) недопустимість безпосередніх оцінок людини;
- 7) конфіденційність всього, що відбувається в групі, її закритість для обговорення за межами тренінгової ситуації;
- 8) звернення один до одного на «ти»;
- 9) усі висловлення повинні йти від свого імені: «я вважаю...», «я думаю...», а не «усі зараз думають...», «більшість з нас...»;
- 10) безоцінюваність висловлень у відношенні інших учасників групи. Допускається і заохочується зворотний зв'язок у вигляді опису поведінки, вираження власних почуттів;
- 11) право говорити й обов'язок слухати. Ніхто не має права монополізувати дискусію, позбавляти іншого можливості прийняти в ній участь. Кожний може висловитися і повинний дати можливість іншим бути почутими і зрозумілими;
- 12) зосередження уваги на тому, що відбувається;
- 13) отримання результату;
- 14) не зупинятися на досягнутому;
- 15) робота «від і до», людина, що прийняла рішення про участь у тренінгу, шукає можливість бути присутньою на всіх заняттях з початку до самого кінця [1, с. 21-22].

В основі тренінгової програми лежить принцип поетапності, який сприяє поступовому, більш глибокому розумінню кожним учасником самого себе. Кожна зустріч логічно витікає із попередньої і є змістовною основою для наступної. Обов'язковими є індивідуальна та групова рефлексія процедур, які

використовуються на кожній тренінговій зустрічі.

Найважливішим етапом підготовки до занять є конструювання тренінгових вправ. Вправи, що входили до складу тренінгу були запозичені в інших дослідників й адаптовані відповідно до мети і завдань програми. Підбір вправ здійснювався диференційовано залежно від компонента, який потрібно розвивати. Вправи підібрані так, що вони носять психологічний зміст та базуються на юридичному матеріалі. Окремі вправи, якими розпочинається і завершується кожне заняття, релаксаційні вправи, сприяють розвитку групового процесу в тренінговій групі, забезпечують групову динаміку і формують групову згуртованість.

Таким чином, запропонована програма розвитку психологічної готовності до професійної діяльності педагогів є науково обґрунтованою, логічно узгодженою з результатами емпіричного дослідження та спрямованою на підвищення стресостійкості, зниження ризиків професійного вигорання й збереження психологічного благополуччя фахівців педагогічної сфери.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження проблеми психологічної готовності до професійної діяльності як чинника стресостійкості фахівців педагогічної сфери. Актуальність обраної теми зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на педагогів, необхідністю адаптації до динамічних умов освітнього середовища та підвищеними вимогами до їхньої професійної ефективності й психологічного благополуччя.

У сучасних психологічних дослідженнях психологічна готовність до професійної діяльності розглядається як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності, адаптацію до професійних вимог і здатність протистояти психоемоційним навантаженням. Стресостійкість працівників педагогічної сфери визначається як здатність зберігати психологічну рівновагу, працездатність і професійну ефективність в умовах тривалого впливу стресогенних чинників освітнього середовища.

Психологічна готовність фахівця педагогічної сфери має багатокомпонентну структуру, яка включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий компоненти. Узгоджена взаємодія зазначених компонентів забезпечує здатність педагога ефективно виконувати професійні функції, регулювати власні психоемоційні стани та конструктивно реагувати на складні професійні ситуації.

Стресостійкість педагога формується на основі розвитку психологічних механізмів саморегуляції, життєстійкості, внутрішньої професійної мотивації та емоційної компетентності. Недостатня сформованість професійно значущих якостей зумовлює підвищену вразливість до професійного стресу та сприяє розвитку негативних психоемоційних станів, зокрема професійного вигорання.

Комплекс підібраних психодіагностичних методик забезпечує цілісне вивчення рівня психологічної готовності педагогів, особливостей її структурних компонентів, рівня стресостійкості, саморегуляції поведінки, професійної мотивації, соціальних умінь і проявів професійного вигорання.

Використаний інструментарій є валідним і адекватним для дослідження психологічних особливостей професійної діяльності фахівців педагогічної сфери.

Емпіричне дослідження показало, що у більшості педагогічних працівників домінує середній рівень психологічної готовності та стресостійкості, при цьому виявлено нерівномірність сформованості окремих компонентів психологічної готовності, зокрема емоційно-вольового та операційно-поведінкового. Встановлено наявність статистично значущих позитивних взаємозв'язків між психологічною готовністю, саморегуляцією поведінки та життєстійкістю, а також негативних зв'язків із показниками професійного вигорання.

Крім того, на основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження було розроблено програму розвитку психологічної готовності до професійної діяльності педагогів, спрямовану на підвищення їхньої стресостійкості. Програма має розвивальний характер і орієнтована на посилення внутрішніх психологічних ресурсів педагогів, зокрема навичок саморегуляції, життєстійкості, емоційної компетентності та усвідомленого ставлення до професійної діяльності.

Запропонована програма є логічним продовженням отриманих емпіричних результатів і враховує виявлені особливості психологічної готовності, саморегуляції поведінки, життєстійкості та проявів професійного вигорання педагогічних працівників. Її реалізація створює умови для зниження психоемоційного напруження, профілактики професійного вигорання та підвищення психологічного благополуччя педагогів у процесі професійної діяльності.

Загалом результати кваліфікаційної роботи підтверджують доцільність цілеспрямованого розвитку психологічної готовності педагогів як системоутворювального чинника їхньої стресостійкості та свідчать про практичну значущість запропонованих рекомендацій і програми розвитку для використання у діяльності психологічних служб закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активні методи в роботі практичного психолога / Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В., Уманець Л.І. Київ : Знання, 2004. 80 с.
2. Ануфрієнко О.А. Формування професійних якостей юриста засобами духовної культури. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України*. Київ : НАВСУ, 2005. № 1. С.63-69.
3. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ : ВІПОЛ, 2010. С. 134–157.
4. Бех І. Д. Особистісно орієнтована освіта в умовах сучасних викликів. Київ : Освіта України, 2023. – 256 с.
5. Бодров В. О. Психологія професійної діяльності: теоретичні та прикладні аспекти. К. : Наукова думка, 2006. 512 с.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М. : Филин, 1996. 472 с.
7. Бондар В. І., Шпак М. М. Психологічне благополуччя педагога в умовах професійного стресу. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 45–56.
8. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність до управлінської діяльності в умовах проблемної ситуації. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків : НТУ «ХП», 2003. Вип. 1 (5). С.351-357.
9. Булах І.С. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій: навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. 106 с.
10. Буленко Т.В. Особливості формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки. Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2005. Вип. 33., Ч. 2. С.78–85.
11. Вознюк А.В. Формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління атестацією педагогічних працівників. Київ-Суми: Іса-Інтерпапір, 2006. 60 с.
12. Гарькавець С. О. Професійна стійкість педагогів у кризових умовах освітнього середовища. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2024. Вип. 53. – С. 112–121.
13. Гриньова М. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя: психологічний аспект. Полтава : АСМІ, 2008. 284 с.
14. Думко Ф.К., Запорожцева Г.Є. Професійно-психологічна підготовка співробітників ОВС. Одеса: НДРВВ ОІВС, 2000 – 47 с.
15. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1983. 256 с.

16. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические основы формирования готовности студентов у трудовой деятельности после окончания вуза. *Психология высшей школы*. Минск: БГУ, 1981. 383 с.
17. Еникеев М.И. Общая, социальная и юридическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 752 с.
18. Климов Є. О. Психологія професійного самовизначення. К. : Либідь, 2004. 328 с.
19. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1. С. 125-132.
20. Мазаненко О.М. Психологічна готовність та суб'єктна позиція як провідні чинники професійної успішності музичних керівників. *Зб. наук. праць. Філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид. Прикарпатського нац. унів. ім. Василя Стефаника. – 2007. – Випуск 12.
21. Макаренко О.А. Методика формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності у закладах профтехосвіти: метод. реком. Харків: Маракін І.В., 2005. 72 с.
22. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. К. : КММ, 2006. 255 с.
23. Максименко С. Д., Карамушка Л. М. Професійне здоров'я особистості: сучасні підходи до дослідження. Київ : Логос, 2023. 312 с.
24. Маслач К., Джексон С. Професійне вигорання: природа та профілактика / пер. з англ. К. : Основи, 2004. 256 с.
25. Мацкевич Н. Психологічна готовність майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків: ХХІІІ, 2000. №7. С.14-23.
26. Мачуський В.В. Структурні компоненти та критерії оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2001. № 3. С.10-14.
27. Мороз Л.І. Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія. Київ : Надвірнянська друкарня, 2007. 312 с.
28. Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності. Київ : Знання, 2002. 112 с.
29. Моросанова В. І. Саморегуляція і індивідуальність людини. М. : Наука, 2001. 319 с.
30. Овсянецька Л.Г. Соціально-психологічне прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста (педагога): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2015. 24 с.

31. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. Київ: Либідь, 1999. 536 с.
32. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / за ред. З.Н.Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.
33. Педагогіка і психологія: аспекти активізації творчості і готовності до професійної діяльності: навч. посіб. / В.К. Марігодов, С.Є. Моторная. Севастополь: Вид-во Севастопольського НТУ, 2004. 170 с.
34. Побірченко Н.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи. Київ : Знання, 2003. С. 583-587.
35. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2003. 295 с.
36. Половникова Ж.Ю. Формування психологічної готовності співробітників охорони до здійснення професійної діяльності: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Київ, 2009. 16 с.
37. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : Міленіум, 2002. 135 с.
38. Савченко О. Я. Професійна діяльність учителя: психологічні основи. К. : Освіта, 2005. 280 с.
39. Савченко О. Я. Психологічні чинники професійної ефективності педагога. *Педагогіка і психологія*. 2024. № 1. С. 9–18.
40. Семиченко В. А. Психологія професійної діяльності. К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
41. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціально-психологічний вимір. К. : КММ, 2011. 04 с.
42. Титаренко Т. М., Зливков В. Л. Життєстійкість особистості в умовах соціальної нестабільності. Київ : КММ, 2023. 288 с.
43. Федик О.П. Психологічна готовність студентів до майбутньої професії як фактор ефективної спортивно-педагогічної діяльності. *Зб. наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Плай, 1996. Ч. 1. С. 63-68.
44. Хомик В., Гольдштейн А.Г. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. Київ : Либідь, 2003 . 518 с.
45. Хомик В. С. Професійне вигорання педагогів: сучасні виклики та шляхи профілактики. *Практична психологія та соціальна робота*. 2024. – № 6. – С. 3–11.
46. Хомик В. С., Гольдштейн О. О. Психологія професійного вигорання. К. : Педагогічна думка, 2010. 198 с.
47. Хрущ-Ріпська О.В. Проблема готовності до професійної праці. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 9. С. 47.

48. Чаплак Я. Теоретико-методологічні засади готовності майбутніх психологів до практичної діяльності. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць. Київ: Міленіум, 2005. Ч. 16. С. 149–154.
49. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практичного психолога. *Основи практичної психології*. Київ: Либідь, 1999. С. 242-248.
50. Чорна І.М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи в школі: автореф. дис. ... психол. наук. Київ, 2003. 23 с.
51. Шпак М. М. Емоційна регуляція та психологічна готовність фахівця до професійної діяльності . *Психологічний часопис*. 2023. № 4. С. 97–106.
52. Щотка О.П. Теоретичні засади дослідження психологічної готовності особистості до професійно-управлінського самовизначення. *Актуальні проблеми психології*: Т.1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ : Ін-т психології ім. Г. Костюка, 2001. Ч.2. С. 234–243.
53. European Commission. Teacher resilience and mental health in post-crisis education systems. Brussels : EC, 2025. 76 p.
54. Lazarus R. S. Stress and emotion: A new synthesis. New York : Springer, 2023. – 352 p.
55. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer, 1984. 445 p.
56. Maddi S. R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. – New York : Springer, 2013. – 210 p.
57. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and resilience in education professionals. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2024. Vol. 29, No. 1. P. 1–14.
58. Maslach C., Leiter M. P. The burnout challenge: Managing people's relationships with their jobs. – 2nd ed. – New York : Harvard University Press, 2023. 240 p.
59. OECD. Teachers' well-being and stress: Global perspectives. Paris : OECD Publishing, 2024. 98 p.
60. World Health Organization. Mental health at work: policy brief. Geneva : WHO, 2023. 52 p.
61. Zamfir C. Motivation in professional activity. Bucharest : Scientific Publishing House, 1988. 189 p.
62. Zimmerman B. J. Self-regulation and professional effectiveness in education // *Educational Psychologist*. 2024. Vol. 59, No. 2. P. 67–81.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Психологічна готовність до професійної діяльності» (А. К. Маркова)

Мета методики

Опитувальник призначений для діагностики рівня психологічної готовності фахівця до професійної діяльності та виявлення особливостей її сформованості як інтегративного особистісного утворення.

Інструкція для респондента

Вам пропонується низка тверджень, що стосуються Вашого ставлення до професійної діяльності, особливостей професійної мотивації, емоційної стійкості та готовності до виконання професійних завдань. Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть ступінь Вашої згоди з ним, обравши один із запропонованих варіантів відповіді.

Шкала відповідей

- 1 – повністю не згоден(на)
- 2 – скоріше не згоден(на)
- 3 – важко відповісти
- 4 – скоріше згоден(на)
- 5 – повністю згоден(на)

Твердження

Я відчуваю внутрішню готовність до виконання професійних обов'язків педагога.

1. Професійна діяльність викликає у мене зацікавленість та внутрішню мотивацію.
2. У складних професійних ситуаціях я здатний(на) зберігати емоційну рівновагу.
3. Я впевнений(на) у власних професійних можливостях.
4. Мені вдається контролювати свої емоції під час напруженої професійної діяльності.
5. Я готовий(на) брати на себе відповідальність за результати професійної діяльності.
6. Професійні труднощі сприймаю як можливість для розвитку.

Обробка результатів

Результати опитувальника обробляються шляхом підрахунку сумарних балів за всіма твердженнями та визначення загального рівня психологічної готовності до професійної діяльності. Вищі показники свідчать про вищий рівень сформованості психологічної готовності фахівця.

Інтерпретація результатів

- високий рівень психологічної готовності — свідчить про сформованість внутрішніх ресурсів, мотивації та стійкості до професійних труднощів;
- середній рівень — характеризується частковою сформованістю психологічної готовності;
- низький рівень — вказує на потребу розвитку психологічних ресурсів та професійної стійкості.

Додаток Б

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (В. І. Моросанова)

Мета методики

Методика призначена для дослідження індивідуальних особливостей саморегуляції поведінки та діяльності особистості, зокрема здатності до планування, програмування, моделювання, контролю та гнучкості поведінки в професійних умовах.

Інструкція для респондента

Вам пропонується низка тверджень, що описують особливості Вашої поведінки та організації діяльності. Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашим звичним діям і реакціям.

Шкала відповідей

- 1 – майже ніколи
- 2 – рідко
- 3 – інколи
- 4 – часто
- 5 – майже завжди

Твердження

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.

- 17 Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
- 18 Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
- 19 Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
- 20 Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
- 21 Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
- 22 Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
- 23 У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
- 24 При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
- 25 Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
- 26 Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
- 27 Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
- 28 Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
- 29 Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
- 30 У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
- 31 Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
- 32 Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
- 33 Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
- 34 Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
- 35 Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
- 36 В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
- 37 Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
- 38 Рідко відступаю від розпочатої справи. 39 Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
- 40 Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
- 41 Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
- 42 Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
- 43 Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
- 44 Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати. 45 Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай й цікаві.
- 46 Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все посвоєму.

Додаток В
Maslach Burnout Inventory (MBI)
(К. Маслач, С. Джексон, адаптація В. Хоміка – О. Гольдштейна)

Мета методики

Методика МВІ спрямована на діагностику рівня професійного вигорання та дозволяє оцінити вираженість його основних компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень.

Інструкція для респондента

Ознайомтесь із твердженнями, які описують почуття та переживання, пов'язані з професійною діяльністю. Оберіть варіант відповіді, що найбільше відповідає тому, як часто Ви відчуваєте зазначені стани.

Шкала відповідей

- 0 – ніколи
- 1 – дуже рідко
- 2 – інколи
- 3 – часто
- 4 – дуже часто
- 5 – завжди

Обробка та інтерпретація результатів

Результати підраховуються окремо за кожною шкалою. Високі показники емоційного виснаження та деперсоналізації у поєднанні зі зниженими показниками професійних досягнень свідчать про високий рівень професійного вигорання.

твердження	ніколи	дуже рідко	часто	ніколи	дуже часто	щодня
1. Я почуваю себе емоційно знищеним.						
2. Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.						
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.						
4. Я добре розумію, що відчують мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.						
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).						
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.						
7. Я вмю знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях,						

що виникають у розмові з друзями.						
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.						
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.						
10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.						
11. Я помічаю, що моя робота дратує мене.						
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.						
13. Моя робота все більше мене розчаровує.						
14. Я думаю, що дуже багато працюю.						
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з ким-небудь із моїх підлеглих і друзів.						
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.						
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.						
18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.						
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.						

Додаток Г

Тест життєстійкості (Hardiness Test)

С. Мадді

Мета методики

Тест життєстійкості С. Мадді призначений для визначення рівня стресостійкості особистості та виявлення сформованості таких компонентів життєстійкості, як залученість, контроль і прийняття ризику.

Інструкція для респондента

Прочитайте твердження, що описують Ваші ставлення та реакції на життєві й професійні ситуації. Оцініть ступінь згоди з кожним твердженням, обравши відповідний варіант відповіді.

Шкала відповідей

- 1 – повністю не згоден(на)
- 2 – скоріше не згоден(на)
- 3 – важко відповісти
- 4 – скоріше згоден(на)
- 5 – повністю згоден(на)

№	Запитання	Варіанти відповіді				
		взагалі не отримую	іноді	періодично	часто	постійно
1	Як часто Ви отримуєте задоволення саме від процесу своєї роботи?					
2	Чи подобається Вам постійно бути в курсі своїх робочих справ?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
3	Чи виникає у Вас стан певного піднесення, коли доводиться братися за нестандартні робочі справи?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
4	Якою мірою у Вас виражений потяг постійно бути в курсі всіх своїх робочих	відсутній	невисокій	середній	достатньо виражений	високий

	справ?					
5	Чи потрібне, на Вашу думку, чітке планування роботи?	ні	скоріше ні	коли як	майже завжди	завжди
6	Якою мірою виникнення на роботі нестандартної ситуації підвищує Вашу професійну відповідальність?	ніяк	неістотно	певною мірою	істотно	дуже сильно
7	Наскільки Вас захоплює взаємодія з колегами при розв'язанні поставлених завдань?	зовсім ні	незначно	певною мірою	значно	дуже сильно
8	Чи вважаєте Ви, що постійний взаємний контроль за діяльністю колег на роботі (в розумних межах) йде їй на користь?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
9	Якою, на Вашу думку, має бути природна реакція групи колег, що спільно працюють, на виникнення нештатних ситуацій?	розгубленість	цілковитий спокій	залежно від обставин	мобілізованість	повна мобілізованість
10	Як часто у своїх думках Ви повертаєтесь до фахових справ поза роботою?	ніколи	іноді	періодично	часто	постійно
11	Як часто Ви перевіряєте відповідність поставлених на роботі завдань тому, як вони виконуються?	ніколи	іноді	періодично	часто	постійно
12	Чи згодні Ви з	не	більше не	не завжди	здебільш	повністю

Додаток Д

Опитувальник соціальних навичок В. Хоміка та О. Гольдштейна

Інструкція: “Вам буде запропонований список з 37 основних навичок, які кожна людина використовує в повсякденному житті. Оцініть, будь ласка, наскільки Ви в житті володієте цими навичками, вибравши один з 5 варіантів відповіді: “завжди”, “часто”, “іноді”, “рідко” або “ніколи”. Варіант відповіді позначте хрестиком у відповідній графі реєстраційного бланка”.

На другому етапі респонденту пропонується оцінити, наскільки тим або іншим навиком володіють його однокурсники.

Інструкція: “Вам буде запропоновано 37 основних тверджень, що характеризують ті навички, які люди використовують в повсякденному житті. Позначте хрестиком, у відповідній графі реєстраційного бланка, наскільки кожному з цих навичок вдається виконати Вашим однокурсникам, вибравши один з варіантів відповіді: “завжди”, “часто”, “іноді”, “рідко” або “ніколи”.

Перелік навичок

1. Включитися в розмову з ким-небудь.
2. Перейти в розмові до питання, що Вас цікавить, детально обговорити його і відповісти на питання співрозмовника.
3. Дати іншій людині зрозуміти, що Ви уважно вислухали її і потім уміло завершити розмову якимось доречним зауваженням.
4. Вислуховувати іншу людину, бути уважним до неї, постаратися зрозуміти її і показати їй свою зацікавленість.
5. Сказати комплемент, сказати співрозмовникові, що Вам щось подобається в ньому або його діях.
6. Дати зрозуміти іншій людині, що Ви вдячні їй за те, що вона зробила для Вас.
7. Підтримати людину, якщо вона сумнівається в своїх силах.
8. Попросити про допомогу: попросити кого-небудь допомогти Вам кваліфіковано справитися зі складною ситуацією, з якою Ви не можете справитися самостійно.
9. Доступно пояснити кому-небудь, що і як йому робити.
10. Виразити ніжні почуття, дати зрозуміти кому-небудь, що Ви небайдужі до нього (до неї).
11. Звернутися зі скаргою: дати комусь зрозуміти, що він винуватий перед Вами і спробувати знайти рішення проблеми.
12. Переконати іншу людину, що Ваша точка зору на що-небудь більш правильна і більш продуктивна, ніж її.
13. Виразити свою незадоволеність, виразити своє обурення прямо і чесно.
14. Дати іншій людині зрозуміти, що Вам приємна її похвала і що Ви її цінуєте.
15. Відгукнутися на переживання іншої людини, спробувати зрозуміти те, що відчуває інша людина і виразити їй своє розуміння.
16. Вибачитись – сказати кому-небудь, що Ви щиро жалкуєте, про те що спричинили йому неприємність.

17. Виконання вказівок – строго дотримуватися інструкції і виконувати відповідні дії.
18. Реакція на умовляння – врахувати пропозиції іншої людини, порівняти їх зі своїми ідеями і вирішити який образ дії буде краще для Вас.
19. Реакція на невдачу – виділити, що у Ваших діях було неправильно і що можна змінити, щоб успішно діяти в майбутньому.
20. Розібратися в суперечливих заявах: з'ясувати, що в словах іншої людини відповідає дійсності.
21. Реагувати на скаргу – справедливо реагувати на незадоволення іншої людини в ситуації, винуватцем якої є Ви.
22. Спробувати зрозуміти гнів іншої людини і показати їй, що Ви прагнете зрозуміти її.
23. Вирішити, чого Ви хочете добитися і наскільки це реально.
24. Вирішити, яка спеціальна інформація Вам потрібна, і звернутися за нею до компетентних людей.
25. Зосередитися на виконанні завдання, створити такі умови, які дозволять Вам зробити роботу ефективно.
26. Оцінка власних здібностей – чесно і неупереджено оцінити свої здібності, щоб визначити, наскільки Ви компетентні у відповідній справі.
27. Приготуватися до нелегкої розмови – наперед обґрунтувати свою позицію в розмові, яка обіцяє бути важкою.
28. Виділення пріоритетних проблем – вирішити, яка з проблем найважливіша, і яка повинна бути вирішена в першу чергу.
29. Ухвалити рішення – оцінити, яке з можливих рішень є найреалістичнішим, намітити більш реальніший образ дій, який, на Вашу думку, відповідає Вашим інтересам.
30. Визначити, які саме відчуття Ви відчуваєте.
31. Визначити винного – визначити, чий саме дії (Ваші або когось іншого) стали причиною того, що відбулося.
32. Звернення з проханням – попросити у відповідних людей те, що Вам потрібно і те, чого Ви хочете.
33. Релаксація – заспокоїтися і розслабитися, коли Ви напружені.
34. Самоконтроль – оволодіти собою, не допускаючи зриву.
35. Переговори – прийти до компромісного рішення в спорі з іншою людиною.
36. Допомогти іншій людині, коли вона не може сама впоратися зі своїми проблемами.
37. Самоутвердження – відстоювати свою позицію, показавши іншим, що Ви хочете, відчуваєте або думаєте з приводу чого-небудь.

Обробка та інтерпретація результатів

Не підлягають аналізу бланки з довільно вибраними випадковими відмітками, а також ті, в яких більше 9 вищих або нижчих оцінок, оскільки в цьому випадку може йтися про неадекватне сприйняття власної соціальної поведінки або соціальної поведінки оточуючих.

I. Початкові навички (навички 1-4) – деякі мінімальні уміння, які дозволяють людині вступати в контакт з іншими людьми, брати участь в розмові.

II. Самовираження в розмові (навички 5-13) – уміння виразити свої відчуття і переживання або передати інформацію іншій людині.

III. Реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає (навички 14-22).

IV. Навички планування майбутніх дій (навички 23-29) – перш ніж розмовляти з іншими людьми або щось робити, необхідно це спланувати і як слід підготуватися до майбутньої дії.

V. Альтернативи агресивній поведінці (навички 30-37) – яким чином уникнути конфлікту і руйнування відносин або поводитися в конфліктній ситуації більш продуктивним способом.

Повна обробка опитувальника соціальних навичок включає:

1. Загальні показники.

1.1. Середня оцінка своїх соціальних здібностей – це середнє арифметичне за рівнем оцінки успішності соціальних навичок для себе. Відповідям приписується значення від 1 до 5 балів (1 - “ніколи”, 2 - “рідко”, 3 - “іноді”, 4 - “часто”, 5 - “завжди”).

Отримане середнє арифметичне значення за 37 навичками в нормі звичайно буває більше 3,10 і менше 3,85. Якщо отримана цифра вище за цей діапазон, то можна говорити про завищену самооцінку рівня розвитку соціальних навичок, переоцінці своїх соціальних здібностей. Якщо отримана цифра нижче вказаного діапазону, то можна говорити про занижену оцінку своєї соціальної поведінки, заниженні своїх соціальних здібностей. В тому випадку, якщо ці показники нижче 2 або вище 4, можна говорити про неадекватну оцінку респондентом своєї соціальної поведінки.

1.2. Середня оцінка соціальних здібностей однокурсника – це середнє арифметичне значення за рівнем розвитку соціальних навичок у однокурсників, яка визначається аналогічним чином, як і попередній показник.

Тут нормативний діапазон знаходиться між 3,00 і 3,60 середнього значення оцінки соціальних здібностей однокурсників. Якщо отримане середнє арифметичне більше 3,60, то можна говорити про завищену оцінку рівня розвитку соціальної поведінки однокурсників, про переоцінку їх соціальних здібностей. При оцінці отриманих показників слід зазначити, що значення цього показника вище 4 і нижче 2 свідчать про неадекватну оцінку, і в цьому випадку дані опитувальника є недостовірними.

За поєднанням цих двох показників (1.1 і 1.2) виділяються 7 основних типів оцінки соціальної компетентності у респондентів:

1. Недооцінка рівня розвитку своїх соціальних навичок і переоцінка соціальної ефективності інших.

В цьому випадку респондент вважає себе ніяким, некомпетентним, таким, що відстав від інших. В той же час, своїх однокурсників він оцінює настільки досвідченими і успішними, що йому практично неможливо досягти такого рівня. В поведінці це виражається в пасивній і дуже залежній від інших позиції.

2. Завищена оцінка власних соціальних навичок і занижена оцінка рівня розвитку соціальних навичок інших. Для такого студента характерна переоцінка своїх можливостей в області соціальної адаптації. Він вважає себе умілим, спритним, досвідченим, тоді як більшість його однокурсників ще не вміють орієнтуватися в поведінці оточуючих. В поведінці це виявляється в авторитарній позиції і прагненні до лідерства.

3. Занижена оцінка своїх соціальних здібностей і соціальних здібностей однокурсників. Цій соціальній позиції респондента відповідають страх перед дорослим світом, невпевненість в своїх здібностях і здібностях своїх однокурсників успішно адаптуватися до нормального дорослого життя. В поведінці таких курсантів звичайно помітні підвищений рівень тривожності і прагнення перебувати в групі однокурсників.

4. Завищена оцінка своїх соціальних здібностей і здібностей однокурсників. Така переоцінка себе і своїх однокурсників, як правило, відповідає недооцінці складності соціального життя дорослих. В поведінці такий респондент характеризується тенденціями до лідерства і об'єднання однокурсників проти "поганих" правил і законів дорослого світу.

5. Адекватна оцінка себе і занижена оцінка соціальної поведінки оточуючих однокурсників. При адекватній в цілому позиції такий респондент вважає саме себе, на відміну від однокурсників, здатним включитися в дорослі відносини. Більшість своїх однокурсників в цьому випадку респондент часто вважає недостатньо досвідченими на відміну від себе. В поведінці це характеризується відповідальною і зваженою, хоча іноді й ізольованою від решти позицією.

6. Адекватна оцінка інших і занижена оцінка своїх соціальних здібностей. При адекватному сприйнятті соціальної ситуації в цілому такий респондент схильний недооцінювати свої можливості. В поведінці це характеризується підвищеним рівнем тривожності і настороженості у відносинах з однокурсниками. Дуже часто ця позиція корелює з відставанням у фізичному розвитку від однокурсників.

7. Адекватна оцінка рівня свого соціального розвитку і соціального розвитку однокурсників. Реалістична, зважена позиція, така що в основному відповідає рівню розвитку дорослої людини. Відповідальне відношення до життя при цьому поєднується з адекватною оцінкою оточуючих.

1.3. Коефіцієнт компенсації – це різниця між середнім арифметичним за оцінкою своїх соціальних навичок і середнім арифметичним за оцінкою соціальних навичок однокурсників. В тому випадку, якщо ця різниця складає негативну величину – можна говорити про тенденцію до заниженої оцінки своїх соціальних здібностей. Якщо ця величина складає – 0,9 і менш, можна говорити про неадекватно занижену оцінку і погану компенсацію дефіцитних соціальних навичок. В тому випадку, якщо ця величина складає більше 0,9 – слід говорити про соціальну поведінку, яка погано компенсована, при неадекватно завищеній оцінці своїх соціальних досягнень. В цілому цей коефіцієнт говорить про те, наскільки компенсована, наближена до соціального нормативу поведінка.

1.4. Коефіцієнт відмінності – характеризує наскільки (незалежно від успішності або неуспішності) рівень розвитку соціальних навичок людини відрізняється від інших людей. При цьому за попереднім показником ці особливості можуть бути компенсованими. Для того, щоб розрахувати цей показник обчислюється абсолютне значення різниці оцінки для себе і для інших за кожною навичкою (наприклад, перша серія, 7-ий навик, оцінка 1; друга серія, 7-ий навик, оцінка 4 – різниця складає 3 одиниці). Потім всі ці різниці за абсолютним значенням складають і ділять на кількість навичок. Отриманий коефіцієнт частіше за все не перевищує 1,10. В тому випадку, якщо це значення виявляється більше, слід звернути увагу на те, що відмінність поведінки цієї людини від інших більше нормативної і, як наслідок, вона, або сприймає себе як дуже відмінну від інших, або дійсно має дивну, дивакувату поведінку.

В поведінці такого респондента на перший план виходять відчуття самотності і відмінності від інших. Не дивлячись на те, що він може бути в цілому непогано пристосований до свого соціального середовища така відмінність може привести до ізольованої позиції в групі однокурсників.

2. Якісний аналіз.

2.1. Список недостатньо розвинутих соціальних навичок (крайні негативні оцінки) – слід визначити і виділити ті навички, які даний респондент оцінює як такі, якими він абсолютно не володіє (відповідь “ніколи” – відповідає оцінці “1”). Зазвичай ті навички, якими не володіють, складають певний комплекс – дезадаптаційний комплекс і бувають пов’язані між собою. Як правило, в цьому комплексі одна з недостатньо розвинутих навичок грає ведучу роль, порушення саме цієї навички більш за все позначається на комунікативних невдачах.

2.2. Визначення провідних порушень – слід визначити, яка з 5 груп навичок (I – початкові навички; II – самовираження; III – реакція на думку або поведінку іншої людини; IV – навички планування; V – навички альтернативи агресивній поведінці) складає найбільшу проблему для даного респондента.

Найсерйознішим порушенням відповідають недостатньо розвинуті I) початкові соціальні навички (більше 2-х незадовільних оцінок). В цьому випадку в поєднанні з оцінкою своїх соціальних здібностей, яка виходить за межі нормативних меж, можна говорити про значне відставання в розвитку соціальної поведінки. Для того, щоб компенсувати у респондента порушення такого ступеня, необхідні спеціальні індивідуальні заняття. В протилежному випадку існує дуже великий ризик соціальної дезадаптації і ізоляції цього респондента у майбутньому.

У разі значних порушень в наступних двох групах навичок – II) самовираження в розмові, III) реакція на думку іншої людини в розмові або на те, що вона переживає – (більше 3-х незадовільних оцінок) теж можна говорити про серйозні порушення соціальної адаптації, хоча ризик соціальної ізоляції і порушення зв’язків з групами однокурсників не такий великий як у першому випадку. При порушенні такого рівня респондент може самостійно компенсувати дефіцит соціальних навичок, правда при цьому з відставанням у соціальному розвитку від своїх однокурсників. Ефективним в даному випадку може бути включення респондента до груп тренінгу соціальних навичок.

У разі порушення в наступних по складності групах навичок, IV) навичок планування і V) альтернативи агресивній поведінці – (більше 4-х незадовільних оцінок) найбільш страждають складні форми соціальної поведінки. В цьому випадку порушується, в першу чергу, ефективність його соціальної поведінки, а не власне поведінка на рівні окремих елементів. Інакше кажучи, такий респондент вступає в спілкування з іншими, так само як і його однокурсники, проте програє в складних і конфліктних ситуаціях і часто не може добитися свого в розмові. Як правило, цей рівень порушень може компенсуватися спонтанно, самотійно за умови достатньої включеності респондента в групу однокурсників, в якій він може використовувати ці форми поведінки. В той же час, якщо такий респондент становиться протягом якогось часу ізольованим від однокурсників, наприклад, унаслідок важкої хвороби, дефіцит вказаних навичок може привести до відставання в соціальному розвитку. В цьому випадку слід звернути увагу респондента на недостатні соціальні навички і спробувати разом з ним спланувати реальні ситуації, в яких він може попрацювати з цими уміннями.

2.3. Список самих розвинутих навичок (крайні позитивні оцінки) – складається аналогічним чином (відповідь “завжди” – відповідає оцінці “5”). Проте і тут, якщо в одній із зон відмічається більше 3-х вищих показників, можна говорити про те, що ця зона є для респондента зоною гіперкомпенсації, тобто такою зоною, в якій він “відіграється” за невдачі, що трапляються з ним в інших випадках. Така гіперкомпенсація небезпечна тим, що може привести до одностороннього розвитку особистості і в цьому сенсі може бути пов’язана з формуванням психопатичної поведінки. Під час бесіди з таким респондентом слід звернути його увагу на інші сильні сторони його поведінки або ті сторони, які можуть бути в майбутньому більш ефективними. Слід запропонувати йому придумати ряд ситуацій, в яких ці сторони можуть бути відпрацьованими і тренуваними.

2.4. Визначення зон компенсації – виділення сильних сторін поведінки респондента, за допомогою яких можна компенсувати недостатньо розвинуті навички для вироблення більш адаптивної поведінки в різних соціальних ситуаціях.

Для визначення зон компенсації необхідно підрахувати кількість відповідей “часто” (відповідає оцінці “4”) в кожній з 5 груп навичок. Для більшої наочності отримані цифри потрібно скласти з кількістю крайніх позитивних оцінок (“завжди” – відповідає оцінці “5”) за кожною групою навичок окремо. Групи з максимальною кількістю позитивних оцінок будуть зонами компенсації.

2.5. Визначення зон дефіциту – для цього необхідно підрахувати кількість відповідей “рідко” (відповідає оцінці “2”) в кожній з груп навичок. Для більшої наочності до отриманих цифр додають кількість крайніх негативних оцінок. Групи навичок з максимальними показниками і є зонами дефіциту, тобто такими зонами, в яких респондент не дуже сильний і які вимагають деякої корекції для більш успішної соціальної адаптації.

3. Наприкінці по опитувальнику соціальних навичок указується:

3.1. Загальний рівень розвитку соціальних навичок – для його визначення необхідно уважно ознайомитися з наведеною нижче таблицею. Вона розбита на 3 рівні – високий, середній і низький. Аналіз проводиться за всіма 10 пунктами. За кожний збіг результатів опитувальника з одним із 3-х варіантів (високий, середній, низький) нараховується 1 бал тому рівню, з критерієм якого результат збігається. Максимально можлива кількість балів – 10. Відповідно, той рівень, який набере найбільшу кількість балів, і буде загальним рівнем розвитку соціальних навичок респондента.

3.2. Зони цифрових показників опитувальника соціальних навичок, переклад отриманих даних в 4-х бальну систему:

1) середня оцінка своїх соціальних здібностей:

3,25 - 3,75 – нормативна зона – 4 бали;

3,00 - 3,25; 3,75 - 4,00 – зони незначних відхилень – 3 бали;

2,00 - 3,00; 4,00 - 4,50 – зони помітних відхилень – 2 бали;

1,00 - 2,00; 4,50 - 5,00 – зони надзвичайних відхилень – 1 бал.

2) середня оцінка соціальних здібностей однокурсників:

3,00 - 3,50 – нормативна зона;

2,50 - 3,00; 3,50 - 4,00 – зони незначних відхилень;

2,00 - 2,50; 4,00 - 4,50 – зони помітних відхилень;

1,00 - 2,00; 4,50 - 5,00 – зони надзвичайних відхилень.

3) коефіцієнт компенсації:

0 - 0,5 – нормативна зона;

0,5 - 1,0 – зона незначних відхилень;

1,0 - 3,0 – зона значних відхилень.

4) коефіцієнт відмінності:

0 - 0,75 – нормативна зона;

0,76 - 1,1 – зона незначних відхилень;

1,2 - 3,0 – зона значних відхилень.

Оцінка результатів: Високий рівень соціальних навичок – 4 бали

Середній рівень соціальних навичок – 3 бали

Низький рівень соціальних навичок – 2 бали

Соціальна дезадаптація (низький рівень соціальних навичок у поєднанні з порушеннями у сфері поведінки, емоцій) – 1 бал.

Додаток Ж

Структура та зміст програми

Компонент програми	Зміст
Мета програми	Розвиток психологічної готовності педагогів до професійної діяльності як чинника підвищення їхньої стресостійкості та психологічного благополуччя
Цільова аудиторія	Педагогічні працівники закладів освіти
Тривалість програми	8–10 занять тривалістю 1,5–2 години, 1 раз на тиждень
Форма роботи	Групова з елементами індивідуальної рефлексії
Основні методи	Психоосвіта, тренінгові вправи, групові дискусії, рефлексивні обговорення, техніки саморегуляції, релаксаційні методи
Принципи реалізації	Наукова обґрунтованість, системність, добровільність, конфіденційність, активність учасників, урахування індивідуальних особливостей

Вправи для занять програми формування психологічної готовності фахівців до професійної діяльності

Модуль 1. Усвідомлення психологічної готовності та професійних ресурсів

Вправа «Професійні виклики педагога»

Мета: актуалізувати усвідомлення основних труднощів професійної діяльності та їх психологічного впливу.

Хід виконання: учасникам пропонується індивідуально визначити 3–5 ситуацій педагогічної діяльності, які викликають найбільше напруження. Після цього відбувається групове обговорення з узагальненням типових професійних викликів.

Очікуваний результат: підвищення рефлексії професійного досвіду, усвідомлення джерел професійного стресу.

Вправа «Професійний ресурс»

Мета: виявлення та усвідомлення внутрішніх і зовнішніх психологічних ресурсів.

Хід виконання: учасники визначають власні сильні сторони, навички, особистісні якості та джерела підтримки, які допомагають їм у професійній діяльності. Обговорення здійснюється у парах або малих групах.

Очікуваний результат: формування позитивного професійного самосприйняття, підвищення впевненості у власних можливостях.

Модуль 2. Розвиток саморегуляції та емоційної компетентності

Вправа «Емоційний барометр»

Мета: розвиток здатності розпізнавати та усвідомлювати власні емоційні стани.

Хід виконання: учасники описують типові емоційні реакції, які виникають у складних професійних ситуаціях, та аналізують їх вплив на поведінку.

Очікуваний результат: підвищення емоційної усвідомленості та самоспостереження.

Дихальна вправа «Регуляція напруження»

Мета: зниження психоемоційного напруження та формування навичок саморегуляції.

Хід виконання: учасники опановують техніку повільного діафрагмального дихання з фокусом уваги на тілесних відчуттях.

Очікуваний результат: зниження рівня тривожності, відновлення психологічної рівноваги.

Вправа «Швидке відновлення»

Мета: формування навичок короткотривалого психологічного відновлення в умовах робочого дня.

Хід виконання: учасники засвоюють прості техніки релаксації, які можуть застосовуватися безпосередньо під час професійної діяльності.

Очікуваний результат: підвищення стійкості до психоемоційних перевантажень.

Модуль 3. Формування життєстійкості та стресостійкої поведінки

Вправа «Мій стрес-профіль»

Мета: усвідомлення індивідуальних реакцій на стрес і типових способів подолання.

Хід виконання: учасники аналізують власні стресові реакції та визначають ефективні й неефективні стратегії реагування.

Очікуваний результат: формування усвідомленого ставлення до власних стресових реакцій.

Когнітивна вправа «Переосмислення труднощів»

Мета: розвиток адаптивних когнітивних установок щодо професійних труднощів.

Хід виконання: учасникам пропонується проаналізувати проблемну професійну ситуацію з позиції можливостей для розвитку та навчання.

Очікуваний результат: зниження негативного емоційного реагування, підвищення життєстійкості.

Модуль 4. Профілактика професійного вигорання та підтримка психологічного благополуччя

Вправа «Ознаки виснаження»

Мета: раннє виявлення симптомів професійного вигорання.

Хід виконання: учасники здійснюють самоаналіз власного психоемоційного стану та обговорюють ознаки перевтоми й виснаження.

Очікуваний результат: підвищення здатності до самодіагностики професійного вигорання.

Вправа «Мій ресурс»

Мета: формування індивідуальної системи психологічного відновлення.

Хід виконання: учасники визначають діяльність і стани, які сприяють відновленню психологічних ресурсів, та складають індивідуальний план самопідтримки.

Очікуваний результат: підвищення суб'єктивного відчуття психологічного благополуччя.

Вправа «Баланс професійного й особистого життя»

Мета: підтримання психоемоційної рівноваги та профілактика хронічного виснаження.

Хід виконання: аналіз співвідношення професійної зайнятості та особистого часу з подальшим плануванням змін.

Очікуваний результат: формування навичок збереження психологічної рівноваги.

Підсумкова вправа «Мій подальший професійний розвиток»

Мета: інтеграція досвіду та закріплення результатів програми.

Хід виконання: учасники формулюють індивідуальні цілі професійного та особистісного розвитку з урахуванням отриманого досвіду.

Очікуваний результат: усвідомлення особистісних змін і готовність до застосування набутих навичок у професійній діяльності.

Скарбничка вправ

Вправа «Внутрішні і зовнішні мотиви»[44].

Ведучий дає наступну інструкцію: «Уявіть собі, що ви шукаєте роботу. Ви хочете, щоб нова робота задовольняла вас з точки зору як зовнішніх, так і внутрішніх мотивів. Перерахуйте по п'ять умов як перших, так і других, при виконання яких ви будете задоволені своєю роботою».

Приклад зовнішніх мотивів: достойна зарплата, соціальний пакет, страхування. Приклад внутрішніх мотивів: відповідальна робота, гнучкий графік роботи, приємний колектив тощо.

Вправа «Потік»[39]. Учасники за вказівками ведучого концентруються на майбутній професійній діяльності, в уяві малюють картину світу професіонала, відслідковують свій настрій, налаштовуються на позитивні результати майбутньої професійної діяльності, налаштувати потік енергії, внутрішньо сконцентруватися на гарному професійному майбутньому.

Вправа «Лотерея»[57]. Кожному учаснику пропонується на трьох картках написати по одному мотиву діяльності юриста. Далі всі картки перемішуються і кожен витягує лише одну картку, відбувається обговорення.

Вправа «Моє відношення»[87]. Учасники вибирають ролі, через призму яких продемонструють своє відношення до юриспруденції: священик, лікар, журналіст, вчитель, потенційний клієнт, психолог, філософ, міліціонер, злочинець, правопорушник, девіантний підліток.

Вправа «Людина на своєму місці»[39]. Учасники діляться на дві команди. Перша команда виступає від імені студентів, інша – від імені спеціалістів. Роздаються листи паперу формату А4, де команда студентів малює картину на тему: «Чудова пора студентства», а команда професіоналів –

«Чудова пора професійної зрілості». Потім кожна команда на своєму листі визначає 6 атрибутів студентства і 6 атрибутів професійної зрілості. Самий головний атрибут підкреслюють. За вказівкою ведучого команди обмінюються листами і записують по 6 мінусів вказаного періоду і підкреслюють самий головний. Далі команди представляють результати своєї роботи і аналізують її.

Вправа «Прогулянка в гори»[44]. Учасники діляться на пари. Кожен малює процес навчання у вузі у вигляді вершин гір (вершини – це події, досягнення, важливі моменти навчання, коли кожен був найуспішніший). Далі учасники розповідають один одному по події, згадуючи всі деталі, почуття, за шаблоном: «Коли я робив те-то, те-то ... я відчував те-то і те-то», «Коли зі мною відбувалося те-то і те-то ... я відчував те-то і те-то».

Вправа «Життєвий і професійний кодекс юриста»[87]. Всі літери абетки діляться між учасниками групи. Задача учасників – сформулювати життєві і професійні правила юриста, котрі б розпочинались з тієї літери яка їм досталась і яких вони будуть дотримуватись. По закінченні вправи всі учасники, зберігаючи порядок абетки, зачитують сформульовані ними закони.

Вправа «Кінорежисери»[44]. Учасники діляться на декілька підгруп. Кожна підгрупа являє собою кінорежисерів кіностудії «Юристкомпані», перед якими поставили завдання зняти короткометражний фільм про життя і діяльність юриста. Головні ролі: юрист, зі стажем роботи, випускник юридичного університету, клієнт. Кінорежисерам пропонується визначити: якості, необхідні для створення даного образу і якості, які ї небажаними для даних образів. Для полегшення роботи командам кінорежисерів пропонуються списки якостей, які при необхідності можна доповнити. Бажані якості: рішучість, порядність, впевненість в собі, мрійливість, втомлений вид, доброзичливість, відповідальність, гумор тощо. Небажані якості: в'ялість, впевненість, що все знає, категоричність, демонстративність, незрозуміла мова, впертість тощо.

Кінорежисерам пропонується вибрати, якості без яких не можливе існування образу і якості, які не повинні бути притаманні образам.

Вправа «Витрачаємо гроші на діло»[57]. Ведучий повідомляє групі, що якийсь невідомий філантроп дав сумку, повну грошей, для того щоб учасники могли витратити їх на свій професійний розвиток і реалізацію професійних цілей. В сумці знаходиться 1 мільйон гривень. Кожен учасник пише на папері свої бажання, які можливо здійснити при наявності такої суми грошей. Далі ведучий формує групи по 3 людини, які повинні написати «лист бажань» про необхідні витрати, далі кожна групу просять оголосити результати.

Вправа «Реклама»[87]. Учасники діляться на чотири підгрупи і мають створити власну рекламу юридичних послуг. Після того, які підгрупи представили свої напрацювання, шляхом голосування визначається, яка реклама була найцікавіша, найоригінальніша.

Вправа «Професійний девіз»[1]. Кожному учаснику пропонується сформулювати свій девіз, який відобразить професійне кредо, відношення до професійного світу та до себе як юриста-професіонала.

Вправа «Пастка»[49]. Дається 5 хвилин на те, щоб учасники визначили ті проблеми, які можуть виникнути на шляху до реалізації професійних цілей

діяльності юриста. Перепони можуть бути як зовнішніми, що виходять від інших людей так і внутрішніми, що залежать від самої людини. Визначаючи проблеми, кожен повинен подумати і про те, як їх подолати. Після цього кожен по черзі називає по одній проблемі-пастці, адресуючи її по циклічному принципу, учаснику, що сидить через дві людини від нього.

Вправа «Об'ява»[57]. Кожен з учасників має скласти рекламу про запрошення на роботу в газету безкоштовних об'яв. В об'яві не обмежується кількість слів, форма, вимоги. Головне – привернути увагу потенційного претендента на посаду. Через деякий час всі об'яви вивішуються на стіну і учасники по черзі підходять до реклами, читають об'яву і ставлять на об'яві хрестик, якщо вони нею зацікавилися. Далі учасники знімають свої реклами і підраховують кількість хрестиків, кожен озвучує загальну кількість.

Вправа «Логічний ряд»[57]. Ведучий розробляє картки з описом дій які відображають роботу з пошуку інформацій у повному обсязі, від підготовки до цієї роботи до завершального етапу (взяти ручку, підготувати блокнот, скласти план роботи, перевірити наявність необхідних документів, прибути на місце події, допитати свідків, скласти протокол, покласти документи до сейфу, здати кабінет під охорону тощо). Карток має бути хоча б в двічі більше ніж учасників.

Картки перемішуються, роздаються у хаотичному порядку, щоб кожний учасник отримав декілька карток з описом різних етапів роботи. Картки необхідно розкласти ланцюжком так, щоб вони відтворили послідовність дій щодо пошуку інформації. Складність цього завдання полягає в тому, що учасники повинні не тільки визначити порядок виконання дій, а й узгодити між собою дії не повідомляючи іншим зміст власної катки.

Вправа «Конверт»[87]. Учасникам пропонується написати інструкцію щодо складання конверта. На виконання вправи відводиться п'ять, десять хвилин, яка виконується самостійно кожним учасником.

Вправа «Моделювання ситуацій»[1]. Учасники діляться на підгрупи. Кожна підгрупа отримує картку з назвою ситуації спілкування, наприклад: «Допит підозрюваного», «На прийомі у начальника», «Розмова зі свідком», «Бесіда з клієнтом». Завдання групи – якомога детальніше опрацювати ситуацію, розібрати особливості поведінки її учасників. Потім вибрані і проінструктовані кожною підгрупою «актори» представляють ситуації.

Вправа «Несправний телефон»[44]. Учасники по колу передають будь-яку інформацію.

Вправа «Відкрита комунікація»[49]. Група ділиться на пари. На першому етапі учаснику в парі дозволяється задавати тільки відкриті запитання, що дають можливість партнеру відповідати більш повно. Інший учасник пари відповідає на кожне запитання надаючи додаткову інформацію, про себе, яка виходить за рамки відповіді на запитання. На другому етапі вправи один учасник з кожної пари починає добровільно давати вільну інформацію або описувати особистий досвід. Другий учасник намагається продовжити розмову, використовуючи пояснення, перефразування, показуючи.

Вправа «Групова розповідь»[87]. Учасникам потрібно скласти групову розповідь. При цьому можна взяти який-небудь предмет, наприклад авторучку або олівець як «робочий інструмент письменника». Учасник бере ручку і

пропонує першу фразу, наприклад: «На юридичному факультеті навчався студент...», - і передає ручку наступному учаснику. Цей учасник повторює попередню фразу і в якості продовження додає свою, наприклад: «На юридичному факультеті навчався студент, який дуже мріяв стати видатним юристом ...», після чого передає «авторське перо» наступному, який також повторює попередню фразу і доповнює її своєю. Якщо учасники зрозуміли, що їх продовження повинно співпадати з попередньою розповіддю, ведучий пропонує учасникам більше не повторювати вже «написану» частину розповіді, а просто продовжувати розповідь далі.

Вправа «Слухати і чути»[44]. Учасникам пропонується почути думку про них: один з учасників стає в центр кола, інші за сигналом одночасно говорять одне слово, яке характеризує його. Далі один з учасників виходить за межі кімнати, інші розподіляють слова відомої приказки між собою, наприклад: «Сім раз відміряй, один раз відріж». Коли учасник повертається в кімнату і стає в центр кола, всі за сигналом кажуть слова з приказки. Учаснику потрібно зрозуміти приказку.

Вправа «Жертва»[57]. У грі беруть участь троє добровольців: один грає роль «жертви», двоє інших – «юристів». Задача першого – якомога краще передати шокований стан свого героя. Задача «юристів» – заспокоїти клієнта і отримати від нього максимум корисної інформації. Вони мають знизити гостроту переживань та спрямувати людину на відтворення фактів. Решта стежать за тим, що відбувається, фіксуючи прийоми, які використовують учасники.

Вправа «Емоція по колу»[1]. Один учасник показує сусідові якусь гримасу. Той якомога точніше її копіює і передає далі. Гримаса передається по колу і повертається до «автора». Він говорить, яку емоцію хотів передати і яку отримав, а всі учасники мають можливість подискутувати, чому оточуючі часто неправильно розуміють наші емоційні стани. Ведучий пропонує спробувати передати свої емоції по колу наступним бажаним.

Вправа «Відзеркалення емоційного стану»[4]. Всі учасники розбиваються на пари. Один виконує роль «дзеркала», яке повинно віддзеркалювати емоційний стан, показаний партнером. Цю вправу необхідно виконувати мовчки. Емоційний стан показується за допомогою міміки й пантоміми. Кожен виконує по 3 рази (різні емоційні стани).

Вправа «Карусель»[44]. Всі гравці розподіляються на дві групи і сідають один проти одного, створюючи карусель. За сигналом ведучого вони пересуваються на одне місце, виконуючи такі завдання:

- повідомити одне одному інформацію про самопочування у цю мить;
- уважно поглянути один на одного і знайти спільне в емоційних станах, сказати про це одне одному;
- виявити та відмітити емоційні розбіжності в станах партнерів;
- розповісти наступному по колу про те, що було неприємного на занятті;
- обговорити з новим партнером те приємне, що відбулось у групі.

Після вправи кожен з гравців повинен відповісти на два запитання: Які ваші враження від гри? Чи змінився ваш стан?

Вправа «Відро»[57]. Кожен учасник на листку паперу пише негативне почуття, емоції, які виникають коли він думає про майбутню професійну діяльність. Потім всі сідають у коло в центрі якого стоїть імпровізоване відро і кожен по черзі зачитує, що він написав, рве і кидає у відро.

Вправа «Імена почуттів». Обладнання: бланк відповідей (приклад):

імена почуттів, емоцій	думаю про майбутню професійну діяльність	розмовляю про майбутню професійну діяльність	спілкуюсь з відомим юристом
злість			
радість			
страх			
комфорт			
інтерес			
напруга			

Кожен учасник записує стільки «імен» почуттів, скільки зможе. Учасник, що записав найбільшу кількість, зачитує, а ведучий в цей час записує слова на дошці. Потім підраховується кількість слів, які співпали. Далі учасники заповнюють бланк. В першій колонці вписуються «імена» почуттів. Потім в стовпчику, що відповідає місцю, де це почуття виникає і проставляється, виставляється оцінка інтенсивності даного почуття за 10-бальною шкалою (1 бал – мінімум, 10 балів – максимум).

Вправа «Відгадай емоцію»[87]. Кожен учасник, використовуючи лінії, форми, кольори, образи, за 1 хв. повинен намалювати емоції, які виникають, коли він думає про професійну діяльність, готується до заняття, самостійно вивчає додаткову літературу. Потім кожен передає свій малюнок сусіду справа, який повинен вгадати, яку емоцію зображено і обґрунтувати свою відповідь.

Вправа «Емоція і моє тіло»[4]. Учасникам пропонується схематично намалювати (зобразити) людське тіло. Інструкція: Уявіть, що ви зараз дуже розсердились на кого-небудь або на що-небудь. Спробуйте всім тілом відчувати свою злість. Можливо вам буде легше уявити, якщо ви пригадаєте який-небудь випадок, коли ви сильно розізлились на когось. Відчуйте, де в тілі знаходиться ваша злість. Як ви її відчуваєте. Заштрихуйте ці ділянки червоним олівцем на своєму малюнку. Що може вас налякати? Уявили? Де знаходиться ваш страх? На що він схожий? Заштрихуйте чорним олівцем це місце на своєму малюнку. Смуток – синій олівець. Радість – жовтий олівець.

Вправа «Частина мого Я»[49]. Ведучий пропонує учасникам згадати, якими вони бувають у різних ситуаціях, залежно від обставин. Після цього пропонує намалювати ці різні частини «Я». Це може бути символічний малюнок.

Вправа «Я – реальне і Я – ідеальне»[1]. Ведучий пропонує учасникам намалювати себе такими, якими вони є насправді і такими, якими хотіли б бути.

Вправа «Опудало»[49]. Ведучий говорить, що кожна людина має свої недоліки. Чи настільки вони страшні, як ми часом собі уявляємо? Уявіть, що в центрі кола стоїть дуже несимпатичне опудало, таке, яке ставлять на городах, щоб лякати птахів. Воно наділене всіма тими якостями, які ми вважаємо за свої недоліки. Той, хто визнає за собою якийсь недолік, звертається до нього зі

словами: «Жалюгідне опудало, ти... (називає недолік)». Учасники, в тому числі й ведучий називають власні недоліки. Ведучий записує те, що називають учасники і після закінчення гри зачитує. Члени групи обговорюють позитивні сторони названих «недоліків», однак акцентують увагу не на тих якостях, які назвали самі, а на якостях інших членів групи.

Вправа «Чарівна крамниця»[57]. Ведучий запитує учасників, які риси характеру їм притаманні. Потім він пропонує уявити, що вони знаходяться в чарівній крамниці, де він – продавець. Кожен учасник може обміняти риси (мудрість, сміливість, чесність, лінощі та ін.), яких, на його думку, забагато і ними можна поділитися з іншими, або ті, яких він хоче позбутися, на риси, яких йому невістачає. «Покупець» здає свої риси, а «продавець» цікавиться, чи є те, чого потребує «покупець» і скільки він міг би дати взамін. Під час обговорення учасники діляться думками, чи кожна людська риса є цінною.

Вправа «Заміна негативних думок про себе на позитивні»[39]. Пригадайте про ваші невдачі, які і зараз впливають на ваше життя, поведінку і самопочуття. Напишіть 10 таких речей. А тепер спробуйте замінити негативні думки про себе на позитивні. Це можна зробити трьома способами:

- звернення до своїх прав (якщо ти думаєш, що не такий, як усі, то можеш замінити таку думку, на іншу: «Завжди я мушу все зіпсувати» на – «я маю право на помилку»);

- звернення до позитивного досвіду на дану тему («Я нерішучий» – «Є ситуації, в яких мені вдається швидко приймати рішення»);

- заміна прикметників («Я товста» – «Я апетитна»).