

УДК 159.9:378.147

DOI <https://doi.org/10.32782/health-2025.4.7>

ВПЛИВ ХРОНІЧНОГО ДИСТРЕСУ НА ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ЇХ ПРОФЕСІЙНУ ЕФЕКТИВНІСТЬ

Марущак Марія Іванівна,
доктор медичних наук, професор,
декан факультету іноземних студентів
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського

Конощук Руслана Василівна,
перший проректор
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0009-0002-7742-797X

Оксенюк Оксана Євгенівна,
кандидат фармацевтичних наук, доцент,
декан медико-фармацевтичного факультету
ДЗ «Луганський державний медичний університет»
ORCID ID: 0000-0003-4151-6719

Остапчук Ольга Миколаївна
керівник відділу сприяння працевлаштування
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0009-0005-0727-3217

Мялюк Оксана Петрівна,
кандидат біологічних наук,
завідувач кафедри фундаментальних дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія»
ORCID ID: 0000-0002-5090-6607

Науково-педагогічна діяльність є одним із ключових чинників розвитку науки, освіти та суспільства, проте вона супроводжується значним психоемоційним навантаженням, що може призводити до розвитку хронічного дистресу. У статті розглянуто феномен дистресу серед викладачів університетів, його основні причини, наслідки та вплив на професійну ефективність. Проведено систематичний аналіз наукових публікацій, присвячених зв'язку між рівнем стресу, психоемоційним станом та результативністю науково-педагогічної діяльності. Виявлено, що основними стресовими чинниками є перевантаження роботою, дефіцит часу, недостатнє фінансування, оцінювальний тиск, бюрократизація та нестача соціальної підтримки. Хронічний дистрес спричинює зниження когнітивних функцій, творчої активності, мотивації та соціальної взаємодії, що у підсумку негативно позначається на якості освітнього процесу. З фізіологічного погляду, він пов'язаний із підвищенням рівня кортизолу, порушеннями сну, серцево-судинними розладами та ослабленням імунної системи. Психологічні наслідки включають емоційне виснаження, тривожність, депресивні стани та вигорання, які можуть призвести до втрати професійного інтересу й відчуження від роботи. Модель «Вимоги до роботи – ресурси» пояснює, що за умов високих вимог і недостатніх ресурсів зростає ризик дистресу, тоді як наявність підтримки, гнучких умов праці та можливостей для саморегуляції знижує його вплив. Підкреслено необхідність створення в університетах систем психологічної допомоги, програм профілактики вигорання, розвитку емоційного інтелекту та стратегій когнітивної переоцінки як ключових механізмів підтримки професійного здоров'я викладачів. Розуміння багатовимірного впливу дистресу сприятиме формуванню ефективних інституційних політик, спрямованих на підвищення психологічного благополуччя і стійкості освітнього середовища.

Ключові слова: хронічний дистрес, професійне вигорання, психоемоційне навантаження, викладачі університетів, психологічна підтримка, емоційне виснаження, академічне середовище.

Mariya Marushchak, Ruslana Konoshchuk, Oksana Okseniuk, Olha Ostapchuk, Oksana Mialiuk.
The Impact of Chronic Distress on University Lecturers and Their Professional Effectiveness

Scientific and pedagogical activity is one of the key factors in the development of science, education, and society; however, it is accompanied by significant psycho-emotional strain that can lead to the development of chronic distress. This article examines the phenomenon of distress among university lecturers, its main causes, consequences, and impact on professional effectiveness. A systematic analysis of scientific publications devoted to the relationship between stress levels, psycho-emotional state, and the effectiveness of academic and teaching activities was conducted. The study found that the main stressors include work overload, time constraints, insufficient funding, evaluative pressure, bureaucratization, and lack of social support. Chronic distress leads to a decrease in cognitive functions, creativity, motivation, and social interaction, which ultimately affects the quality of the educational process. From a physiological perspective, it is associated with elevated cortisol levels, sleep disturbances, cardiovascular disorders, and weakened immune function. The psychological consequences include emotional exhaustion, anxiety, depressive symptoms, and burnout, which may cause loss of professional interest and detachment from work. The Job Demands–Resources (JD-R) model explains that under high job demands and insufficient resources, the risk of distress increases, while the availability of support, flexible working conditions, and self-regulation opportunities reduces its impact. The article emphasizes the need to establish psychological support systems within universities, implement burnout prevention programs, and foster emotional intelligence and cognitive reappraisal strategies as key mechanisms for maintaining the professional health of lecturers. Understanding the multidimensional impact of distress will contribute to the development of effective institutional policies aimed at enhancing psychological well-being and resilience within the academic environment.

Key words: chronic distress, professional burnout, psycho-emotional strain, university lecturers, psychological support, emotional exhaustion, academic environment.

Вступ. Науково-педагогічна діяльність є основою розвитку науки, технологій і суспільного прогресу. Вона передбачає не лише викладання, а й проведення досліджень, участь у грантах, написання наукових статей, підготовку фахівців і постійне професійне самовдосконалення. Водночас така діяльність супроводжується значним психоемоційним навантаженням, що може призводити до розвитку хронічного дистресу та зниження професійної ефективності [1]. Хоча академічна продуктивність часто розглядається як показник розвитку освітньої та економічної системи держави [2], діяльність викладачів передбачає численні виклики. Одним із головних є нестача фінансування, необхідного для розвитку наукових проєктів і гідної винагороди праці [3]. У 1980-х роках у системах вищої освіти країн із неоліберальною політикою (зокрема у США, Великій Британії, Канаді) почали запроваджувати програми матеріального стимулювання викладачів та дослідників, де фінансові ресурси надавалися відповідно до показників наукової продуктивності – кількості публікацій, цитованості, участі у проєктах тощо [4]. Такий підхід сприяв підвищенню конкуренції, але водночас створив додаткові стресові чинники. Багато міжнародних досліджень підтверджують, що викладачі університетів стикаються зі стресом, пов'язаним із перевантаженням, дефіцитом часу, невизначеністю у працевлаштуванні та відсутністю визнання з боку адміністрації [5]. Наприклад, викладачі в США, Канаді, Ізраїлі та Ірані вказують, що одним із найбільших джерел стресу є необхідність поєднання викладання, досліджень і адміністра-

тивної роботи [6]. У Китаї та Японії основними стресорами виступають постійні професійні оцінювання та нестача часу [7], тоді як в Аргентині – низькі зарплати, складні міжособистісні стосунки та обмежені ресурси [8]. Для викладачів університетів у країнах із нестабільною економічною ситуацією (зокрема в Латинській Америці та Східній Європі) дистрес посилюється економічною невизначеністю, політичними чинниками та бюрократизацією освітнього процесу [9]. У Мексиці виявлено, що причинами стресу серед викладачів є не лише перевантаження, а й нерівність між регіонами, гендерна дискримінація та відсутність підтримки молодих науковців [10]. Наукові джерела свідчать, що викладачі, окрім академічних компетентностей, повинні володіти навичками саморегуляції, тайм-менеджменту та стресостійкості [11]. Відсутність таких навичок часто призводить до емоційного виснаження, зниження мотивації та професійного вигорання, що негативно позначається на якості освітнього процесу [12]. Стрес визначається як стан дисбалансу між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами особистості [13]. Якщо стрес триває тривалий час і не компенсується адекватними механізмами відновлення, він переходить у хронічний дистрес [14]. Такий стан супроводжується зниженням концентрації, втратою інтересу до роботи, порушенням сну, психосоматичними симптомами, а у тяжких випадках – розвитком професійного вигорання [15]. Дистрес негативно впливає на фізичне здоров'я викладачів, зокрема може спричинити підвищення артеріального тиску, серцево-судинні захворювання, порушення

обміну речовин, ослаблення імунної системи [10]. Психологічні наслідки включають тривожність, депресію, емоційну нестійкість, агресивність, втрату креативності та зниження здатності до прийняття рішень. Таким чином, вплив хронічного дистресу на викладачів університетів має багатомірний характер. Він знижує їхню професійну ефективність, послаблює мотивацію до наукової діяльності, погіршує міжособистісні стосунки та сприяє зниженню якості освіти. Вивчення механізмів стресу, а також розробка програм психологічної підтримки й профілактики вигорання є необхідними кроками для збереження психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників і підвищення стійкості системи вищої освіти загалом [15]. З клінічної точки зору, симптоми хронічного дистресу подібні до проявів депресивних і тривожних розладів. Деякі дослідники вважають, що між стресом і депресією немає суттєвої різниці або що емоційне вигорання є однією з форм депресії, а не окремим феноменом [14]. Водночас більш поширеною є концепція, згідно з якою тривалий дистрес призводить до емоційного виснаження, що виступає фактором ризику розвитку депресивних станів. Хронічна тривожність, у свою чергу, може викликати психологічний дистрес, тоді як підвищена емоційна втома та цинізм посилюють тривогу [10]. Незважаючи на те, що численні дослідження зосереджені на проблемі стресу серед медичних працівників, зокрема лікарів, медсестер і психотерапевтів, а також серед учителів середньої школи, питання дистресу серед викладачів університетів досліджене значно менше [15]. Саме тому систематичний огляд наукової літератури дозволяє ідентифікувати основні методологічні підходи та ключові висновки щодо впливу хронічного дистресу на психологічний стан і професійну ефективність викладачів закладів вищої освіти, що і стало **метою** нашого дослідження.

Завдання дослідження.

1. Проаналізувати наукові публікації щодо впливу хронічного дистресу на психологічний стан викладачів університетів.

2. Визначити основні чинники ризику розвитку хронічного дистресу у науково-педагогічних працівників.

3. Оцінити вплив хронічного дистресу на професійну ефективність та якість викладацької діяльності.

4. Узагальнити сучасні підходи до профілактики та подолання хронічного дистресу серед викладачів закладів вищої освіти.

Матеріали та методи. У межах даного дослідження було проведено систематичний аналіз наукових джерел, присвячених впливу хронічного дистресу на викладачів університетів та їх професійну ефективність. Основна увага приділялася публікаціям останнього десятиліття, які досліджують взаємозв'язок між рівнем дистресу, психоемоційним станом та професійною ефективністю викладачів. Отримані результати були проаналізовані методом контент-аналізу з метою виявлення основних чинників ризику, наслідків дистресу та ефективних стратегій його подолання.

Результати. Хронічний дистрес на роботі охоплює фізичні, психологічні та поведінкові наслідки професійної діяльності, взаємодії між людьми та факторів, пов'язаних із робочим середовищем [16]. Під його впливом знижується працездатність та здатність до навчання, що ускладнює ефективне виконання професійних завдань [17]. Хронічний дистрес може призводити до фізичних і психічних розладів [18], зменшуючи індивідуальну продуктивність, професійну зацікавленість і відповідальність [19], що, у свою чергу, знижує задоволеність роботою та сприяє підвищенню плинності кадрів у закладах освіти [20]. Сучасні дослідження підтверджують, що викладачі університетів є однією з найбільш вразливих професійних груп до хронічного дистресу. Так, було виявлено, що китайські викладачі приватних університетів відчувають високий рівень стресу на роботі, який негативно впливає на їх ефективність [21]. Аналогічні результати отримано серед молодих викладачів університетів Англії, де стрес спричинює труднощі у балансуванні між викладанням, науковою діяльністю та вимогами до результатів [22]. Викладання є професією з підвищеним рівнем психоемоційного навантаження: надмірний дистрес шкодить фізичному та психічному здоров'ю викладача, а також може знижувати успішність і благополуччя студентів [23]. Опитування показують, що понад половина викладачів університетів повідомляють про надмірне робоче навантаження через нестачу персоналу, а 60% відчувають постійний тиск [24]. Мін [25] зазначає, що тривалий академічний дистрес може спричинити вигорання, втрату ентузіазму до професійної діяльності, відчуження та серйозні проблеми з фізичним і психічним здоров'ям. Такі процеси знижують академічну життєздатність і можуть провокувати втрату кваліфікованих кадрів, що безпосередньо впливає на сталий розвиток університетів. Дослідження показують, що основним джерелом дистресу

серед викладачів є надмірні академічні вимоги та оцінювальний тиск системи «подвійного першого класу» [26], що негативно позначається на публікаційній активності та наукових результатах [27]. Хронічний дистрес також виявляє значний негативний зв'язок із психічним здоров'ям і соціальною чутливістю викладачів [28]. Вигорання є типовим наслідком тривалого дистресу і характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням професійних досягнень [29]. Викладачі особливо схильні до емоційного виснаження в умовах хронічного дистресу [30]. Тривалий стрес підвищує ризик професійного вигорання [31], тоді як соціальна підтримка може зменшувати цей вплив [32]. Було доведено, що стрес є вагомим предиктором вигорання навіть після контролю за демографічними змінними, такими як стать, посада чи стаж викладацької діяльності [33]. При цьому задоволення від роботи виконує посередницьку роль у взаємозв'язку між стресом і вигоранням [34]. Низький рівень задоволення роботою може підсилити ефект дистресу на професійну ефективність, зменшуючи внутрішню мотивацію викладачів [35]. Модель «Вимоги до роботи – ресурси» (JD-R) [36] пояснює, що високі вимоги без належної кількості ресурсів сприяють розвитку дистресу та вигорання, тоді як достатні ресурси підтримують залученість і задоволення від роботи [37]. В умовах хронічного дистресу ефективність викладачів університетів знижується не лише через фізичне виснаження, а й через зниження когнітивних функцій, творчості та соціальної взаємодії. Ці фактори разом формують комплексний вплив стресу на професійну ефективність, підкреслюючи потребу у створенні систем психологічної підтримки та профілактики вигорання в академічному середовищі. Дослідження, проведене науковцями Університету штату Пенсильванія та Університету Вірджинії, підтвердило, що викладацька діяльність належить до професій із високим рівнем хронічного стресу. Протягом навчального року у педагогів спостерігається поступове підвищення рівня кортизолу, що свідчить про накопичення фізіологічних проявів дистресу та розвиток емоційного виснаження. Такі зміни негативно впливають на здатність до саморегуляції, концентрації уваги та ефективної взаємодії зі студентами. Водночас використання стратегій емоційного самоконтролю, зокрема когнітивної переоцінки, сприяє зменшенню рівня напруги та підвищує стійкість до стресу. Автори підкреслюють важливість психологічної підтримки, регу-

лярного відпочинку та розвитку навичок емоційної регуляції як засобів збереження професійного здоров'я викладачів і підвищення якості освітнього процесу [38].

Значна кількість досліджень показують, що викладачі університетів зазнають високого рівня психологічного дистресу та мають гірші показники психічного здоров'я порівняно з представниками інших професій [39, 40]. Зокрема, результати міжкраїнових порівнянь (на прикладі викладачів із Пакистану та Фінляндії) свідчать про тісний взаємозв'язок між професійним стресом та порушенням психічного й опорно-рухового здоров'я [41]. Виявлено, що викладачі з країн, які характеризуються вищим рівнем професійного навантаження та менш розвинутою системою психологічної підтримки, демонструють вищий рівень дистресу, що супроводжується погіршенням когнітивних функцій і соматичних показників. Зокрема, викладачі з Пакистану мали значно гірші показники психічного та опорно-рухового здоров'я порівняно з колегами з Фінляндії [42]. Дослідження також підтверджують гендерні відмінності у сприйнятті стресу: жінки-викладачі частіше повідомляють про вищий рівень стресу та гірше самопочуття, ніж чоловіки [43-49]. Хронічний професійний стрес має тенденцію накопичуватися серед жінок через поєднання професійних та соціальних ролей. Отже, отримані дані підтверджують, що хронічний дистрес у середовищі викладачів вищої школи є важливим чинником зниження їхнього психічного, соматичного та професійного благополуччя, а тому, вимагає системних заходів зниження стресових навантажень і створення програм профілактики вигорання в університетському середовищі.

Важливо відзначити тенденцію взаємозв'язку між інтенсивним щоденним стресом і показниками професійної дезадаптації викладачів, зокрема такими, як емоційні зміни, особливості деяких психічних процесів, відчуття втоми та порушення циклу сну. Іншими словами, інтенсивний хронічний дистрес у професійній діяльності педагогів знижує їхні адаптивні можливості, формуючи деструктивні наслідки професійної та особистісної деформації. Вчені виокремлюють три основні групи таких наслідків: когнітивні (пов'язані з мисленням і свідомістю), емоційні (пов'язані з почуттями, емоційним станом і особистісними характеристиками) та поведінкові (які поєднують когнітивні й афективні чинники). Когнітивні ефекти хронічного дистресу проявляються у зниженні концентрації

уваги, збільшенні кількості помилок, труднощах із запам'ятовуванням і відтворенням інформації, спотворенні сприйняття професійної реальності та зниженні критичного мислення. Емоційні наслідки проявляються через зростання фізичної та психологічної напруги, підвищену тривожність, підозрілість, емоційну притупленість, втрату емпатії, а також тенденцію до авторитарності та зниження самооцінки. Поведінкові ефекти часто проявляються у вигляді порушень сну – труднощів із засинанням або частих пробуджень уночі. Небезпека впливу хронічного дистресу на викладачів університетів полягає в тому, що він супроводжується накопиченням різноманітних професійних стресорів, які провокують розвиток станів часткової дезадаптації (що тимчасово знижують ефективність роботи) або повної дезадаптації (яка блокує виконання професійних обов'язків і потребує психофізіологічної реабілітації). При цьому джерелом стресу виступають не лише очевидно шкідливі чинники професійного середовища, а й критичні моменти повсякденного життя, які, накопичуючись, підсилюють негативний вплив хронічного дистресу на професійну ефективність і психічне здоров'я викладачів [50]. Психофізіологічні стани часто характеризуються витратою внутрішніх ресурсів. Внаслідок професійного напруження формуються такі звичайні стани, як «мобілізація», «емоційне збудження», «компенсована втома» та інші, які розглядаються як нормальні й не вважаються серйозною загрозою. Проте «надмірна ціна» професії стає реальною загрозою для здоров'я викладачів. Крім того, рівень енергетичних ресурсів поведінки знижується внаслідок відчуття втоми, тому викладач відчуває виснаження вже на початку робочого дня, фокусує увагу на реальних або уявних хворобах тощо. Це підтверджується наявністю статистично значущих зв'язків між інтенсивним щоденним стресом та показниками тесту здоров'я Дж. Озава. Встановлені кореляційні тенденції: «відчуття втоми» та «глибокий і якісний сон» визначаються на шкалі «фізичне здоров'я». Водночас негативні кореляції на шкалі «психічне здоров'я» спостерігаються за показниками «ясність думок і робота з справами», «добра пам'ять» та «гарний настрій». Шкала «духовне здоров'я» також демонструє тенденції до негативних кореляцій за показником «прагнення до справедливості». Також виявлено деякі негативні кореляції між інтенсивним щоденним стресом та показниками опитувальника WAM

(Well-being-Activity-Mood): «настрій» і «добробут». Дані кореляційні тенденції свідчать, що інтенсивний щоденний стрес виснажує професійні ресурси викладачів, призводить до надмірного психофізіологічного напруження та формує негативні функціональні стани, створюючи передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання. Це, у свою чергу, підвищує ризик розвитку загальних патологій, серед яких серцево-судинні захворювання, синдром нейроемоційного напруження, метаболічний синдром та інші [51]. Особливо слід зазначити, що професія викладача пов'язана з опрацюванням великого обсягу інформації, що визначає напруження сенсорного апарату та активізацію когнітивних процесів. У цьому контексті інтенсивний тривалий стрес може значно порушувати когнітивну діяльність викладачів, негативно впливати на їхній настрій та професійну адаптивність. Оскільки професійна копінг-поведінка змінюється під впливом стресу і залежить від когнітивної оцінки та особистісних ресурсів викладача, проведено аналіз статистично значущих кореляцій між інтенсивним щоденним стресом та стратегіями копіngu педагогів (за методиками Н. Осухової та Н. Водоп'янової, Е. Страченкової). Дані показали, що фактор «інтенсивний щоденний стрес» позитивно корелює зі стратегіями: «обережні дії», «прийняття», «уникнення». Це свідчить, що високий рівень професійного стресу супроводжується високим використанням пасивних стратегій копіngu викладачами. Водночас виявлено позитивні значущі кореляції між інтенсивним щоденним стресом та просоціальними копінг-стратегіями: «пошук соціальної підтримки» і «самоконтроль». З іншого боку, спостерігається зниження використання стратегій «маніпулятивні дії», «імпульсивні дії», «протидія» та «асоціальні дії», які належать до непрямих та дезадаптивних копінг-стратегій. Отримані дані демонструють, що професійний стрес активує майже всі копінг-стратегії. Проте у ситуації тривалого інтенсивного стресу (що характерно для роботи викладачів у ВНЗ) спостерігається зростання частоти використання пасивних («уникнення», «обережні дії», «прийняття») і просоціальних («пошук соціальної підтримки») стратегій. Такі дії допомагають уникати вирішення професійних проблем, спрямовані на емоційне полегшення ситуації, але не вирішують самі проблеми, що призводить до їх посилення. Негативні емоції не долаються, а трансформуються у психосоматичні

розлади [50]. Таким чином, ці стратегії можна розглядати як поведінкові фактори ризику для професійного здоров'я викладачів під умовами тривалого стресу. Низька частота використання «здорових» активних стратегій тісно пов'язана з досвідом професійного стресу, що підтверджується негативними кореляціями для «асертивних дій» та «позитивної трансформації» у стресових ситуаціях. За словами О. Туренко, рідке використання конструктивних активних стратегій та домінування пасивних стратегій призводять до хронічного професійного стресу, який може викликати асоціальну поведінку та порушення моральних норм у професійному спілкуванні [50]. Також зростає використання просоціальних моделей поведінки («пошук соціальної підтримки», «самоконтроль»). Таким чином, підвищення рівня професійного стресу активує частоту використання пасивних копінг-стратегій, що є захисними механізмами формування таких професійних деформацій, як авторитаризм, байдужість та професійна агресія у ситуаціях хронічного емоційного перевантаження. Невідповідність між вимогами професійного середовища та адаптивними можливостями викладача потребує мобілізації на всіх рівнях функціонування організму для підтримки психічного гомеостазу та збереження цілісності професійного «єго».

Висновки. Хронічний дистрес серед викладачів університетів є поширеним і багатофакторним явищем, що охоплює фізичні, психологічні та поведінкові аспекти професійної діяльності. Його виникнення зумовлюють надмірні робочі вимоги, адміністративний тиск, дефіцит часу та обмежені ресурси підтримки, що призводить до зниження працездатності, когнітивних функцій і мотивації. Тривалий дистрес спричиняє розвиток професійного вигорання, яке характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням професійних досягнень, негативно впливаючи на якість освітнього процесу. Виявлено, що рівень стресу та його наслідки залежать від соціокультурних і організаційних чинників, зокрема системи психологічної підтримки та структури робочого навантаження, а також мають гендерні відмінності, при цьому жінки-викладачі частіше зазнають дистресу. Модель «Вимоги до роботи – ресурси» підтверджує, що високі професійні вимоги без належних ресурсів сприяють вигоранню, тоді як соціальна підтримка, автономія й емоційна саморегуляція зменшують його негативний вплив. Таким чином, для збереження психічного здоров'я викладачів і підвищення ефективності освітнього процесу необхідним є впровадження системних програм профілактики стресу, розвитку психологічної стійкості та створення сприятливого професійного середовища в університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Reynaga Obregón J. Investigación científica y desarrollo tecnológico. México, 2002.
2. Musi-Lechuga B., González-Alcaide G., Fonseca-Betancourt A. Academic productivity as an indicator of national progress. *Scientometrics*. 2018. № 114(3). P. 1207–1225.
3. Lloyd M. Public funding and academic performance in neoliberal contexts. *Higher Education Policy*. 2018. № 31(2). P. 215–232.
4. Álvarez A., Mojardín M., Audelo J. Higher education reform and researcher productivity. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2014. № 19(60). P. 945–970.
5. Urquidí L., Rodríguez C. Stress and workload among university professors. *Revista de Educación Superior*. 2010. № 39(156). P. 91–110.
6. He L., Zhang J., Wang X. Professional evaluation and stress in academia: A study among Chinese university faculty. *Asian Journal of Education*. 2000. № 21(3). P. 45–58.
7. Meng X., Wang Q. Time pressure and stress in higher education: Evidence from Japanese universities. *International Journal of Higher Education*. 2018. № 7(5). P. 88–101.
8. Crabay S., Torres G., Mendoza P. Work stress among Argentine academics. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 2001. № 33(2). P. 203–220.
9. Sánchez de Gallardo C., Mantilla de Gil M. Political instability and academic distress in Venezuelan higher education. *Revista de Investigación*. 2005. № 29(58). P. 9–34.
10. Baqutayan S., Abd Ghafar M., Gul E. Coping strategies among educators: Managing academic stress. *Journal of Educational and Social Research*. 2017. № 7(2). P. 59–66.
11. Osorio D., Cárdenas Niño L. Stress as imbalance in academic performance: Psychological perspectives. *Psicología desde el Caribe*. 2017. № 34(1). P. 100–116.
12. Sánchez-Narváez R., Velasco-Orozco E. Burnout and chronic stress in educators: Empirical evidence from Latin America. *Revista Colombiana de Psicología*. 2017. № 26(2). P. 233–249.
13. Navinés R., Martín-Santos R., Olivé V., Valdés M. Stress and physiological responses: Implications for health and behavior. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*. 2016. № 9(3). P. 143–152.
14. Herrera-Covarrubias D., González R., Pineda A. Psychological and behavioral responses to stress in university faculty. *Salud Mental*. 2017. № 40(4). P. 165–173.

15. He L., Meng X., Wang Z. Academic stress and occupational burnout among university teachers: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9, P. 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01892>
16. Hu Q., Schaufeli W. B., Taris T. W. The job demands–resources model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior*. 2009. № 75(3). P. 275–286. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.05.006.
17. Sterkens P., Dewitte H., De Witte K. The impact of job stress on performance and learning: Evidence from higher education. *Teaching and Teacher Education*. 2021. № 102. P. 103327. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103327.
18. Pan J., Wang H. Work stress and psychological disorders: A review. *Chinese Journal of Clinical Psychology*. 2006. № 14(3). P. 241–244.
19. Wang Y., Liu Y., Zhang D. Job stress and organizational commitment: The mediating role of job involvement. *Social Behavior and Personality*. 2012. № 40(8). P. 1257–1268.
20. Liu C., Wang J. Job stress, satisfaction and turnover intention among university teachers. *Chinese Education & Society*. 2009. № 42(5). P. 45–63.
21. Zhu X., Li M., Wang Q. Job stress among university teachers in Shandong Province. *Frontiers in Psychology*. 2020. № 11. P. 578120. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.578120.
22. Fisher M. Stress among young university teachers in England: Challenges and coping strategies. *Higher Education Research & Development*. 2017. № 36(5). P. 1032–1045. DOI: 10.1080/07294360.2016.1249096.
23. Naghieh A., Montgomery P., Bonell C. P., Thompson M., Aber J. L. Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2015. № 4. P. CD010306. DOI: 10.1002/14651858.CD010306.pub2.
24. Guo X. Investigation on job stress of university teachers in China. *Education Research Monthly*. 2008. № 6. P. 92–95.
25. Min Y. Academic stress and job burnout among university teachers: Causes and countermeasures. *Modern Education Management*. 2018. № 2. P. 102–107.
26. Zhang L., Chen X., Li F. Academic research pressure and job stress among university faculty. *Studies in Higher Education*. 2020. № 45(8). P. 1630–1644. DOI: 10.1080/03075079.2019.1623774.
27. Huang J. “Double First-Class” policy and research stress among Chinese university faculty. *Asia Pacific Education Review*. 2021. № 22(3). P. 457–469. DOI: 10.1007/s12564-020-09672-5.
28. Lu H., Liu Y., Zhao Y. Job stress and mental health among university teachers: The moderating role of interpersonal sensitivity. *Frontiers in Psychology*. 2021. № 12. P. 644374. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.644374.
29. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. № 52. P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
30. Wu S., Zhu W., Wang Z., Wang M., Lan Y. Relationship between job stress and job burnout among Chinese teachers. *Occupational Health*. 2003. № 19(5). P. 290–293.
31. Vasile D. Chronic occupational stress and burnout syndrome. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. № 30. P. 1109–1113. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.216.
32. Kelley D. L., Diane H. B., Gill A. R. The relationship of social support and job burnout in teachers. *Educational Research Quarterly*. 1993. № 17(2). P. 5–16.
33. Zhang Q., Li J., Chen L. Job stress and burnout among teachers: A moderated mediation model. *Frontiers in Education*. 2022. № 7. P. 856908. DOI: 10.3389/educ.2022.856908.
34. Zhang Y., Wang X. Job stress, job satisfaction and burnout among teachers in China. *Psychological Reports*. 2014. № 114(2). P. 388–400. DOI: 10.2466/14.PR0.114k23w4.
35. Li M., Zhao Y., Chen Z. Emotional labor, job satisfaction and teacher burnout: A chain mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2022. № 13. P. 877055. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.877055.
36. Hu Q., Schaufeli W. B., Taris T. W. The job demands–resources model: Revisited and expanded. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2016. № 21(3). P. 275–287. DOI: 10.1037/ocp0000013.
37. Van den Broeck A., De Cuyper N., De Witte H., Vansteenkiste M. Job demands, job resources, burnout, and work engagement: A multi-sample study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2013. № 86(4). P. 557–584. DOI: 10.1111/joop.12006.
38. Educators' chronic stress has adverse health outcomes, according to study. Penn State University. *The Pennsylvania State University*. Penn State. URL: <https://www.psu.edu/news/research/story/educators-chronic-stress-has-adverse-health-outcomes-according-to-study> (date of access: 18.10.2025).
39. Feyer A. M., Herbison P., Williamson A. M., de Silva I., Mandryk J., Hendrie L. et al. The role of physical and psychological factors in occupational low back pain: a prospective cohort study. *Occupational and Environmental Medicine*. 2000. № 57. P. 116–120. DOI: 10.1136/oem.57.2.116.
40. Chiu T. T., Lam P. K. The prevalence of and risk factors for neck pain and upper limb pain among secondary school teachers in Hong Kong. *Journal of Occupational Rehabilitation*. 2007. № 17. P. 19–32. DOI: 10.1007/s10926-006-9046-z.
41. Nurul I., Haslinda A., Saidi M., Shamsul B., Zailina H. Prevalence of low back pain and its risk factors among school teachers. *American Journal of Applied Sciences*. 2010. № 7. P. 634–639. DOI: 10.3844/ajassp.2010.634.639.
42. Korkmaz N. C., Cavlak U., Telci E. A. Musculoskeletal pain, associated risk factors and coping strategies in school teachers. *Scientific Research and Essays*. 2011. № 6. P. 649–657.
43. Bíró É., Ádány R., Kósa K. Mental health and behaviour of students of public health and their correlation with social support: a cross-sectional study. *BMC Public Health*. 2011. № 11. P. 871. DOI: 10.1186/1471-2458-11-871.
44. Chaplain R. P. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*. 2008. № 28. P. 195–209. DOI: 10.1080/01443410701491858.

45. Goldberg D. P., Williams P. *A user's guide to the General Health Questionnaire*. Windsor, UK: NFER-Nelson, 1988.
46. Nerdrum P., Rustøen T., Rønnestad M. H. Student psychological distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2006. № 50. P. 95–109. DOI: 10.1080/00313830500372075.
47. Pevalin D. J. Multiple applications of the GHQ-12 in a general population sample: an investigation of long-term retest effects. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2000. № 35. P. 508–512. DOI: 10.1007/s001270050272.
48. Saïas T., Du Roscoät E., Véron L., Guignard R., Richard J. B., Legleye S. et al. Psychological distress in French college students: demographic, economic and social stressors. Results from the 2010 National Health Barometer. *BMC Public Health*. 2014. № 14. P. 256. DOI: 10.1186/1471-2458-14-256.
49. Stallman H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*. 2010. № 45. P. 249–257. DOI: 10.1080/00050067.2010.482109.
50. Харченко С. В. Теоретико-методологічні засади дослідження феномену стресу та працездатності. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ*. 2010, т. XII, ч.2. С. 358–366.
51. Гандзюк В. А. Аналіз захворюваності на ішемічну хворобу серця в Україні. *Український кардіологічний журнал*. 2014. № 3. С. 45–52.

REFERENCES

1. Reynaga Obregón, J. (2002). Investigación científica y desarrollo tecnológico. México.
2. Musi-Lechuga, B., González-Alcaide, G., & Fonseca-Betancourt, A. (2018). Academic productivity as an indicator of national progress. *Scientometrics*, 114(3), 1207–1225.
3. Lloyd, M. (2018). Public funding and academic performance in neoliberal contexts. *Higher Education Policy*, 31(2), 215–232.
4. Álvarez, A., Mojardín, M., & Audelo, J. (2014). Higher education reform and researcher productivity. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 945–970.
5. Urquidi, L., & Rodríguez, C. (2010). Stress and workload among university professors. *Revista de Educación Superior*, 39(156), 91–110.
6. He, L., Zhang, J., & Wang, X. (2000). Professional evaluation and stress in academia: A study among Chinese university faculty. *Asian Journal of Education*, 21(3), 45–58.
7. Meng, X., & Wang, Q. (2018). Time pressure and stress in higher education: Evidence from Japanese universities. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 88–101.
8. Crabay, S., Torres, G., & Mendoza, P. (2001). Work stress among Argentine academics. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 203–220.
9. Sánchez de Gallardo, C., & Mantilla de Gil, M. (2005). Political instability and academic distress in Venezuelan higher education. *Revista de Investigación*, 29(58), 9–34.
10. Baqutayan, S., Abd Ghafar, M., & Gul, E. (2017). Coping strategies among educators: Managing academic stress. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 59–66.
11. Osorio, D., & Cárdenas Niño, L. (2017). Stress as imbalance in academic performance: Psychological perspectives. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 100–116.
12. Sánchez-Narváez, R., & Velasco-Orozco, E. (2017). Burnout and chronic stress in educators: Empirical evidence from Latin America. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 233–249.
13. Navinés, R., Martín-Santos, R., Olivé, V., & Valdés, M. (2016). Stress and physiological responses: Implications for health and behavior. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(3), 143–152.
14. Herrera-Covarrubias, D., González, R., & Pineda, A. (2017). Psychological and behavioral responses to stress in university faculty. *Salud Mental*, 40(4), 165–173.
15. He, L., Meng, X., & Wang, Z. (2018). Academic stress and occupational burnout among university teachers: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01892>
16. Hu, Q., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2009). The job demands–resources model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 275–286. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.006>
17. Sterkens, P., Dewitte, H., & De Witte, K. (2021). The impact of job stress on performance and learning: Evidence from higher education. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103327>
18. Pan, J., & Wang, H. (2006). Work stress and psychological disorders: A review. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14(3), 241–244.
19. Wang, Y., Liu, Y., & Zhang, D. (2012). Job stress and organizational commitment: The mediating role of job involvement. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1257–1268.
20. Liu, C., & Wang, J. (2009). Job stress, satisfaction and turnover intention among university teachers. *Chinese Education & Society*, 42(5), 45–63.
21. Zhu, X., Li, M., & Wang, Q. (2020). Job stress among university teachers in Shandong Province. *Frontiers in Psychology*, 11, 578120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578120>
22. Fisher, M. (2017). Stress among young university teachers in England: Challenges and coping strategies. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 1032–1045. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1249096>
23. Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4), CD010306. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
24. Guo, X. (2008). Investigation on job stress of university teachers in China. *Education Research Monthly*, 6, 92–95.

25. Min, Y. (2018). Academic stress and job burnout among university teachers: Causes and countermeasures. *Modern Education Management*, 2, 102–107.
26. Zhang, L., Chen, X., & Li, F. (2020). Academic research pressure and job stress among university faculty. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1630–1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623774>
27. Huang, J. (2021). “Double First-Class” policy and research stress among Chinese university faculty. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 457–469. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09672-5>
28. Lu, H., Liu, Y., & Zhao, Y. (2021). Job stress and mental health among university teachers: The moderating role of interpersonal sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 12, 644374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644374>
29. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
30. Wu, S., Zhu, W., Wang, Z., Wang, M., & Lan, Y. (2003). Relationship between job stress and job burnout among Chinese teachers. *Occupational Health*, 19(5), 290–293.
31. Vasile, D. (2011). Chronic occupational stress and burnout syndrome. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1109–1113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.216>
32. Kelley, D. L., Diane, H. B., & Gill, A. R. (1993). The relationship of social support and job burnout in teachers. *Educational Research Quarterly*, 17(2), 5–16.
33. Zhang, Q., Li, J., & Chen, L. (2022). Job stress and burnout among teachers: A moderated mediation model. *Frontiers in Education*, 7, 856908. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.856908>
34. Zhang, Y., & Wang, X. (2014). Job stress, job satisfaction and burnout among teachers in China. *Psychological Reports*, 114(2), 388–400. <https://doi.org/10.2466/14.PR0.114k23w4>
35. Li, M., Zhao, Y., & Chen, Z. (2022). Emotional labor, job satisfaction and teacher burnout: A chain mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 877055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877055>
36. Hu, Q., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2016). The job demands–resources model: Revisited and expanded. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(3), 275–287. <https://doi.org/10.1037/ocp0000013>
37. Van den Broeck, A., De Cuyper, N., De Witte, H., & Vansteenkiste, M. (2013). Job demands, job resources, burnout, and work engagement: A multi-sample study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 557–584. <https://doi.org/10.1111/joop.12006>
38. *Educators' chronic stress has adverse health outcomes, according to study. Penn State University.* (n. d.). The Pennsylvania State University. Penn State. <https://www.psu.edu/news/research/story/educators-chronic-stress-has-adverse-health-outcomes-according-study>
39. Feyer, A. M., Herbison, P., Williamson, A. M., de Silva, I., Mandryk, J., Hendrie, L., et al. (2000). The role of physical and psychological factors in occupational low back pain: A prospective cohort study. *Occupational and Environmental Medicine*, 57(2), 116–120. <https://doi.org/10.1136/oem.57.2.116>
40. Chiu, T. T., & Lam, P. K. (2007). The prevalence of and risk factors for neck pain and upper limb pain among secondary school teachers in Hong Kong. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 17(1), 19–32. <https://doi.org/10.1007/s10926-006-9046-z>
41. Nurul, I., Haslinda, A., Saidi, M., Shamsul, B., & Zailina, H. (2010). Prevalence of low back pain and its risk factors among school teachers. *American Journal of Applied Sciences*, 7(5), 634–639. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2010.634.639>
42. Korkmaz, N. C., Cavlak, U., & Telci, E. A. (2011). Musculoskeletal pain, associated risk factors and coping strategies in school teachers. *Scientific Research and Essays*, 6(3), 649–657.*
43. Biró, É., Ádány, R., & Kósa, K. (2011). Mental health and behaviour of students of public health and their correlation with social support: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 871. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-871>
44. Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
45. Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. Windsor, UK : NFER-Nelson.
46. Nerdrum, P., Rustøen, T., & Rønnestad, M. H. (2006). Student psychological distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/00313830500372075>
47. Pevalin, D. J. (2000). Multiple applications of the GHQ-12 in a general population sample: An investigation of long-term retest effects. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(11), 508–512. <https://doi.org/10.1007/s001270050272>
48. Saïas, T., Du Roscoät, E., Véron, L., Guignard, R., Richard, J. B., Legleye, S., et al. (2014). Psychological distress in French college students: Demographic, economic and social stressors. Results from the 2010 National Health Barometer. *BMC Public Health*, 14, 256. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-256>
49. Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
50. Kharchenko, S. V. (2010). Teoretykometodolohichni zasady doslidzhennia fenomenu stresu ta pratsezdatsnosti [Theoretical and methodological basics of studying of stress phenomena and work efficiency]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of General and Educational Psychology* (Vol. 12). Kyiv: Collection of studies of NAPS G. S. Kostyuk psychology [in Ukrainian].
51. Gandziuk, V. A. (2014). Analiz zakhvoriuvanosti na ishemichnu khvorobu sertsia v Ukraini [Analysis of ischemic heart disease rate in Ukraine]. *Ukrainskyi kardiologichnyi zhurnal – Ukrainian Journal of Cardiology*, 3, 45–52 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.12.2025