

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ**

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

завідувачка кафедри ПП та М

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

(підпис)

2025 р.

(дата)



**«Вплив емоційного вигорання на психологічне
благополуччя особистості»**

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти

групи ПС-23-14-зМ

СИДОРЕНКО Юлія Володимирівна (підпис)

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,

професорка кафедри педагогіки,

психології та менеджменту БІНПО

ПАВЛИК Наталія Василівна

(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Сидоренко Юлія Володимирівна, ПС-23-14-ЗМ

Назва: Вплив емоційного вигорання на психологічне благополуччя особистості

Керівник: Павлик Наталія Василівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності 1: 6.7%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

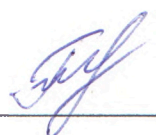
☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок: *Кваліф. робота Сидоренко ЮВ має високий рівень оригінальності анарем тексту, містить ретельні висновки досліджень. Використання цитат, ретельність не текстів інших авторів мають покращення не врівноважує*

директору
Дата *06.05.2025р.*

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

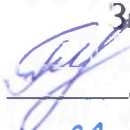
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувачка кафедри к.п.н.,

 доцент Юлія Герасименко

« 03 » січня 2025 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ
ОСВІТИ

Сидоренко Юлії Володимирівни

1. Тема роботи «Вплив емоційного вигоряння на психологічне благополуччя особистості» керівник роботи ПАВЛИК Наталія Василівна, докторка психологічних наук, професорка
затверджені наказом БІНПО від « 03 » січня 2025 року № 01-06/03
2. Строк подання здобувачем освіти роботи « 2 » травня 2025 р.
3. Вихідні дані до роботи: наукові праці та монографії сучасних українських та зарубіжних авторів, а також публікації в періодичних виданнях та веб-джерелах, власні спостереження щодо психологічного благополуччя особистості педагогів та впливу емоційного вигорання.
4. Перелік питань, які потрібно розробити:
 1. Провести аналіз основних теоретичних підходів до вивчення та розуміння психологічного благополуччя особистості та вплив емоційного вигорання педагога на психологічне благополуччя у професійній діяльності.

2. Визначити особливості впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя особистості педагога.

3. Дослідити взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного благополуччя педагогів.

4. Розробити програму профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів.

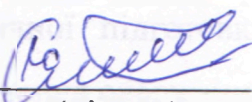
5. Консультанти розділів роботи.

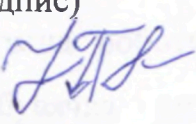
Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Дата, підпис	
		завдання видав	завдання прийняв
1	ПАВЛИК Наталія Василівна, докторка психологічних наук, професорка	03.01.2025р.	03.01.2025р.
2	ПАВЛИК Наталія Василівна, докторка психологічних наук, професорка	12.02.2025р.	12.02.2025р.
3	ПАВЛИК Наталія Василівна, докторка психологічних наук, професорка	24.03.2025р.	24.03.2025р.

6. Дата видачі завдання 14.01.2025р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	Січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	Січень	виконано
3	Збирання матеріалу у закладі освіти	Січень	виконано
4	Обробка матеріалу	Лютий	виконано
5	Виконання розділу 1	Лютий	виконано
6	Виконання розділу 2	Березень	виконано
7	Виконання розділу 3	Березень	виконано
8	Формулювання висновків	Квітень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат	Квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	Травень	виконано

Студентка  Ю.В. Сидоренко
(підпис)

Керівник роботи  Н.В.Павлик
(підпис)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

SIHE «UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕПВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
BILA TSERKVA INSTITUTE OF CONTINUOUS PROFESSIONAL
EDUCATION

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту
Department of Pedagogy, Psychology and Management

ВІДГУК КЕРІВНИКА

на кваліфікаційну роботу магістрантки **«Вплив емоційного вигоряння на психологічне благополуччя особистості»** студентки 2 курсу групи ПС-23-14-ЗМ спеціальності 053 «Психологія» освітньої програми «Психологія»

Сидоренко Юлії Володимирівни

Кваліфікаційна робота Сидоренко Юлії Володимирівни присвячена досить актуальній темі – впливу емоційного вигоряння на психологічне благополуччя педагога, адже професія педагога, особливо вихователя закладу дошкільної освіти, характеризується високим рівнем емоційної напруженості, значним психологічним навантаженням та постійною відповідальністю за життя і розвиток дітей. Тривала взаємодія з дітьми, батьками, колегами вимагає від педагога постійної емоційної віддачі, що може призводити до суттєвого виснаження психологічних ресурсів та формування синдрому емоційного вигоряння. Обрана тема є особливо важливою в умовах сучасних суспільних викликів, оскільки питання емоційного вигоряння та його вплив на психологічне благополуччя педагога набуває дедалі більшої актуальності.

У процесі виконання роботи магістрантка продемонструвала високий рівень теоретичної підготовки. Коректно визначено наукову новизну і теоретичне значення одержаних результатів досліджень.

Практична частина роботи є обґрунтованою, змістовною та добре організованою. Здобувачка визначила комплекс методів емпіричного дослідження, провела аналіз отриманих результатів із застосуванням методів математичної статистики, самостійно розробила та апробувала програму

профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів, зробила обґрунтовані висновки. Розроблена програма спрямована на розвиток саморегуляції, підвищення самоприйняття, вдосконалення комунікативних навичок та опанування конструктивними копінг-стратегіями. Апробація програми показала її ефективність. Програма адаптована до потреб педагогів і може бути використана в інших ЗДО.

Під час виконання дослідження Сидоренко Ю.В. проявила самостійність, дослідницьку наполегливість. Дана кваліфікаційна робота має науково-практичну значущість та є завершеним науковим дослідженням. Результати досліджень заслуховувались, обговорювались і знайшли схвалення серед колег.

В цілому проведене авторкою дослідження достатньо повно розкриває поставлені завдання. Робота відповідає всім вимогам щодо підготовки відповідних робіт, заслуговує на позитивну оцінку – 95/А/відмінно.

Керівник кваліфікаційної роботи магістрантки:

докторка психологічних наук, професорка
кафедри педагогіки, психології та менеджменту
БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України



Наталія ПАВЛИК

30.04.2025

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 160 стор., 20 таблиць, 7 рисунків, 48 літературних джерел та додатки

Мета дослідження: визначити вплив емоційного вигорання на психологічне благополуччя особистості на прикладі педагогів закладів дошкільної освіти та розробити програму профілактики й корекції цього явища.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання та психологічне благополуччя педагогів.

Предметом дослідження є вплив рівня емоційного вигорання на показники психологічного благополуччя особистості.

Основні методи дослідження. У роботі використано комплекс методів: теоретичний аналіз літератури, емпіричні методи (тестування за методиками «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка, Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, Maslach Burnout Inventory, Тест на професійний стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишнікова), експеримент (діагностичний і формуючий етапи), методи математичної статистики (кореляційний аналіз Пірсона, t-критерій Стьюдента, факторний аналіз).

Основний науковий результат роботи полягає у наступному: проведено теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання та його впливу на психологічне благополуччя; встановлено, що високий рівень вигорання негативно корелює з показниками благополуччя ($r = -0,72-0,81$); виявлено особливості прояву вигорання в умовах військового стану в Україні; розроблено та апробовано програму профілактики й корекції емоційного вигорання, яка включає 10 занять із застосуванням когнітивно-поведінкових, тілесно-орієнтованих і майндфулнес-технік; доведено її ефективність (зниження вигорання та підвищення благополуччя в експериментальній групі, $p < 0,01$); надано методичні рекомендації для психологічних служб закладів освіти.

Практичне значення: результати дослідження можуть бути використані психологічними службами закладів дошкільної освіти для діагностики, профілактики та корекції емоційного вигоряння педагогів.

Апробація програми показала її ефективність у зниженні рівня вигоряння та підвищенні психологічного благополуччя, що сприяє покращенню якості освітнього процесу. Рекомендації впроваджено в практику ЗДО №12 «Дюймовочка».

Основні положення, висновки та результати роботи викладено у доповідях на науково-практичних конференціях, семінарах та засіданнях педагогічної ради ЗДО №12 «Дюймовочка».

Ключові слова: емоційне вигоряння, психологічне благополуччя, педагоги дошкільної освіти, профілактика, корекція, професійний стрес, саморегуляція.

ABSTRACT

Master's thesis: 160 pages, 20 tables, 7 figures, 48 literary sources and appendices

The purpose of the study: to determine the impact of emotional burnout on the psychological well-being of an individual using the example of teachers of preschool educational institutions and to develop a program for the prevention and correction of this phenomenon.

The object of the study is emotional burnout and psychological well-being of teachers.

The subject of the study is the influence of the level of emotional burnout on the indicators of psychological well-being of the individual.

Main research methods. The work used a set of methods: theoretical analysis of the literature, empirical methods (testing according to the methods "Diagnosis of the level of emotional burnout" V.V. Boyka, Psychological Well-being Scale K. Riff, Maslach Burnout Inventory, Test for professional stress T.D. Azarnykh and I.M. Tartyshnikov), experiment (diagnostic and formative stages), methods of mathematical statistics (Pearson correlation analysis, Student's t-test, factor analysis).

The main scientific result of the work is as follows: a theoretical analysis of the phenomenon of emotional burnout and its impact on psychological well-being was conducted; it was established that a high level of burnout is negatively correlated with well-being indicators ($r = -0.72-0.81$); the peculiarities of the manifestation of burnout in conditions of martial law in Ukraine were identified; A program for the prevention and correction of emotional burnout was developed and tested, which includes 10 sessions using cognitive-behavioral, body-oriented, and mindfulness techniques; its effectiveness was proven (reduction in burnout and increased well-being in the experimental group, $p < 0.01$); methodological recommendations were provided for psychological services in educational institutions.

Practical significance: the results of the study can be used by psychological services of preschool educational institutions for the diagnosis, prevention and correction of emotional burnout of teachers.

The testing of the program showed its effectiveness in reducing the level of burnout and increasing psychological well-being, which contributes to improving the quality of the educational process.

The program's testing showed its effectiveness in reducing burnout and increasing psychological well-being, which contributes to improving the quality of the educational process. The recommendations were implemented in the practice of ZDO No. 12 "Thumbelina".

The main provisions, conclusions and results of the work were presented in reports at scientific and practical conferences, seminars and meetings of the pedagogical council of ZDO No. 12 "Thumbelina".

Keywords: emotional burnout, psychological well-being, preschool teachers, prevention, correction, professional stress, self-regulation.

ЗМІСТ

ВСТУП	12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІВ.....	18
1.1 Феномен емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів.....	18
1.2 Психологічне благополуччя особистості як інтегративний феномен конструктивності професійного розвитку	31
1.3 Вплив емоційного вигорання педагога на психологічне благополуччя у професійній діяльності	41
Висновки до першого розділу	49
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА	52
2.1 Емпірична модель дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя особистості педагога	52
2.2 Організація та методика дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагога	58
2.3 Аналіз результатів дослідження рівня емоційного вигорання педагогів закладу дошкільної освіти.....	70
2.4 Аналіз стану психологічного благополуччя педагогів закладу дошкільної освіти	81
2.5 Дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного благополуччя педагогів.....	85
Висновки до другого розділу	97
РОЗДІЛ 3. РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ	101
3.1 Теоретичне обґрунтування програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів.....	101

3.2 Зміст та структура програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів.....	105
3.3 Аналіз ефективності впровадженої програми та її вплив на психологічне благополуччя педагогів.....	117
3.4 Методичні рекомендації для психологічної служби закладів освіти щодо профілактики емоційного вигорання педагогів	124
Висновки до третього розділу.....	130
ВИСНОВКИ.....	133
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	136
ДОДАТКИ	141

ВСТУП

Актуальність дослідження. Будь-яка сфера діяльності людина-людина являється невід'ємною частиною нашого життя. Однак, поряд із позитивними моментами у професійній діяльності можуть існувати й негативні, що найчастіше є руйнівними, як для психічного, так і для фізичного здоров'я людини. Професія педагога, особливо вихователя закладу дошкільної освіти, характеризується високим рівнем емоційної напруженості, значним психологічним навантаженням та постійною відповідальністю за життя і розвиток дітей. Тривала взаємодія з дітьми, батьками, колегами та адміністрацією вимагає від вихователя постійної емоційної віддачі, що може призводити до суттєвого виснаження внутрішніх психологічних ресурсів та формування синдрому емоційного вигорання.

Попередньо, термін емоційне вигорання обумовлював провокуючий чинник як праця, однак, відповідно сучасним умовам військового стану в Україні, ми можемо припустити новий етіологічний фактор, як війна. Високий рівень невизначеності, постійна тривога за власну безпеку та безпеку близьких, необхідність працювати в умовах обмежених ресурсів створюють додаткове психологічне навантаження на педагогічних працівників.

Проблема емоційного вигорання фахівців професій, що допомагають, стає предметом досліджень з середини 70-х років минулого століття. У 1974 Freudenberger вперше описав поняття "burn-out" для характеристики психологічного стану здорових людей, фахова діяльність яких пов'язана з інтенсивним спілкуванням. Відтоді концепція емоційного вигорання набула значного розвитку, проте залишається актуальною проблемою сьогодення, особливо у сфері освіти.

Багато дослідників ототожнюють поняття професійного стресу та емоційного вигорання. Емоційне вигорання - вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення

емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на обрані психотравмуючі впливи. Емоційне вигоряння - набутий стереотип емоційної поведінки, найчастіше професійної поведінки. Вигоряння – частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати та економно витратити енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигоряння негативно позначається на виконанні професійної діяльності, стан здоров'я та відносини з колегами.

Синдром емоційного вигоряння вивчений найбільше у психології праці та соціальної психології (як у вітчизняній, так і зарубіжній). Незважаючи на вивченість синдрому в іноземній психології (К. Масlach, С. Джексон, Б. Перлман, Е. Хартман), представленість даної проблематики в роботах вітчизняних психологів (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, В.Є. Орел) і на те, що на даний момент накопичено досить багато фактичного матеріалу (що відноситься до умов, за яких виникає вигоряння, його негативних наслідків), актуальність вивчення синдрому вигоряння не зменшується. Нині серед існуючих підходів до проблеми емоційного вигоряння немає такої теорії, яка б повністю пояснювала даний синдром.

Особливо актуальним є дослідження взаємозв'язку емоційного вигоряння та психологічного благополуччя особистості, оскільки саме психологічне благополуччя виступає важливим показником якості життя та ефективності професійної діяльності педагога. Психологічне благополуччя відображає позитивне функціонування особистості, задоволеність собою, своєю діяльністю та відносинами з оточуючими. Високий рівень психологічного благополуччя є важливою умовою успішної професійної діяльності педагога, оскільки забезпечує його емоційну стабільність, креативність, здатність до самовдосконалення та ефективної взаємодії з вихованцями.

Автори перших теорій вважали найбільш схильними до емоційного вигоряння представників професій «допомагаючого типу». На сьогоднішній

день у літературі, присвяченій синдрому вигорання, вказується на значне розширення сфер діяльності, схильних до такої небезпеки.

Аналіз досліджень. Багато дослідників вивчали феномен емоційного вигорання, що є наслідком хронічного професійного стресу та призводить до емоційного виснаження та зниження працездатності людини. Ця проблема знайшла відображення у працях таких вчених, як В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, І. Пахомова, К. Маслач та С. Джексон. Хоча деякі автори розрізняють поняття "професійне вигорання" та "емоційне вигорання", ці явища тісно пов'язані між собою, оскільки мають спільні причини виникнення, прояви та наслідки для особистості.

Зокрема, важливе значення мають дослідження К. Ріфф, яка розробила концепцію психологічного благополуччя особистості, виділивши його основні компоненти: самоприйняття, позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління середовищем, мета в житті та особистісне зростання. Саме ці компоненти найбільше страждають при розвитку синдрому емоційного вигорання.

Вивченням зв'язку між емоційним вигоранням та психологічним благополуччям займалися такі дослідники, як Л. Карамушка, С. Максименко, які виявили, що високий рівень емоційного вигорання корелює з низькими показниками психологічного благополуччя. Однак, незважаючи на наявні дослідження, проблема впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя вихователів закладів дошкільної освіти залишається недостатньо вивченою, особливо в контексті сучасних українських реалій.

Метою роботи є визначення психологічних закономірностей впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя особистості й розробка методів профілактики психологічного вигорання педагогів закладу дошкільної освіти.

Завданнями дослідження є:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання особистості педагога;
2. Проаналізувати концепції вітчизняних та зарубіжних вчених щодо психологічного благополуччя особистості;
3. Визначити модель та психодіагностичний інструментарій дослідження стану психологічного благополуччя та психологічного вигорання педагога;
4. Дослідити стан психологічного благополуччя та психологічного вигорання сучасних педагогів
5. Встановити психологічні закономірності впливу психологічного вигорання на стан психологічного благополуччя педагога;
6. Розробити та апробувати програму профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів закладу дошкільної освіти;
7. Обґрунтувати методичні рекомендації для психологічної служби закладів освіти щодо профілактики емоційного вигорання педагогів.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання та психологічне благополуччя педагогів.

Предметом дослідження є психологічні закономірності впливу емоційного вигорання на показники психологічного благополуччя особистості.

Гіпотеза дослідження. Дослідження ґрунтується на припущенні, що високий рівень емоційного вигорання негативно позначається на психологічному благополуччі вихователів.

Методологічною основою дослідження є системний підхід до вивчення особистості, концепція психологічного благополуччя К. Ріфф, теорія емоційного вигорання К. Масlach та С. Джексон, концепція професійних деформацій Е.Ф. Зеєра, а також теоретичні положення про професійне здоров'я педагогів (Г.С. Нікіфоров, Л.М. Мітіна).

Вивчення окремих аспектів проблеми проводилось такими **методами**: теоретичний аналіз, тестування за методиками «Діагностики рівня емоційного вигоряння» В.В. Бойка (модифікація Ільїна), Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.), Maslach Burnout Inventory, Тест на професійний стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишніков, методи математичної статистики (кореляційний аналіз Пірсона, t-критерій Стюдента, факторний аналіз).

Дослідження проведено на базі ЗДО № 12 «Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області. Вибірку склали 40 вихователів.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у:

- поглибленні теоретичних уявлень про взаємозв'язок емоційного вигорання та психологічного благополуччя вихователів закладів дошкільної освіти;
- визначенні особливостей прояву емоційного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти в умовах військового стану в Україні;
- виявленні специфічних особливостей процесу емоційного вигоряння вихователів.

Практичне значення: полягає у розробці та апробації програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів закладу дошкільної освіти, а також у розробці рекомендацій щодо профілактики емоційного вигорання та реабілітації працівників, що «вигоріли». Результати дослідження можуть бути використані в роботі психологічних служб закладів освіти для проведення діагностики емоційного вигорання та психологічного благополуччя педагогів, а також для розробки та проведення профілактичних і корекційних програм.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідались на науково-практичних конференціях та семінарах, а також на засіданнях педагогічної ради ЗДО №12 «Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області.

За результатами роботи опубліковано тези «Вплив емоційного вигоряння на психологічне благополуччя особистості».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 48 найменувань, та додатків. Загальний обсяг роботи становить 160 сторінок, з них 135 сторінок основного тексту. Робота містить 20 таблиць, 7 рисунків та додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІВ

1.1 Феномен емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів

Професійна діяльність педагогів характеризується високою психоемоційною напруженістю, відповідальністю та інтенсивною міжособистісною взаємодією, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку емоційного вигорання. Емоційне вигорання як психологічний феномен становить комплексну відповідь організму на тривалі професійні стреси та являє собою процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється у симптомах емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень.

Концепція "емоційного вигорання" з'явилася у психологічній науці порівняно недавно, приблизно 40 років тому. Уперше термін "burnout" (який можна перекласти як "згорання", "загасання горіння", "вигорання") був запроваджений у 1974 році американським психіатром Гербертом Френденбергом, який використав його для характеристики психічного стану цілком здорових людей, котрі перебували у тісному та інтенсивному спілкуванні з клієнтами чи пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері під час надання професійної допомоги (спочатку описувався стан виснаженості та пригніченості саме серед медичного персоналу). Спершу під психічним вигоранням малося на увазі відчуття виснаженості та безсилля, стан знемоги, поєднаний з відчуттям марності власних зусиль, однак пізніше симптоматика цього синдрому істотно розширилася, охопивши не лише психічні, а й психосоматичні прояви [5].

Інший видатний дослідник феномену "вигоряння" Крістіна Маслач визначає це поняття як "синдром фізичного та емоційного виснаження, який передбачає розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до професійної діяльності та втрату здатності співпереживати і співчувати клієнтам чи пацієнтам". Дослідниця підкреслює, що вигоряння аж ніяк не є втратою творчого потенціалу або ж реакцією на нудьгу, натомість це радше емоційне виснаження, котре виникає на тлі стресу, зумовленого міжособистісним професійним спілкуванням [4].

В результаті контент-аналізу наявних у літературі визначень і симптомів вигоряння, проведеного Беверлі Перлман та Еваном Хартманом, було запропоновано наступне визначення: вигоряння - це відповідна реакція на хронічний емоційний стрес, що включає в себе такі три компоненти, як емоційне та/або фізичне виснаження, зниження рівня продуктивності на роботі та деперсоналізацію (знеособлене, формальне ставлення до інших людей) [2].

Синдром емоційного вигоряння є досить відомим і широко вивчається у зарубіжній психології, особливо у медико-психологічних дослідженнях, втім не можна сказати, що він вивчений ґрунтовно і всебічно. Що ж стосується вітчизняної психологічної науки, то цей феномен як самостійне явище майже не вивчався, а розглядався у більш широкому проблемному контексті, і лише починаючи з кінця 90-х років минулого століття емоційне вигоряння почало досліджуватися як окремий феномен професійної деформації особистості.

Дослідження цього явища на початкових етапах його вивчення суттєво ускладнювалося невизначеністю та багатокомпонентністю його змісту. З одного боку, сам термін "емоційне вигоряння" не був ретельно і чітко визначений, через що його виміри не могли бути достовірними, а з іншого - через відсутність відповідного вимірювального інструментарію цей феномен не вдавалося детально описати емпірично [10].

На сьогоднішній день серед науковців точиться широка полеміка щодо співвідношення понять "стрес" та "вигоряння". Незважаючи на зростаючий

консенсус навколо концепції останнього, на жаль, у науковій літературі досі немає чіткого розмежування та розрізнення між цими двома поняттями. Хоча більшість дослідників визначають стрес як невідповідність між особистістю та середовищем або ж як результат дисфункціональних рольових взаємодій, традиційно так і не спостерігається всеохопного узгодженого визначення чи операціоналізації поняття професійного стресу. Виходячи з цього, низка науковців розглядає стрес як загальне поняття, що може слугувати основою для подальшого вивчення комплексу проблем.

Коновчук В.С. розглядає емоційне вигоряння як особливий психологічний стан людини, що виникає внаслідок професійних стресів та потребує глибокого екзистенційного аналізу. Це необхідно тому, що вигоряння не обмежується лише професійною сферою, а проявляється в різноманітних життєвих ситуаціях людини; розчарування у роботі як способі надання сенсу життю забарвлює всю життєву ситуацію [10].

Численні зарубіжні дослідження підтверджують, що емоційне вигоряння є наслідком професійних стресів. Дослідження Пулена та Уолтера, проведене на соціальних працівниках, виявило, що підвищення рівня вигоряння пов'язане з підвищенням рівня професійного стресу.

Стреси на робочому місці тісно пов'язані з вигорянням. Наприклад, у дослідженні, проведеному в ReliaStar Insurance Company of Minneapolis, було виявлено, що службовці, які вважали свою роботу дуже стресогенною, в два рази частіше зазнавали вигоряння, ніж ті, хто так не вважав. Згідно з Американським інститутом стресу, "ціна" стресу на роботі та вигоряння проявляється у плинності кадрів, абсентеїзмі, низькій продуктивності та зростаючих витратах на охорону здоров'я.

Багато дослідників розглядають вигоряння як відносно стійкий феномен. У лонгітюдному дослідженні 879 соціальних працівників було показано, що майже дві третини учасників мали той самий рівень вигоряння, що й на початку дослідження (рік тому).

На сьогоднішній день емоційне (професійне) вигоряння у найбільш загальному вигляді трактується як довготривала стресова ситуація, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Це реакція у відповідь на тривалі стреси міжособистісних комунікацій.

Емоційне вигоряння - це сформований особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного чи часткового виключення емоцій (зниження їхньої енергетики) у відповідь на обрані психотравмуючі впливи [5].

Вигоряння є частково функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати та економно витратити енергетичні ресурси. Водночас, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигоряння негативно позначається на виконанні професійної діяльності, стані здоров'я та стосунках із колегами. Емоційне вигоряння є формою професійної деформації особистості, набутим стереотипом емоційної, найчастіше професійної поведінки (це явище можна розглядати в аспекті особистісної деформації професіонала під впливом тривалого професійного стажу).

Провідну роль у синдромі вигоряння відіграють емоційно складні чи напружені відносини у системі "людина-людина", до яких належать відносини між лікарем і важкими хворими, відносини між керівником і підлеглими у конфліктах тощо.

Найбільш яскраво синдром вигоряння проявляється у тих випадках, коли комунікації обтяжені емоційною насиченістю чи когнітивною складністю. Імовірність появи проблеми вигоряння збільшується зі зростанням частоти та тривалості контактів руйнівної або дратівливої природи.

Існують різні підходи до аналізу цього феномену, немає єдиної думки ні про те, представники яких професій можуть бути схильні до вигоряння, ні про структуру даного синдрому. Багато дослідників вважають, що синдром вигоряння характерний переважно для представників комунікативних професій, причому найбільш вивчена ця проблема у працівників соціальної

сфери (що отримали переважно гуманітарну освіту), керівників та представників сфери обслуговування.

На сьогоднішній день у літературі, присвяченій синдрому вигорання, вказується на значне розширення сфер діяльності, схильних до такої небезпеки. До них належать: вчителі, психологи, педагоги, вихователі дитячих будинків, соціальні працівники, поліцейські та ін. Проведені в різних країнах дослідження свідчать про те, що особливою групою ризику є медичні працівники.

Поняття "емоційне вигорання" має численні визначення через багатокomпонентність цього феномену. Для його глибокого розуміння необхідно розглянути симптоми, стадії та фактори, що його формують.

Серед серйозних проявів вигорання - психосоматичні розлади, зміни поведінки, ригідне, негнучке мислення. На пізніх стадіях людина може впасти в депресію та сприймати ситуацію як безвихідну.

Згідно з моделлю К. Масlach і С. Джексон, емоційне вигорання розглядається як реакція на тривалі професійні стреси міжособистісного спілкування і включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та знижену оцінку власних досягнень [28].

Емоційне виснаження проявляється у відчутті емоційної перевтоми, спустошеності, вичерпаності емоційних ресурсів. Людина відчуває, що не може віддаватися роботі, як раніше. Виникає відчуття приглушеності, притуплення емоцій, можливі емоційні зриви.

Деперсоналізація - тенденція розвивати негативне, бездушне, цинічне ставлення до тих, з ким взаємодієш на роботі. Контакти стають формальними, знеособленими. Зниження оцінки досягнень проявляється у незадоволеності собою, зменшенні цінності своєї діяльності, негативному професійному самосприйнятті. Помічаючи негативні прояви, людина винить себе, знижуються професійна та особиста самооцінка, з'являється відчуття неспроможності, байдужість до роботи.

Основна ідея підходу - вигоряння як результат невідповідності між особистістю та роботою. Чим більша невідповідність, тим вища ймовірність вигоряння. Автори розглядають його як вигоряння "людської душі" незалежно від професії. Виділяється 6 сфер невідповідності: між вимогами до працівника та його ресурсами; між прагненням до самостійності та жорстким контролем; через брак винагороди й визнання; через втрату позитивної взаємодії; через відсутність справедливості; між етичними принципами особистості та вимогами роботи.

К. Масlach називає фактори вигоряння: індивідуальна межа емоційного виснаження; внутрішній досвід (почуття, установки, мотиви, очікування); негативний індивідуальний досвід (проблеми, дистрес, дисфункції) [28].

Б. Перлман і Е. Хартман виділяють три групи чинників вигоряння у професіях "людина-людина": особистісні (вік, стать, емпатія, мотивація, задоволеність роботою, стаж та ін.), рольові та організаційні.

Таким чином, емоційне вигоряння - багатогранний феномен, спричинений численними особистісними, рольовими та організаційними факторами. Його основними проявами є емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень та невідповідність між людиною і роботою.

Вигоряння може спіткати будь-якого працівника, адже різноманітні стресори присутні або можуть з'явитися на роботі в кожній організації. Синдром вигоряння розвивається внаслідок поєднання організаційних, професійних стресів та особистісних чинників. Внесок кожної складової у його динаміку різний. [30]

Ганн досліджував особистісні характеристики працівників соціальної сфери, важливі для розуміння вигоряння. Він виявив, що синдром вигоряння не тотожний незадоволеності роботою. Сильніше вигоряння пов'язане з низькою привабливістю роботи в організації: чим вища привабливість, тим менший його ризик. При цьому працівники з високими показниками сили "Я-

концепції" більш позитивно налаштовані щодо клієнтів і менш схильні до вигоряння.

Вигоряння негативно пов'язане з лояльністю до організації, оскільки "вигорілі" працівники схильні негативно сприймати організацію та психологічно дистанціюватися від неї. Таким чином, емоційно виснажені працівники ставляться до колег та клієнтів відсторонено, цинічно; вони не впевнені, що їхня робота приносить відчуття досягнень.

Існують складні зв'язки між ступенем вигоряння, віком, стажем та задоволеністю професійним зростанням. За деякими даними, професійне зростання, що підвищує соціальний статус, зменшує рівень вигоряння. У таких випадках з певного моменту може виникнути негативна кореляція між стажем та вигорянням. Якщо ж кар'єрне зростання незадовільне, професійний стаж сприяє вигорянню працівників.

Вплив віку на вигоряння неоднозначний. В деяких дослідженнях виявлено схильність до вигоряння як у осіб старшого, так і молодого віку. Останніх це іноді пояснюють емоційним шоком від невідповідності реальності їхнім очікуванням щодо професії.

Позитивна кореляція вигоряння з віком, яку показують деякі дослідження, зумовлена відповідністю віку професійному стажу. Однак після 45-50 років вік починає мати окремий вплив, через що прямий зв'язок часто стає зворотним. Поява негативної кореляції пояснюється віковою переоцінкою цінностей та змінами в ієрархії мотивів під час особистісного зростання.

Виявлено, що чоловікам більше властиві високий рівень деперсоналізації та висока оцінка професійної успішності, а жінки більш схильні до емоційного виснаження. Відзначається відмінність і в суб'єктивній оцінці стрес-факторів. Однак інші дослідження не підтверджують наявності кореляцій між компонентами вигоряння та статтю.

Серед особистісних чинників ризику вигоряння - показники схильності до стрес-реакцій, такі як співвідношення екстернальності та інтернальності,

що визначає ступінь відповідальності людини за своє життя, та переважні стратегії подолання кризових ситуацій. Екстернальний "локус контролю" корелює з емоційним виснаженням та деперсоналізацією, а використання пасивної стратегії уникнення - з розвитком виснаження та редукцією досягнень. Причому що більше вигоряння, то частіше використовуються пасивні, асоціальні та агресивні копінг-стратегії. [19]

Люди з високими показниками тривожності, депресії та низькою стресостійкістю частіше зазнають емоційного виснаження та деперсоналізації як на роботі, так і поза нею. [29]

Велика кількість досліджень проблеми вигоряння присвячена вивченню емпатії. За Карлом Роджерсом, емпатія є необхідною якістю або здатністю для встановлення "допомагаючих" стосунків під час спілкування з клієнтом чи пацієнтом. Дослідження взаємозв'язку емпатії та вигоряння у фахівців соціальних професій, проведені багатьма вченими, свідчать, що здатність до співчуття та співпереживання виступає своєрідним буфером, що перешкоджає вигорянню. Зокрема, при вивченні лікарів-хірургів та медсестер хірургічного відділення було отримано негативні кореляції між рівнем емпатійних здібностей та показниками вигоряння. Найсильніший зв'язок виявлено між емпатією та редукцією персональних досягнень: чим вища емпатійність, тим менша схильність применшувати значущість результатів своєї діяльності та більша впевненість у власній ефективності. [30]

Менша схильність до вигоряння осіб з високою емпатією, ймовірно, пояснюється тим, що тонке розуміння переживань інших людей протистоїть дегуманізації міжособистісних відносин, а емоційне співпереживання є своєрідним емоційним "підживленням" чи додатковим ресурсом для "горіння без загасання".

Дослідники відзначають, що для "вигорілих" людей характерне зниження трудової мотивації, яке проявляється у прагненні звести роботу до мінімуму, появі апатії та хронічного негативізму стосовно функціональних обов'язків, хоча й наголошується на відмінності вигоряння від

незадоволеності професією. На великій вибірці комерційного персоналу було виявлено позитивну кореляцію між рівнем вигоряння та мотивацією уникнення невдач. [26] Зважаючи на динамічний характер як самої мотиваційної структури, так і процесу вигоряння, вивчення їхніх взаємозв'язків та причинно-наслідкових відносин вимагає проведення поглиблених лонгітюдних досліджень.

Є дані про те, що вигорянню більше схильні молоді, малодосвідчені працівники, оскільки в них нереалістичні очікування щодо професії, організації та власної професійної успішності. Джерелом вигоряння можуть стати завищені та незадоволені сподівання. Чим більша невідповідність між очікуваннями та реальністю, тим негативнішими будуть наслідки як для самого працівника, так і для організації в цілому. Водночас не менш важливим є фактор зміни очікувань з часом. Дослідження демонструють, що у старших за віком та досвідчених працівників рівень вигоряння загалом нижчий, ймовірно, через більш реалістичні очікування.

Будь-яка посада передбачає наявність певного рівня відповідальності (матеріальної та за людей). Дослідники виявили, що фахівці, відповідальні за інших людей, зазнають вищого рівня напруги, ніж ті, хто має справу лише з іншими аспектами виробництва. [38]

Втім, і невизначеність або відсутність чітко окресленої відповідальності також можуть сприяти розвитку професійного стресу. Якщо людина відчуває, що не може нічого змінити у своїй роботі, що від неї нічого не залежить і її думка нічого не важить, то ймовірність виникнення стресу, пов'язаного з професійною діяльністю, зростає.

Особливий інтерес становлять дослідження вигоряння крізь призму теорії справедливості. Відповідно до неї, люди оцінюють свої можливості порівняно з оточуючими, керуючись факторами винагороди, ціни та власного внеску. Люди очікують справедливих взаємин, у яких те, що вони вкладають і отримують, пропорційне вкладеному та отриманому іншими.

У професійній діяльності взаємини завжди будуються з урахуванням чинника справедливості. Наприклад, відносини між лікарем і пацієнтами загалом вважаються "доповнюючими": лікар зобов'язаний приділяти більше уваги, турботи та "вкласти" більше, ніж пацієнт. Таким чином, дві сторони будують своє спілкування, дотримуючись різних позицій та перспектив. В результаті встановлюються нерівноцінні стосунки, що може призвести до професійного вигорання лікарів.

Під час дослідження голландських медсестер було показано, що почуття несправедливості є важливим чинником вигорання. Ті медсестри, які вважали, що вони вкладають більше у своїх пацієнтів, ніж отримують у відповідь у формі позитивного зворотного зв'язку, покращення здоров'я та подяки, мали високі рівні емоційного виснаження, деперсоналізації та знижені показники персональних досягнень.

При вивченні синдрому вигорання у психологів-консультантів було виявлено, що психологи, які займаються приватною практикою, мали вищий рівень заробітної плати та нижчий рівень вигорання на відміну від колег, які працюють у різних закладах охорони здоров'я. Такі відмінності щодо вигорання, очевидно, зумовлені не стільки характером роботи, скільки рівнем оплати кваліфікованої праці.

Дослідники також виявили позитивний зв'язок між завантаженістю клієнтами та впевненістю у персональних досягненнях, а також відсутність значущих кореляцій між завантаженістю, емоційним виснаженням та деперсоналізацією. Вони вважають, що збільшення кількості клієнтів сприймається консультантами як можливість допомогти більшій кількості людей, а у приватній практиці – і заробити більше грошей. Це підвищує почуття професійної ефективності та задоволеності власними досягненнями і, відповідно, зменшує ризик вигорання, зокрема емоційного виснаження та деперсоналізації. [26]

Резюмуючи, слід зазначити, що найбільше взаємозв'язків з емоційним вигоранням мають особистісні чинники, вони найкраще вивчені

дослідниками. Організаційні фактори також взаємопов'язані з емоційним вигорянням, проте люди, які працюють в однакових організаційних умовах, часто "вигоряють" по-різному, що обумовлено їхніми індивідуальними особистісними характеристиками. Водночас, вплив організаційних чинників є визначальним, адже навіть найстійкіша особистість за несприятливих умов може піддатися синдрому.

Педагогічна діяльність як особливий вид професійної активності характеризується підвищеною емоціогенністю, що обумовлена наявністю великої кількості факторів стресу. Аналіз наукових джерел дозволяє структурувати основні детермінанти розвитку емоційного вигорання у педагогів наступним чином:

Організаційні фактори включають високе робоче навантаження, недостатню автономність, несприятливий психологічний клімат у колективі, відсутність системи заохочень, невідповідність між витраченими зусиллями та винагородою, рольові конфлікти та неузгодженість, складну психологічну атмосферу взаємодії з учнями, батьками, адміністрацією.

Індивідуально-психологічні фактори охоплюють особистісні характеристики педагогів, які підвищують вразливість до розвитку емоційного вигорання. Довготривалі спостереження та емпіричні дослідження дозволяють виділити такі особистісні детермінанти емоційного вигорання як підвищена тривожність, нестійка самооцінка, перфекціонізм, зовнішній локус контролю, низький рівень стресостійкості, схильність до інтернальності, знижені адаптаційні можливості, неконструктивні копінг-стратегії. Значною мірою ризик вигорання підвищується за умови невідповідності між очікуваннями від професійної діяльності та реальністю, що часто спостерігається у молодих педагогів.

Структурно-динамічний аналіз феномену емоційного вигорання у педагогічній діяльності дозволяє виділити наступні фази його розвитку:

Фаза напруження характеризується відчуттям психоемоційної виснаженості, тривоги, зниженням настрою, дратівливістю, порушеннями

сну, підвищеною втомлюваністю. На даному етапі спостерігається тимчасове зниження працездатності, яке компенсується періодами відпочинку. Однак поступово ефективність відновлення знижується, що призводить до хронізації стану напруження.

Фаза резистенції проявляється у формуванні захисних механізмів, спрямованих на економію психоемоційних ресурсів. Педагог починає обмежувати професійні обов'язки, формально ставитися до їх виконання, уникати емоційно насичених контактів, проявляти відстороненість та байдужість до учнів. Спостерігається емоційна та моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, що поступово поширюється і на позапрофесійне спілкування.

Фаза виснаження характеризується падінням загального енергетичного тону, ослабленням нервової системи, психосоматичними порушеннями. Спостерігається емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення. На даному етапі значно знижується ефективність професійної діяльності, виникає відчуття безпорадності та безсмысловості роботи, формується стійке негативне ставлення до професійних обов'язків.

Симптоматологія емоційного вигорання у педагогів проявляється на різних рівнях:

На емоційному рівні спостерігаються зниження емоційного фону, емоційна спустошеність, байдужість, цинізм, дратівливість, пригніченість, апатія, тривожність, відчуття безпорадності та безнадійності.

На когнітивному рівні виявляються негативні установки щодо роботи, колег, учнів, батьків, пониження самооцінки, відчуття професійної некомпетентності, труднощі концентрації уваги, ригідність мислення, відсутність творчого підходу до вирішення професійних завдань.

На поведінковому рівні переважають уникнення професійних обов'язків, формалізм, зниження ініціативи та ентузіазму, прокрастинація,

ізоляція від колег, конфліктність, агресивність, незадоволення роботою, прогули.

На фізіологічному рівні проявляються хронічна втома, порушення сну, головні болі, гіпертонія, шлунково-кишкові розлади, зниження імунітету, загострення хронічних захворювань.

Наслідки емоційного вигорання педагогів поширюються не лише на їхнє особисте та професійне життя, але й негативно впливають на якість освітнього процесу, психологічний клімат у навчальному закладі, академічну успішність та психоемоційний стан учнів. Дослідження показують, що вигорання педагогів корелює зі зниженням мотивації до навчання у учнів, підвищенням рівня тривожності у класі, погіршенням міжособистісної взаємодії.

Феномен емоційного вигорання педагогів має комплексний характер та потребує системного підходу до профілактики та корекції. Важливим напрямком роботи виступає формування психологічної культури та компетентності педагогів щодо управління власними емоційними станами, розвиток навичок саморегуляції, конструктивних копінг-стратегій, комунікативної компетентності. На організаційному рівні доцільним є створення сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі, оптимізація робочого навантаження, впровадження програм психологічної підтримки, супервізії та інтервізії для педагогів.

Таким чином, емоційне вигорання як мультифакторний феномен у професійній діяльності педагогів становить серйозну психологічну проблему, яка потребує ґрунтовного вивчення та розробки ефективних стратегій профілактики й подолання. Комплексний аналіз детермінант, механізмів розвитку та проявів емоційного вигорання створює методологічне підґрунтя для формування системи психологічного супроводу педагогів з метою збереження їхнього професійного здоров'я та підвищення якості освітнього процесу.

Феномен емоційного вигоряння у професійній діяльності педагогів є складним і багатогранним психологічним явищем, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів, зумовлених інтенсивною міжособистісною взаємодією, високою емоційною напруженістю та організаційними факторами. На основі проведеного аналізу наукової літератури можна виокремити ключові компоненти, критерії та показники емоційного вигоряння, які слугуватимуть основою для розробки моделі та методики констатувального експерименту.

Компоненти емоційного вигоряння, за моделлю К. Масlach і С. Джексон, включають: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень.

Критерії емоційного вигоряння охоплюють: емоційний рівень, когнітивний рівень, поведінковий рівень, фізіологічний рівень.

Показники емоційного вигоряння для педагогів включають: організаційні детермінанти, індивідуально-психологічні детермінанти, динамічні фази розвитку.

Компоненти, критерії та показники створюють методологічну основу для констатувального експерименту, спрямованого на емпіричне вивчення емоційного вигоряння педагогів. Модель експерименту має враховувати як індивідуально-психологічні особливості педагогів, так і організаційні фактори, що впливають на їхній професійний стан. Методика дослідження повинна включати інструменти для оцінки рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень, а також аналіз проявів вигоряння на емоційному, когнітивному, поведінковому та фізіологічному рівнях.

1.2 Психологічне благополуччя особистості як інтегративний феномен конструктивності професійного розвитку

Дослідження психологічного благополуччя в зарубіжній психології традиційно розвивалося у двох основних парадигмах, кожна з яких пропонувала власний погляд на природу людського щастя та гармонійного функціонування. Евдемоністична парадигма, що бере початок із філософських ідей Аристотеля, зосереджується на реалізації особистісного потенціалу, пошуку сенсу життя та досягненні вищих цілей. У сучасній психології цей напрям представлений працями Керол Ріфф, яка розробила багатокomпонентну модель психологічного благополуччя, що охоплює автономію, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки, цілі в житті та контроль над середовищем. Значний внесок у цю парадигму зробив Михай Чиксентмихайї, чия концепція «поток» розкриває стан оптимального досвіду, коли людина повністю занурена у діяльність, що відповідає її внутрішнім прагненням. Евдемоністичний підхід підкреслює значення самореалізації як ключового елементу гармонійного існування, розглядаючи благополуччя як процес, а не статичний стан.

На противагу цьому, гедоністична парадигма акцентує увагу на суб'єктивному відчутті щастя, яке досягається через переважання позитивних емоцій та мінімізацію негативних. Цей напрям, що має коріння у філософії Епікура, у сучасній науці асоціюється з іменами Еда Дінера, який запропонував концепцію суб'єктивного благополуччя, що включає емоційний баланс і когнітивну оцінку життя, та Соні Любомирські, чії дослідження зосереджені на стратегіях підвищення емоційного комфорту. Даніель Канеман, аналізуючи ментальні емоційні стани, також збагатив гедоністичний підхід, наголошуючи на ролі суб'єктивного сприйняття у формуванні добробуту. Мартін Селігман, хоча й більше відомий як засновник позитивної психології, у своїх ранніх працях також звертався до гедоністичних аспектів, розглядаючи позитивні емоції як основу психологічного здоров'я.

У межах даного дослідження психологічне благополуччя педагогів аналізується через призму гуманістичного підходу, який підкреслює

позитивні аспекти розвитку особистості та її прагнення до автентичності. Цей підхід, сформований такими мислителями, як Абрахам Маслоу, ґрунтується на ідеї самореалізації як вершини людських потреб. Карл Роджерс, акцентуючи на самоприйнятті та безумовній позитивній увазі, стверджував, що гармонійне функціонування можливе за умови відповідності між реальним і ідеальним «Я». Сідні Джуард у своїх працях досліджував саморозкриття як механізм, що сприяє психологічному здоров'ю, тоді як Еверетт Шостром розглядав актуалізацію як процес розкриття творчого потенціалу. Вітчизняний психолог Олександр Орлов, спираючись на гуманістичні принципи, розробляв підходи до консультування, які сприяють гармонізації внутрішнього світу людини.

Особливе місце у теоретичному підґрунті дослідження посідає концепція психологічного благополуччя Керол Ріфф, яка пропонує структуровану модель для оцінки гармонійного функціонування. Її ідеї були адаптовані до вітчизняного контексту Тетяною Шевеленковою та Павлом Фесенком, які підкреслили значення позитивного функціонування у професійній діяльності. Їхні праці акцентують на необхідності врахування культурних і соціальних особливостей при аналізі добробуту, що є особливо актуальним для педагогів, чия діяльність тісно пов'язана з міжособистісною взаємодією.

Дослідження також спирається на системний підхід, який розглядає особистість як складну систему відносин, що визначають її життєву позицію та взаємодію з навколишнім світом. Сергій Рубінштейн, наголошуючи на суб'єктності людини, вбачав у її відносинах із соціумом основу для формування сенсу життя. Борис Ломов, у свою чергу, розробив системний підхід до психологічних явищ, підкреслюючи, що благополуччя залежить від гармонійної взаємодії елементів системи, включаючи професійне середовище, міжособистісні зв'язки та внутрішні ресурси особистості.

Як визначає О. Гринів, поняття добробуту, порівняно з іншими, трактується у різних наукових дисциплінах та наукових підходах. На думку

Р. Стенберга, мотивація до досягнення визнана одним із головних факторів відмінностей у досягненні успіху у людей, які живуть в тому самому середовищі. У гедоністичному підході психологічне благополуччя розглядається крізь призму переважання позитивних емоцій та переживань над негативними, таким чином сучасні психологи цього напрямку головним чином вивчають емоційне благополуччя (Е. Дінер, Н. Шварц, М. Аргайл, М. Бредбурн, Д. Кайнемен) [2, с. 31-32].

При евдемоністичному підході до вивчення психологічного благополуччя, щоб досягти гармонії зі світом і собою, особистість перетворює себе, і психологічний добробут розглядається психологами даного напрямку (Е. Дісі, Р. Раян, А. Вотермен) крізь призму саморозвитку особистості. К. Ріфф (1989), американська дослідниця, створила теорію, яка ґрунтується на аналізі концепцій, пов'язаних із позитивним функціонуванням особистості. Основний постулат її теорії в тому, що для досягнення психологічного благополуччя необхідне особистісне зростання.

Аналізуючи дослідження у вітчизняній психології, можна зіткнутися з великою різноманітністю в підходах до вивчення психологічного благополуччя, що породжує безліч аспектів та різні варіанти визначення поняття «психологічне благополуччя особистості». Джабарова Л.В, Сердюк Л.З. розглядають його як особистісну спрямованість та результат цієї спрямованості, на позитивне функціонування особистості, яка виражена у почуттях щастя та задоволеності від власного життя. Також поряд із психологічним розглядають поняття «суб'єктивне благополуччя». У сучасних дослідженнях розглядається неоднозначно [3; 15].

Суб'єктивне благополуччя в моделі, представленій Дінером визначається як великий феномен, який включає емоційні реакції, задоволеність окремими сферами життя і задоволеність життям в цілому [23, с. 338]. Суб'єктивне благополуччя поділяється на емоційно-афективний та когнітивно-оцінюючий компоненти [27, с. 111]. Емоційний компонент заснований на почуттях та настрої, які сприймаються як приємні чи

неприємні, ці два субкомпоненти відносяться до позитивних та негативних афектів. Елемент когнітивної оцінки складається із задоволеності життям загалом та задоволеністю життям в окремих його аспектах [28, с. 270].

Автор моделі Дінер наводить компоненти позитивного та негативного афекту, задоволеністю життям загалом та в окремих його аспектах. Відтак до позитивного афекту входять радість, піднесений настрій, почуття гордості, прихильність, щастя, екстаз тощо. Негативний афект становлять почуття провини та сорому, смуток, тривожність та занепокоєння, агресія, стрес, пригніченість, заздрість. Задоволеність життям включає бажання змінити щось у житті, жага до щасливого майбутнього, задоволеність минулим, задоволеність майбутнім. Думка важливих людині людей про її життя також робить внесок у задоволеність життям. Компонент задоволеності окремими сферами включає роботу, сім'ю, дозвілля, здоров'я, фінанси, задоволеність собою, задоволеність групою, до якої належить людина.

Розглядаючи позитивний та негативний афект та його складові, слід згадати, що у психології в рамках діяльнісного підходу розвивалася ідея про єдність емоцій з діяльністю. С. Л. Рубінштейн стверджував, що зв'язок між ними двосторонній: процес і результат діяльності викликають у людини певні почуття та емоції, у свою чергу, вони зумовлюють діяльність. Суб'єкт діяльності відчуває ті чи інші емоції залежно від відповідності виконуваних дій актуальним потребам. У разі задоволення актуальної потреби та наявності необхідних для цього умов, людина відчуватиме позитивну емоцію, в іншому – негативну. Прояв однієї з полярних якостей емоцій залежатиме від ступеня відповідності виконуваної дії актуальним спонуканням.

У своєму огляді від 1984 року Дінер розмежував два види процесів, що впливають на суб'єктивне благополуччя – висхідні та низхідні. Суть висхідної моделі у тому, що зовнішні події є чинниками суб'єктивного благополуччя. Така ідея виходила із потреб людини. Якщо середові умови та зовнішні події відповідають потребам людини та здатні їх задовольнити,

людина з більшою ймовірністю буде щасливою. Цей підхід не знайшов емпіричного підтвердження – дослідники виявляли невеликий розмір ефекту. Дослідники звернулися до низхідного підходу, де детермінантою виступила особистість, її сприйняття подій та обставин. У моделі була представлена ідея про те, що темперамент, пізнавальні здібності,

Суб'єктивне благополуччя пов'язують із соціальною підтримкою. Люди, які мають підтримують сім'ї та друзів, легше переносять захворювання, ніж люди, які менш соціально інтегровані. Соціальна підтримка виступає як медіатор, тобто високий рівень самоефективності разом із високою соціальною інтегрованістю пов'язані з високою функціональністю та здоров'ям.

Х'юбнер та його колеги [5] були сфокусовані на дослідженні суб'єктивного благополуччя серед дітей та підлітків. Грунтуючись на результатах шкали задоволеності життям студентів (Students' Life Satisfaction Scale – SLSS) і частотах негативного і позитивного афектів, вони стверджують, що суб'єктивне благополуччя серед студентів можна розглядати як трикомпонентний конструкт, що включає в себе загальну задоволеність життям, позитив [24, с. 281]. Самдал і Опденакер і ван Дамм [26, с. 165-169] досліджували благополуччя у тих шкільного навчання, проте, розглядали інші індикатори даного конструкту. У опитувальнику Самдала для виміру суб'єктивного благополуччя використано єдине питання: «Загалом, як ви сприймаєте своє життя зараз?». Її результати показали, що підтримка студентів, адекватні очікування та підтримка вчителів – найважливіші предиктори суб'єктивного благополуччя. Опденакер і ван Дамм використовували опитувальник суб'єктивного благополуччя, що складається з восьми індикаторів [27, с. 165]: благополуччя в освітньому закладі, соціальна інтеграція в колективі, відносини з педагогами, інтерес до навчальних завдань, ставлення до домашньої роботи, уважність у колективі та академічна самооцінка. Вони зазначили, що одні й ті самі змінні, що

стосуються навчання та здобуття знань, були пов'язані як із досягненнями, так і суб'єктивним благополуччям.

У дослідженні суб'єктивного благополуччя у контексті навчання Кону використовував 13 шкал суб'єктивного благополуччя. За даними його дослідження, такі змінні, як оцінки та соціоекономічний статус батьків, пояснюють не більше одного відсотка дисперсії загального суб'єктивного благополуччя учнів. Маккалоу та його колеги [25, с. 281-285] також зазначили, що демографічні змінні мають незначний внесок у суб'єктивне благополуччя підлітків.

Соціальні зв'язки у ній, особливо, часті розмови з батьками, показали високий взаємозв'язок із суб'єктивним благополуччям студентів. Цей чинник виявився важливішим, ніж структура сім'ї та контроль з боку батьків [25, с. 160]. Такі твердження співвідносяться з результатами Лендграфа і Абетца (Landgraf and Abetz, 1998), які повідомляли, що якість сімейних відносин важливіше, ніж її склад. Наявність близького друга також є значним фактором для суб'єктивного благополуччя студентів.

Таким чином, суб'єктивне благополуччя у розглянутій вище моделі Дінера описується як широкий феномен, що складається з чотирьох головних компонентів – позитивного та негативного афектів, задоволеністю життям загалом, а також субкомпонента – задоволеністю окремими аспектами життя. Суб'єктивне благополуччя визначається особистісними характеристиками, особливостями сприйняття та реагування особистості. Суб'єктивне благополуччя пов'язують із оптимізмом та соціальною підтримкою. У структурі суб'єктивного благополуччя учнів виділяють три складові - позитивний і негативний афект, задоволеність життям загалом. Серед особливостей суб'єктивного благополуччя студентів слід виділити його зв'язок із обстановкою у колективі, підтримкою вихователів, відсутністю загроз (булінгу), фізичними вправами, сприятливою обстановкою у ній,

Науковець Ревенко С. П., проаналізувавши визначення суб'єктивного благополуччя, пропонує розглядати його категорії: за зовнішніми критеріям

«нормативності» (відповідність системі норм, прийнятих у суспільстві); визначається за допомогою поняття задоволеності життям і пов'язується з суб'єктивними стандартами особистості щодо внутрішніх нормативів «хорошого життя»; визначається за допомогою повсякденного розуміння щастя як переваги позитивних емоцій над негативними [14, с. 277-280]. На думку С. П. Ревенко, існуючі в психології особистості дослідження не дають однозначної відповіді на цей питання, однак, у своїх дослідженнях автор стверджує, що осмислена життя та психологічний добробут взаємопов'язані між собою, всі структурні компоненти психологічного благополуччя корелюють з рівнем свідомості життя і сенсожиттєвими орієнтаціями [14, с. 282]. Можна виділити ідеальне та актуальне психологічне благополуччя.

На думку Сердюк Л. З., важливими факторами, що становлять психологічне благополуччя, є: життєві цілі та наявність життєвого сенсу, самоуспішність, також пряме задоволення потреб. Особистість ефективно вирішує поставлені завдання, усвідомлює та відстоює власні межі та власні цінності, що приймають власну особистість та особистість іншого [15, с. 150]. Психологічне благополуччя розглядається крізь призму спрямованості особистості на позитивне функціонування, якщо особистість не має спрямованості на позитивне функціонування, поступово таке функціонування особи стає негативним, для себе та інших, що руйнує функціонуванням.

Концепція психологічного благополуччя К. Ріфф є базисом опитувальника, яке набуло широкого застосування в психології, найбільш повно призначений для вимірювання виразності основних складових психологічного благополуччя.

Дані свідчать, що зв'язок між вигоранням і суб'єктивним благополуччям опосередковується оптимізмом частково. Згідно з цією моделлю, самоефективність та соціальна підтримка передбачають симптоми депресії та задоволеність життям у двох напрямках – прямо та

опосередковано, через оптимізм. Оптимізм значною мірою передбачався щоденною емоційною підтримкою.

Опосередкована роль оптимізму, навіть часткова, є примітною і проливає світло на можливий взаємозв'язок між когнітивними проявами та функціонуванням людини. Оптимізм відображає загальну позитивну оцінку майбутнього та майбутніх подій. Позитивний погляд на майбутнє вимагає позитивної оцінки існуючих відносин особистості та середового оточення, або принаймні порівняно стійких переконань, що ситуація вирішиться благополучним чином. Щоб сформулювати та зберегти такі переконання, суб'єкт спирається на почуття власних можливостей, як і на позитивну оцінку соціального оточення та його здатності надати необхідну підтримку. Переконання в тому, що людину люблять і поважають, згідно Беку, є фундаментальними когнітивними схемами, на яких ґрунтуються інші висновки та оціночні судження. Оптимізм, у свою чергу, передбачає симптоматику депресії та задоволеність життям, у негативному чи позитивному напрямку. З іншого боку, безпосередній зв'язок самооефективності та соціальної підтримки із суб'єктивним благополуччям також цікавий.

Таким чином, у існуючих дослідженнях зв'язок суб'єктивного благополуччя з оптимізмом розглядається як опосередкований змінними оптимізму та соціальної підтримки.

Психологічне благополуччя є інтегративним феноменом, що відображає гармонійне функціонування особистості у контексті її професійного та особистісного розвитку. На основі теоретичного аналізу, проведеного в межах евдемоністичного, гедоністичного, гуманістичного та системного підходів, можна визначити психологічне благополуччя як багатокomпонентний стан, що поєднує суб'єктивне відчуття щастя, позитивне функціонування та самореалізацію в умовах взаємодії з соціальним і професійним середовищем. Це визначення враховує як емоційні, так і когнітивні аспекти добробуту, а також його зв'язок із сенсожиттєвими

орієнтаціями та соціальними зв'язками. Для розробки моделі та методики констатувального експерименту, спрямованого на емпіричне вивчення психологічного благополуччя педагогів, виокремлено ключові компоненти, критерії та показники цього феномену.

Компоненти психологічного благополуччя базуються на синтезі моделей К. Ріфф і Е. Дінера, а також гуманістичних і системних підходів. Вони включають: автономія, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки, життєві цілі, контроль над середовищем, позитивний афект, задоволеність життям.

Критерії психологічного благополуччя відображають його прояви на різних рівнях функціонування особистості: емоційний рівень, когнітивний рівень, поведінковий рівень, соціальний рівень.

Показники психологічного благополуччя дозволяють оцінити його вираженість і включають: індивідуально-психологічні детермінанти, соціально-організаційні детермінанти, емоційно-афективні показники, когнітивно-оцінні показники. Компоненти, критерії та показники створюють методологічну основу для констатувального експерименту, спрямованого на вивчення психологічного благополуччя педагогів. Модель експерименту має враховувати як індивідуальні особливості (оптимізм, самоефективність, копінг-стратегії), так і контекстуальні фактори (соціальна підтримка, організаційні умови). Методика дослідження передбачатиме використання стандартизованих інструментів, таких як опитувальник психологічного благополуччя К. Ріфф, шкали суб'єктивного благополуччя Е. Дінера, а також якісні методи для аналізу сенсожиттєвих орієнтацій і соціальних зв'язків. Такий підхід забезпечить комплексне розуміння психологічного благополуччя педагогів, сприяючи розробці стратегій його підтримки та зміцнення в умовах професійних викликів.

1.3 Вплив емоційного вигорання педагога на психологічне благополуччя у професійній діяльності

Емоційне вигорання педагогів є комплексним явищем, яке формується під впливом хронічного стресу, пов'язаного з професійним середовищем. Воно проявляється через три ключові компоненти, визначені Maslach та Jackson **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Ці аспекти безпосередньо впливають на психологічне благополуччя вчителів, змінюючи їхнє сприйняття професійних обов'язків, міжособистісні взаємини та самооцінку. Дослідження останніх десятиліть демонструють, що наслідки вигорання виходять за межі індивідуального дискомфорту, порушуючи функціонування освітніх систем та якість навчального процесу **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Психологічне благополуччя в професійному контексті можна розглядати через призму здатності індивіда до ефективного функціонування в умовах стресу, збереження мотивації та задоволення від роботи. Згідно з моделлю Warr **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**, ключові фактори навколишнього середовища, такі як автономія, соціальна підтримка та збалансованість вимог, визначають рівень психічного здоров'я працівника. У випадку педагогів, емоційне вигорання порушує цю рівновагу, призводячи до відчуття втрати контролю, ізоляції та зниження професійної ефективності. Наприклад, дослідження Demerouti та співавт. **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]** в рамках моделі Job Demands-Resources (JD-R) підкреслює, що висока навантаження при недостатніх ресурсах сприяє вигоранню, яке, у свою чергу, прогнозує зниження задоволеності життям та зростання тривожності.

Емоційне вигорання діє через фізіологічні, когнітивні та соціальні механізми. Хронічний стрес активізує гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникову систему, що супроводжується підвищенням рівня кортизолу, який при

тривалому впливі руйнує нейронні структури, відповідальні за емоційну регуляцію [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. У педагогів це може виражатися у зниженні толерантності до невизначеності, зростанні ірраціональних страхів щодо власної компетентності. Крім того, деперсоналізація, як компонент вигорання, сприяє формуванню цинічного ставлення до учнів, що поглиблює соціальну відчуженість і зменшує можливість отримання підтримки від колег.

Міжнародні дослідження підтверджують прямий зв'язок між рівнем вигорання та психічними розладами. Наприклад, лонгітудне дослідження Наканен та співавт. [Ошибка! Источник ссылки не найден.] серед фінських вчителів показало, що емоційне виснаження прогнозує розвиток депресивних симптомів через 3 роки. Ці дані підкреслюють необхідність врахування культурного та інституційного контексту: недостатня увага до психологічної підтримки в українських школах посилює наслідки вигорання [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Ефективність подолання наслідків вигорання залежить від індивідуальних та організаційних ресурсів. Згідно з теорією самоефективності Bandura [Ошибка! Источник ссылки не найден.], вчителі з високою самооцінкою власних професійних якостей демонструють вищу стійкість до стресу. З іншого боку, організаційні заходи, такі як зменшення адміністративного навантаження та впровадження програм психологічної реабілітації, значно знижують ризик вигорання. Дослідження, проведене Skaalvik та Skaalvik [Ошибка! Источник ссылки не найден.], показало, що автономія в прийнятті педагогічних рішень зменшує емоційне виснаження на 25%.

Аналізуючи професійну діяльність педагогів з різним рівнем емоційного вигорання, можна відзначити значні відмінності як у особистісному функціонуванні, так і в ефективності педагогічної діяльності. Педагоги з високим рівнем емоційного вигорання демонструють зниження задоволеності працею, погіршення стосунків з колегами та учнями,

відчуження від професійного середовища, підвищену дратівливість та агресивність, зниження емпатії. Дані характеристики негативно впливають на навчальний процес, знижують якість викладання та погіршують психологічний клімат в освітньому закладі.

Емоційне вигорання педагогів значною мірою обумовлене організаційними факторами, такими як надмірне робоче навантаження, відсутність професійної автономії, недостатня підтримка з боку адміністрації, низька заробітна плата, недостатнє визнання професійних досягнень. Вплив зазначених чинників на виникнення емоційного вигорання посилюється індивідуально-особистісними характеристиками педагога: підвищеною відповідальністю, перфекціонізмом, високою емоційною реактивністю, недостатньо розвиненими навичками саморегуляції та подолання стресу.

Варто звернути увагу на взаємозв'язок між розвитком емоційного вигорання та тривалістю педагогічного стажу.

Дослідження показують нелінійну залежність, яка може бути представлена у наступній таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Взаємозв'язок між розвитком емоційного вигорання та тривалістю педагогічного стажу

Етап педагогічної кар'єри	Особливості прояву емоційного вигорання	Вплив на психологічне благополуччя
Адаптаційний період (1-3 роки)	Високий ризик емоційного виснаження через невідповідність очікувань реальності, недостатність професійних навичок	Зниження самоефективності, підвищена тривожність, сумніви у правильності професійного вибору
Становлення педагогічної майстерності (4-10 років)	Формування захисних механізмів, стабілізація емоційного стану	Відносна стабільність психологічного благополуччя за умови успішного подолання початкових труднощів
Період професійної зрілості (11-20 років)	Зростання ризику розвитку деперсоналізації, стереотипізація професійних дій	Можливе зниження професійної мотивації, втрата сенсу діяльності, поява професійних деформацій
Період професійної	Високий ризик редукції професійних досягнень,	Дихотомія: або досягнення високого рівня психологічного благополуччя

майстерності (понад 20 років)	професійної стагнації	через професійну самореалізацію, або значне зниження через емоційне вигорання
----------------------------------	-----------------------	---

Джерело: складено автором на основі [Ошибка! Источник ссылки не найден.]

Аналізуючи динаміку розвитку емоційного вигорання, необхідно зазначити, що даний процес має прогресуючий характер і при відсутності психологічної допомоги може призводити до серйозних негативних наслідків. На початкових етапах спостерігаються епізодичні прояви емоційного виснаження, які поступово стають хронічними. Педагог починає дистанціюватися від проблем учнів, формально виконувати професійні обов'язки, втрачає інтерес до професійного розвитку. На завершальному етапі відбувається генералізація симптомів вигорання, які поширюються на всі сфери життя педагога, включаючи міжособистісні стосунки та сімейне функціонування.

Важливо розглянути також питання психофізіологічних проявів емоційного вигорання, які безпосередньо впливають на загальне психологічне благополуччя педагога. Дослідження фіксують зростання психосоматичних скарг, порушення сну, підвищену втомлюваність, зниження імунітету, погіршення когнітивних функцій, зокрема уваги та пам'яті. Виявляється тісний зв'язок між емоційним вигоранням та розвитком депресивних і тривожних розладів, що суттєво знижує якість життя педагога та його здатність ефективно виконувати професійні обов'язки.

Особлива увага має бути приділена впливу емоційного вигорання педагога на психологічне благополуччя учнів. Багато досліджень демонструють, що емоційний стан вчителя значною мірою визначає психологічний клімат у класі та мотивацію учнів до навчання. Педагоги з високим рівнем емоційного вигорання схильні до авторитарного стилю викладання, проявів агресії та нетерпимості до помилок учнів, що негативно позначається на навчальній мотивації та психологічній безпеці освітнього середовища.

Розглядаючи проблему емоційного вигорання педагогів, необхідно акцентувати увагу на профілактичних та корекційних стратегіях. Ефективна профілактика емоційного вигорання передбачає комплексний підхід на організаційному та індивідуальному рівнях. На організаційному рівні важливим є забезпечення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі, оптимізація професійного навантаження, створення умов для професійного зростання та самореалізації педагогів, впровадження системи психологічної підтримки. На індивідуальному рівні першочергове значення має розвиток навичок емоційної саморегуляції, стрес-менеджменту, конструктивного вирішення конфліктів, формування адекватної самооцінки та реалістичних професійних очікувань.

Емоційне вигорання вчителів є важливим питанням, яке впливає на їхнє психологічне здоров'я та професійну діяльність. Цей розділ розглядає, як вигорання впливає на психологічне благополуччя педагогів, спираючись на останні наукові дослідження.

Дослідження Aguyarong et al. **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]** показує, що вигорання серед вчителів є поширеним, з частотою клінічно значущого вигорання від 25,12% до 74%, з медіаною 60,9% для помірного до важкого рівня **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Це свідчить про значну проблему, яка потребує уваги.

Вигорання, ймовірно, підвищує ризик депресії та тривоги. Зокрема, 86-90% вчителів з вигорання відповідають критеріям депресії, а до 85% мають велику депресію, за даними того ж дослідження. Тривога також корелює з вигоранням, хоча менш детально вивчена. Дослідження Genoud і Waroux додало глибину, ідентифікувавши чотири кластери негативної афективності серед 470 вчителів середньої школи. Кластери з високою негативною афективністю мали вищі рівні емоційного виснаження та деперсоналізації, тоді як кластери з депресією показували нижчу особисту реалізацію. Статистичні дані підтвердили значні відмінності (Kruskal-Wallis, $p < 0.01$ для

всіх вимірів), що підтримує модель множинних шляхів до вигорання **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Mijakoski et al. ідентифікували 61 детермінант вигорання, з емоційним виснаженням як центральним компонентом **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Шкідливі фактори включають низьку задоволеність роботою, тиск у робочому середовищі, невротизм та порушення в класі. Захисні фактори, такі як підтримка колег і спільноти, можуть зменшити вплив, що відкриває можливості для інтервенцій.

Mijakoski et al. провели систематичний огляд, ідентифікувавши 61 детермінант вигорання, зосереджуючись на емоційному виснаженні. Детальні дані представлено в таблиці 1.2, яка показує ключові фактори та їхній вплив.

Таблиця 1.2

Детермінанти вигорання		
Детермінант	Ефект на емоційне виснаження	Примітки
Підтримка від колег	Захисний (негативна кореляція)	Значуща на другому етапі, не постійна
Підтримка від спільноти (початкові школи)	Захисний (негативна кореляція)	Послідовні результати
Порушення в класі	Шкідливий (позитивна кореляція)	Значущий основний ефект
Невротизм	Шкідливий (позитивний зв'язок)	Збільшує виснаження
Сприйняте колективне виснаження на T1	Шкідливий (позитивне прогнозування)	Прогнозує виснаження на T2
Задоволеність роботою	Шкідливий (прямий негативний ефект на вигорання, що вказує на збільшення виснаження при низькій задоволеності)	-

Джерело: складено автором на основі **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Загалом, вигорання вчителів суттєво впливає на їхнє психологічне благополуччя, підвищуючи ризик депресії та тривоги. Розуміння цих зв'язків є важливим для розробки підтримуючих програм, які покращують психічне здоров'я педагогів і, відповідно, якість освіти.

Аналіз підтвердив, що вигорання вчителів суттєво впливає на психологічне благополуччя, підвищуючи ризик депресії та тривоги. Різні профілі негативної афективності додають складності, вимагаючи індивідуалізованих підходів. Захисні фактори, такі як підтримка колег,

можуть бути ключем до зменшення впливу, що відкриває можливості для розробки інтервенцій.

Попередження емоційного вигорання педагогів потребує системного підходу, що включає індивідуальні тренінги з управління стресом, реорганізацію трудових процесів та законодавчі зміни для поліпшення умов праці. Національні освітні програми мають інтегрувати модулі з психологічного здоров'я в систему підвищення кваліфікації вчителів. Подальші дослідження мають зосередитись на вивченні специфіки українського освітнього середовища, зокрема в умовах воєнного стану, який значно посилює стресогенні фактори.

Отже, емоційне вигорання включає три компоненти (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження особистих досягнень), які впливають на психологічне благополуччя через психологічні механізми, такі як хронічна стресова реакція, погіршення когнітивних функцій, соціальна відчуженість і зниження самоефективності.

Детермінанти вигорання поділено на організаційні (надмірне навантаження, недостатня автономія, відсутність підтримки, низька винагорода) та індивідуально-психологічні (перфекціонізм, тривожність, низька стресостійкість, зовнішній локус контролю), які посилюють ризик вигорання.

Психологічне благополуччя представлено вісьмома компонентами, що охоплюють як евдемоністичні (автономія, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки, життєві цілі, контроль над середовищем), так і гедоністичні аспекти (позитивний афект, задоволеність життям).

Психологічні механізми виступають посередниками, через які вигорання впливає на благополуччя. Наприклад, хронічний стрес знижує позитивний афект, а соціальна відчуженість руйнує позитивні стосунки.

Насамперед, механізм руйнування емоційної рівноваги внаслідок хронічної стресової реакції призводить до виснаження адаптаційних ресурсів особистості. Вчитель, перебуваючи в умовах пролонгованого професійного

стресу, зазнає порушення нейроендокринної регуляції, що спричиняє дисбаланс між симпатичною та парасимпатичною нервовими системами.

Когнітивно-афективний механізм порушення психологічного благополуччя виявляється у трансформації системи сприйняття, оцінки та інтерпретації професійних ситуацій. Педагоги з ознаками вигорання демонструють схильність до негативних когнітивних упереджень, катастрофізації та абсолютистського мислення. Когнітивні викривлення, притаманні особам з емоційним вигоранням, формують своєрідну призму сприйняття дійсності, через яку події професійного життя набувають переважно негативного забарвлення.

Механізм соціальної дезінтеграції проявляється через поступове звуження кола спілкування, відчуження від колег та зниження якості міжособистісної взаємодії. Деперсоналізація як компонент вигорання призводить до формування психологічного бар'єру між учителем та учнями, колегами, адміністрацією.

Механізм десенсибілізації до професійних цінностей характеризується поступовою втратою значущості педагогічної діяльності, розмиванням ціннісних орієнтирів та зниженням внутрішньої мотивації. Педагогічні працівники, які страждають від редукції особистих досягнень, демонструють знижену здатність до цілепокладання та генерування довгострокових професійних планів. Деаксіологізація професійного життя спричиняє екзистенційний вакуум, котрий унеможлиблює досягнення евдемоністичного благополуччя.

Ще один важливий механізм - деструктивна трансформація професійної ідентичності. Тривале вигорання спричиняє деформацію Я-концепції педагога, зокрема її професійного аспекту. Відбувається руйнування позитивного образу себе як фахівця, знецінення професійних компетенцій та здобутків.

Захисні фактори (соціальна підтримка, висока самоефективність, конструктивні копінг-стратегії, організаційні ресурси) зменшують негативний вплив вигорання, сприяючи збереженню благополуччя.

Вигорання та зниження благополуччя негативно позначаються на якості освітнього процесу та психологічному кліматі в класі, що підкреслює системний характер проблеми.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Феномен емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів є складним психологічним станом, що виникає внаслідок хронічного професійного стресу, зумовленого високою психоемоційною напруженістю, інтенсивною міжособистісною взаємодією та організаційними чинниками. Емоційне вигорання характеризується поступовою втратою емоційних, когнітивних і фізичних ресурсів, що проявляється через три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Емоційне виснаження відображає відчуття емоційної спустошеності та втрати енергії для виконання професійних обов'язків. Деперсоналізація проявляється у цинічному, знеособленому ставленні до учнів, колег і батьків, що призводить до формалізації взаємодії. Редукція професійних досягнень характеризується зниженням самооцінки, відчуттям професійної некомпетентності та незадоволеністю власними результатами. Ці компоненти формуються під впливом організаційних детермінант (високе робоче навантаження, недостатня автономія, відсутність підтримки, низька винагорода) та індивідуально-психологічних факторів (підвищена тривожність, перфекціонізм, зовнішній локус контролю, низька стресостійкість). Вигорання має фазовий розвиток, що включає напруження, резистенцію та виснаження, і проявляється на емоційному (апатія, цинізм, тривожність), когнітивному (негативні установки, ригідність мислення),

поведінковому (уникнення обов'язків, конфліктність) та фізіологічному (хронічна втома, психосоматичні розлади) рівнях. Цей феномен становить серйозну загрозу для професійного здоров'я педагогів і якості освітнього процесу, що підкреслює необхідність розробки профілактичних стратегій.

Психологічне благополуччя особистості є інтегративним феноменом, що відображає гармонійне функціонування людини у професійному та особистісному контексті, поєднуючи суб'єктивне відчуття щастя, позитивне функціонування та самореалізацію. На основі синтезу евдемоністичного, гедоністичного, гуманістичного та системного підходів психологічне благополуччя визначається як багатокomпонентний стан, що включає вісім ключових компонентів: автономію, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки, життєві цілі, контроль над середовищем, позитивний афект і задоволеність життям. Автономія відображає здатність діяти відповідно до власних цінностей, самоприйняття – позитивне ставлення до себе, особистісне зростання – прагнення до розвитку, позитивні стосунки – наявність довірливих зв'язків, життєві цілі – усвідомлення сенсу життя, контроль над середовищем – ефективну взаємодію з умовами, позитивний афект – переважання радісних емоцій, а задоволеність життям – когнітивну оцінку життя як відповідного внутрішнім стандартам. Критерії благополуччя охоплюють емоційний (стабільний настрій, низька тривожність), когнітивний (позитивна самооцінка, оптимізм), поведінковий (активність, ініціативність) та соціальний (гармонійні зв'язки) рівні. Показники включають індивідуально-психологічні детермінанти (самоефективність, оптимізм, конструктивні копінг-стратегії) та соціально-організаційні фактори (соціальна підтримка, сприятливий клімат, визнання досягнень). Психологічне благополуччя педагогів є основою їхньої професійної ефективності та стійкості до стресів, що робить його ключовим об'єктом для емпіричного дослідження.

Вплив емоційного вигорання педагога на психологічне благополуччя у професійній діяльності полягає у системному порушенні гармонійного

функціонування особистості через деструктивний вплив трьох компонентів вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень) на вісім компонентів благополуччя (автономію, самоприйняття, особистісне зростання, позитивні стосунки, життєві цілі, контроль над середовищем, позитивний афект, задоволеність життям). Емоційне виснаження знижує позитивний афект, викликаючи тривожність і втрату мотивації, що підриває життєві цілі та контроль над середовищем. Деперсоналізація руйнує позитивні стосунки через цинічне ставлення та ізоляцію, а редукція досягнень негативно впливає на самоприйняття та особистісне зростання, формуючи відчуття професійної неспроможності. Цей вплив опосередковується психологічними механізмами, такими як хронічна стресова реакція (підвищення кортизолу, психосоматичні розлади), погіршення когнітивних функцій (зниження уваги, пам'яті), соціальна відчуженість і зниження самоефективності. Детермінанти вигорання, включаючи організаційні (надмірне навантаження, недостатня підтримка) та індивідуально-психологічні (тривожність, перфекціонізм) фактори, посилюють його негативний вплив, тоді як захисні фактори (соціальна підтримка, самоефективність, копінг-стратегії) можуть пом'якшувати наслідки. Вигорання не лише знижує психологічне благополуччя педагогів, але й погіршує якість освітнього процесу та психологічний клімат у класі, що підкреслює необхідність комплексних інтервенцій для підтримки професійного здоров'я вчителів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА

2.1 Емпірична модель дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя особистості педагога

Запропонована модель у вигляді таблиці систематизує компоненти психологічного вигорання та психологічного благополуччя, їхні критерії, показники та відповідні психодіагностичні інструменти для емпіричного дослідження. Модель розроблена на основі теоретичних положень К. Масlach, В.В. Бойко, К. Ріфф, Е. Дінера та інших, з урахуванням специфіки професійної діяльності педагогів.

Психол. феномен	Компоненти	Критерії	Показники	Психодіагностичний інструментарій
Психологічне вигорання	Емоційне виснаження	Втрата емоційних ресурсів, зниження енергії для професійної діяльності	- Почуття емоційної спустошеності - Хронічна втома - Дратівливість - Зниження емпатії	Maslach Burnout Inventory (MBI) – субшкала «Емоційне виснаження» Методика В.В. Бойко – симптоми «Емоційний дефіцит», «Тривога та депресія»
	Деперсоналізація	Цинічне, знеособлене ставлення до інших, формалізація взаємодії	- Емоційна відстороненість - Негативне ставлення до учнів/колег - Формальний підхід до роботи - Соціальна ізоляція	Maslach Burnout Inventory (MBI) – субшкала «Деперсоналізація» Методика В.В. Бойко – симптоми «Особистісна відстороненість», «Емоційно-моральна дезорієнтація»
	Редукція професійних досягнень	Зниження самооцінки, відчуття професійної	- Негативна оцінка власних результатів - Втрати	Maslach Burnout Inventory (MBI) – субшкала «Редукція

		некомпетентності	професійної мотивації - Сумніви у компетентності - Незадоволеність роботою	професійних досягнень» (0–48 балів: низький ≥ 37 , середній 36–31, високий ≤ 30). Методика В.В. Бойко – симптом «Незадоволеність собою» (0–30 балів).
	Когнітивна дисфункція	Порушення когнітивних процесів через хронічний стрес	- Зниження концентрації уваги - Проблеми з пам'яттю - Ригідність мислення - Труднощі у прийнятті рішень	Тест на професійний стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишнікова – оцінка когнітивного компонента стресу Опитувальник когнітивних порушень (Cognitive Failures Questionnaire, CFQ) – оцінка когнітивних дисфункцій
Психологічне благополуччя	Самоприйняття	Позитивне ставлення до себе, визнання власних якостей	- Позитивна самооцінка - Прийняття сильних і слабких сторін - Задоволеність собою - Відсутність самокритики	Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф – субшкала «Самоприйняття» Шкала самооцінки Розенберга – оцінка глобальної самооцінки
	Позитивні стосунки	Гармонійні, довірливі зв'язки з іншими	- Наявність близьких стосунків - Емпатія у взаємодії - Соціальна підтримка - Відсутність ізоляції	Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф – субшкала «Позитивні відносини з іншими» Опитувальник соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS) – оцінка сприйнятої підтримки
	Особистісне зростання	Прагнення до розвитку,	- Відкритість до нового досвіду	Шкала психологічного

		самореалізації	- Постійне самовдосконалення - Мотивація до навчання - Відчуття прогресу	благополуччя К. Ріфф – субшкала «Особистісне зростання» Опитувальник мотивації досягнень (Achievement Motivation Inventory, AMI) – оцінка мотивації до розвитку
	Позитивний афект	Переважаючі позитивних емоцій, емоційна стабільність	- Частість радісних емоцій - Низький рівень тривожності - Емоційна стійкість - Задоволеність життям	Шкала позитивного і негативного афекту (PANAS) – субшкала «Позитивний афект» Шкала суб'єктивного благополуччя Е. Дінера – оцінка емоційного балансу

Модель забезпечує комплексний підхід до емпіричного дослідження, дозволяючи кількісно та якісно оцінити психологічне вигорання та благополуччя педагогів, а також виявити їхні взаємозв'язки. Використання стандартизованих методик із чіткими шкалами гарантує надійність і валідність результатів, що є основою для розробки профілактичних і корекційних програм.

Вивчення феномену емоційного вигорання та його впливу на психологічне благополуччя педагогів потребує комплексного методологічного підходу, який би дозволив всебічно дослідити зазначені явища. Розроблена емпірична модель дослідження ґрунтується на інтегративному підході, що об'єднує діагностичні методики, спрямовані на виявлення різних аспектів емоційного вигорання та психологічного благополуччя особистості педагога.

Методологічним підґрунтям запропонованої моделі слугують концептуальні положення про структуру та механізми формування синдрому

емоційного вигорання, представлені у працях В.В. Бойко, К. Маслач, С. Джексона, а також теоретичні концепції психологічного благополуччя, зокрема евдемоністичний підхід К. Ріффа.

Інструментальний компонент емпіричної моделі представлений чотирма взаємодоповнюючими психодіагностичними методиками.

Методика діагностики рівня професійного вигорання В.В. Бойко дає змогу детально проаналізувати динаміку формування синдрому вигорання через призму трьох послідовних фаз – напруження, резистенції та виснаження. Особлива цінність даної методики полягає у можливості виявлення конкретних симптомів, домінуючих у структурі емоційного вигорання педагога. Диференційований аналіз дванадцяти симптомів, згрупованих у три основні фази, дозволяє не лише констатувати наявність чи відсутність синдрому вигорання, але й визначити індивідуальну специфіку його прояву.

Шкала психологічного благополуччя К. Ріффа (в адаптації С.В. Каркасанової) надає можливість комплексної оцінки психологічного благополуччя педагогів за шістьма ключовими параметрами: наявність мети в житті, позитивні відносини з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самосприйняття та автономія. Застосування даної методики дозволяє виявити, які саме компоненти психологічного благополуччя зазнають найбільших змін під впливом емоційного вигорання, а також визначити потенційні ресурси для підтримки психологічного благополуччя в умовах професійного стресу.

Maslach Burnout Inventory (MBI) використовується для верифікації даних, отриманих за методикою В.В. Бойко, та забезпечує додаткову валідність дослідження завдяки оцінці трьох ключових компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Дана методика отримала широке визнання у світовій науковій спільноті та дозволяє співвіднести отримані результати з даними міжнародних досліджень.

Тест на професійний стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишніков доповнює діагностичний комплекс, фокусуючись безпосередньо на стресогенних факторах професійної діяльності педагогів. Включення даної методики до емпіричної моделі дослідження забезпечує можливість аналізу взаємозв'язку між рівнем професійного стресу, показниками емоційного вигорання та параметрами психологічного благополуччя.

Обрані методики характеризуються достатнім рівнем надійності та валідності, пройшли адаптацію на україномовній вибірці та доповнюють одна одну, що дозволяє забезпечити комплексний підхід до вивчення досліджуваної проблеми.

Аналітичний компонент запропонованої емпіричної моделі передбачає застосування адекватних методів математичної статистики для визначення характеру й специфіки взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та психологічного благополуччя педагогів. Зокрема, планується використання кореляційного аналізу для встановлення наявності та спрямованості зв'язків між досліджуваними феноменами, а також регресійного аналізу для визначення характеру впливу окремих симптомів емоційного вигорання на різні аспекти психологічного благополуччя.

Центральна гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що емоційне вигорання суттєво впливає на різні аспекти психологічного благополуччя педагогів, причому характер і ступінь впливу відрізняється залежно від фази вигорання та домінуючих симптомів у конкретного фахівця. Запропонована модель передбачає існування диференційованого впливу окремих компонентів емоційного вигорання на специфічні аспекти психологічного благополуччя.

Фаза напруження, характеризується такими симптомами як переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, "загнаність у клітку" і тривога та депресія, за гіпотезою дослідження, найбільш негативно впливає на такі аспекти психологічного благополуччя як самоприйняття та наявність мети в житті. Передбачається, що педагоги з

вираженими симптомами фази напруження демонструватимуть нижчі показники за шкалами "Самоприйняття" та "Цілі у житті" методики К. Ріфф. Психологічний механізм такого впливу може бути пов'язаний з розвитком негативного ставлення до себе як професіонала та втратою професійних орієнтирів в умовах хронічного стресу.

Фаза резистенції, що проявляється через неадекватне емоційне реагування, емоційно-моральну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій та редукцію професійних обов'язків, гіпотетично найбільше впливає на параметри позитивних відносин з оточуючими та управління середовищем. Припускається значне зниження показників за цими шкалами у педагогів з вираженою фазою резистенції, що пояснюється формалізацією міжособистісних контактів та зниженням ефективності професійної діяльності як наслідків емоційного вигорання на цій стадії.

Фаза виснаження, яка включає симптоми емоційного дефіциту, емоційної відстороненості, особистісної відстороненості (деперсоналізації) та психосоматичних порушень, за гіпотезою дослідження, найбільш деструктивно впливає на показники особистісного зростання та автономії. Вважається, що на цій стадії відбувається суттєве зниження внутрішньої мотивації до професійного самовдосконалення та підвищення залежності від зовнішніх оцінок і стандартів.

Окрім диференційованого впливу окремих компонентів емоційного вигорання на різні аспекти психологічного благополуччя, гіпотеза дослідження включає припущення про існування кумулятивного ефекту: чим більша кількість симптомів емоційного вигорання спостерігається у педагога і чим вища їх інтенсивність, тим нижчим буде загальний рівень психологічного благополуччя.

Важливим аспектом запропонованої моделі є врахування модеруючих факторів, які потенційно можуть підсилювати або послаблювати вплив емоційного вигорання на психологічне благополуччя. До таких факторів належать:

- Стаж педагогічної роботи. Гіпотетично припускається, що педагоги з досвідом роботи від 10 до 20 років демонструватимуть найбільш виражений зв'язок між показниками емоційного вигорання та психологічного благополуччя, оскільки саме в цей період часто спостерігається професійна криза.

- Рівень професійного стресу, як додатковий фактор, що може посилювати деструктивний вплив емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагогів.

Очікується, що реалізація запропонованої емпіричної моделі дозволить не лише підтвердити загальну гіпотезу про негативний вплив емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагогів, але й детально охарактеризувати механізми і специфіку цього впливу, а також визначити фактори, які можуть посилювати або послаблювати виявлені взаємозв'язки. Результати дослідження створять надійне підґрунтя для розробки таргетованих програм профілактики та корекції емоційного вигорання у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти з урахуванням індивідуальних особливостей прояву синдрому та його впливу на різні аспекти психологічного благополуччя.

2.2 Організація та методика дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагога

Проведення емпіричного дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагогів потребувало ретельного планування та структурованого підходу до організації дослідницького процесу. Дослідження реалізовувалось на базі двох закладів дошкільної освіти Васильківської міської ради Київської області – ЗДО № 12 «Дюймовочка» та ЗДО «Іскорка».

Вибіркову сукупність дослідження склали 40 педагогічних працівників, рівномірно розподілених між зазначеними закладами освіти (по

20 осіб з кожного закладу). Формування репрезентативної вибірки здійснювалось з дотриманням принципів методологічної коректності, добровільності участі та професійної однорідності контингенту респондентів.

Заклади дошкільної освіти, залучені до дослідження, характеризуються порівнянними соціально-педагогічними умовами: розташовані в межах єдиного адміністративного округу, працюють з контингентом дітей дошкільного віку, мають співставний рівень матеріально-технічного забезпечення та кадрового потенціалу, що забезпечує методологічну коректність порівняння отриманих даних.

Аналіз структури вибірки за стажем педагогічної роботи демонструє достатню варіативність професійного досвіду респондентів. Педагоги з досвідом роботи до 3 років становлять 12,5% вибірки (5 осіб), від 3 до 10 років – 27,5% (11 осіб), від 10 до 20 років – 37,5% (15 осіб), понад 20 років – 22,5% (9 осіб). Така диференціація дозволяє врахувати фактор професійного стажу при аналізі особливостей емоційного вигорання та його впливу на психологічне благополуччя педагогів.

Таблиця 2.1

Структура вибірки за стажем педагогічної роботи

Стаж роботи	ЗДО № 12 «Дюймовочка»	ЗДО «Іскорка»	Загальна кількість	Відсоткове співвідношення
До 3 років	2 особи	3 особи	5 осіб	12,5%
3-10 років	6 осіб	5 осіб	11 осіб	27,5%
10-20 років	7 осіб	8 осіб	15 осіб	37,5%
Понад 20 років	5 осіб	4 особи	9 осіб	22,5%

Аналіз освітнього рівня учасників дослідження свідчить про домінування педагогічних працівників з магістерським рівнем освіти (60% вибірки), що відображає загальну тенденцію до підвищення освітньо-кваліфікаційних вимог у системі дошкільної освіти. Бакалаврський рівень освіти мають 27,5% респондентів, освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста – 12,5% учасників дослідження.

Таблиця 2.2

Структура вибірки за рівнем освіти

Освітній рівень	ЗДО № 12 «Дюймовочка»	ЗДО «Іскорка»	Загальна кількість	Відсоткове співвідношення
Молодший спеціаліст	3 особи	2 особи	5 осіб	12,5%
Бакалавр	5 осіб	6 осіб	11 осіб	27,5%
Магістр	12 осіб	12 осіб	24 особи	60%

Розподіл учасників дослідження за кваліфікаційними категоріями характеризується відносно рівномірним представленням педагогів першої та вищої категорій (по 32,5% відповідно), що забезпечує можливість порівняльного аналізу особливостей емоційного вигорання з урахуванням рівня професійної кваліфікації. Кваліфікаційну категорію "спеціаліст" мають 22,5% респондентів, другу категорію – 12,5% учасників дослідження.

Таблиця 2.3

Структура вибірки за кваліфікаційними категоріями

Кваліфікаційна категорія	ЗДО № 12 «Дюймовочка»	ЗДО «Іскорка»	Загальна кількість	Відсоткове співвідношення
Спеціаліст	4 особи	5 осіб	9 осіб	22,5%
Друга категорія	3 особи	2 особи	5 осіб	12,5%
Перша категорія	6 осіб	7 осіб	13 осіб	32,5%
Вища категорія	7 осіб	6 осіб	13 осіб	32,5%

Організаційно-методичне забезпечення дослідження включало кілька послідовних етапів:

На першому етапі (серпень 2024 р.) відбувалось планування експериментального дослідження та підбір релевантного діагностичного інструментарію. Критеріями відбору психодіагностичних методик слугували їх відповідність меті та завданням дослідження, наявність належної психометричної валідації та адаптації для україномовної вибірки, а також інформативність отриманих даних для вирішення дослідницьких завдань.

Другий етап (вересень – листопад 2024 р.) передбачав проведення комплексного діагностичного дослідження спрямованого на виявлення проявів синдрому емоційного вигорання у педагогів закладів дошкільної освіти та оцінку рівня їхнього психологічного благополуччя. Діагностичне обстеження проводилось індивідуально з кожним учасником дослідження на їхньому робочому місці, що дозволило мінімізувати вплив додаткових стресогенних факторів, пов'язаних зі зміною звичного середовища.

На третьому етапі (грудень 2024 р.) здійснювався ґрунтовний аналіз отриманих результатів з використанням адекватних методів математичної статистики, формулювання висновків та розробка практичних рекомендацій щодо профілактики емоційного вигорання та підтримки психологічного благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти.

Для реалізації дослідницьких завдань був застосований комплекс психодіагностичних методик, що відповідають критеріям надійності та валідності. Зокрема, використовувались наступні діагностичні інструменти:

Методика діагностики рівня професійного вигорання В.В. Бойко (2008) дозволяє визначити не лише загальний рівень емоційного вигорання, але й диференціювати його прояви за трьома основними фазами (напруження, резистенція, виснаження) та дванадцятьма симптомами. Дана методика являє собою опитувальник, що містить 84 твердження і дає можливість простежити динаміку формування синдрому вигорання. Особливістю підходу В.В. Бойка є трактування емоційного вигорання як динамічного процесу, що розвивається у відповідності до механізму розгортання стресової реакції.

Методика дозволяє оцінити рівень виразності кожного симптому в діапазоні від 0 до 30 балів, де показники 9 балів і менше свідчать про несформованість симптому, 10-15 балів – про симптом у стадії формування, 16 балів і більше – про сформований симптом. Симптоми з показниками 20 балів і вище розглядаються як домінуючі у структурі синдрому вигорання.

Фаза стресу вважається несформованою при показниках 36 балів і менше, такою, що перебуває у стадії формування – при показниках 37-60 балів, та сформованою – при показниках 61 бал і вище.

Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (в адаптації С.В. Каркасанової) використовувалась для комплексної оцінки актуального психологічного благополуччя педагогів за шістьма ключовими параметрами: наявність мети в житті, позитивні відносини з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самосприйняття та автономія. Методика дозволяє визначити індивідуальний профіль психологічного благополуччя респондента та виявити специфічні сфери, що зазнають найбільшого впливу в умовах професійного стресу.

Maslach Burnout Inventory (MBI) слугувала додатковим інструментом оцінки професійного вигорання, дозволяючи верифікувати дані, отримані за методикою В.В. Бойка. Методика включає 22 твердження, що оцінюються за семибальною шкалою Лайкерта і дають можливість діагностувати рівень вираженості трьох ключових компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Використання даної методики забезпечило можливість співвіднесення отриманих результатів з даними міжнародних досліджень у сфері професійного вигорання, що підвищує наукову цінність проведеного дослідження.

Тест на професійний стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишнікова був спрямований на виявлення рівня професійного стресу педагогів та його потенційного взаємозв'язку з показниками емоційного вигорання та психологічного благополуччя. Методика дозволяє диференціювати чотири рівні професійного стресу: від мінімального (0-15 балів) до критичного (46-60 балів), що потребує негайного втручання.

Статистична обробка отриманих даних здійснювалась з використанням пакету статистичних програм SPSS 23.0 і включала розрахунок описових

статистик, кореляційний та регресійний аналіз, а також порівняльний аналіз з використанням t-критерію Стюдента для залежних та незалежних вибірок.

Таким чином, обраний комплекс психодіагностичних методик та організаційно-методологічні засади дослідження дозволили забезпечити системний підхід до вивчення феномену емоційного вигорання та його впливу на психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти, що створює підґрунтя для розробки ефективних програм психологічного супроводу та профілактики професійних деформацій педагогічних працівників.

1. Методика діагностики рівня професійного вигорання В.В. Бойко (Бойко, 2008).

Дослідження професійного вигорання, здійснене з опорою на методику В.В. Бойка, базується на концептуалізації синдрому як послідовного формування стійкого емоційного, когнітивного та поведінкового виснаження, що виникає внаслідок тривалої дії хронічного професійного стресу. У запропонованій моделі виокремлено три ключові фазові компоненти: напруга, резистенція та виснаження. Кожна з них репрезентує окремі психологічні механізми та прояви, що відображають динаміку розвитку синдрому.

Опитувальник В.В. Бойко містить 84 твердження.

Рівень емоційного вигорання оцінюється за 12 шкалами (симптомами), які групуються відповідно до трьох фаз.

Таблиця 2.4

Фази та симптоми емоційного вигорання

Фаза	№ п/п	Симптоми
Напруга	1	Переживання психотравмуючих обставин
	2	Незадоволеність собою
	3	«Загнаність у клітку»
	4	Тривога та депресія
Резистенція	1	Неадекватне емоційне реагування
	2	Емоційно-моральна дезорієнтація

Виснаження	3	Розширення сфери економії емоції
	4	Редукція професійних обов'язків
	1	Емоційний дефіцит
	2	Емоційна відстороненість
	3	Особистісна відстороненість (деперсоналізація)
	4	Психосоматичні та психовегетативні порушення

Перша фаза – напруга – відображає початкові реакції особистості на стресові обставини трудової діяльності та включає внутрішнє накопичення емоційного напруження. У її структурі виділяють чотири основні симптомокомплекси: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «застрягання» на проблемах, тривожність та депресивні реакції. Саме ця фаза демонструє перші ознаки внутрішнього конфлікту між очікуваннями працівника та реальністю професійного середовища, а також схильність до когнітивної ригідності в оцінці власної ефективності.

Друга фаза – резистенція – характеризується активізацією психологічних механізмів захисту, які спрямовані на зниження емоційної чутливості. У цьому контексті актуалізуються прояви вибіркової емоційної глухоти, деформації професійного обов'язку, розчарування в результатах праці та редукції особистісного залучення. Зазначена фаза ілюструє своєрідний захисний бар'єр, у межах якого індивід прагне зберегти стабільність самооцінки шляхом обмеження глибини емоційної взаємодії з оточенням, що, втім, призводить до поступового знеособлення спілкування.

Остання, третя фаза – виснаження – демонструє завершальний етап формування синдрому професійного вигорання, коли емоційна та фізична енергія суттєво знижуються. До основних показників цієї фази належать емоційний дефіцит, емоційна відчуженість, соматизація негативних переживань, а також загальна дезадаптація у професійному середовищі. Психологічний ресурс виснажується настільки, що індивід втрачає здатність до емпатії, співпереживання, а також інтерес до змісту власної професійної діяльності.

Кожен із симптомокомплексів оцінюється за спеціально розробленою шкалою, що дозволяє кількісно визначити ступінь вираженості синдрому на кожному з трьох етапів. Методика Бойка має високу практичну релевантність, оскільки дозволяє здійснювати комплексний аналіз не лише поточного психоемоційного стану працівника, але й відстежувати потенційно небезпечні динаміки, які можуть призвести до стійких форм професійної дезадаптації. Надійність та валідність інструменту неодноразово підтверджувались у вітчизняних і зарубіжних емпіричних дослідженнях.

Методика дає змогу виявити ключові симптоми емоційного вигорання. Важливо визначити, до якої фази стресу вони належать, та оцінити, яка фаза є домінуючою.

Наступний етап інтерпретації результатів – аналіз показників фаз розвитку стресу: «напруження», «резистенції» і «виснаження». У кожній фазі оцінка може варіюватися від 0 до 120 балів. Однак порівняння балів між фазами некоректне, адже вони не свідчать про відносну роль чи внесок у синдром. Це зумовлено тим, що вимірювані явища у фазах відрізняються: реакція на зовнішні та внутрішні фактори, механізми психологічного захисту, стан нервової системи.

За кількісними показниками можна оцінити лише ступінь розвитку кожної фази та визначити, яка з них сформувалася найбільшою чи найменшою мірою.

2) Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.).

Підхід Ріфф репрезентує шість основних векторів: позитивне сприйняття себе, наявність мети в житті, автономність, управління життєвими обставинами, розвиток як особистості та гармонійні міжособистісні відносини. Кожен із цих аспектів відображає специфічну складову внутрішньої узгодженості особистості та її здатності до адаптації в умовах професійного й соціального навантаження. Методика передбачає використання опитувальника, результати якого інтерпретуються в межах

нормативних шкал та дозволяють оцінити як загальний рівень психологічного благополуччя, так і дисбаланси окремих компонентів.

Ця методика вимірює актуальне психологічне благополуччя, на відміну благополуччя потенційного, поняття якого виводиться з гуманістичної парадигми.

Шкала «Ціли у житті» оцінює сформованість у людини почуття спрямованості та свідомості життя. Високі оцінки вказують на наявність мети у житті та почуття спрямованості; почуття осмисленості свого минулого та сьогодення; має переконання, що надають життю ціль; у людини є підстави та причини для того, щоб жити. Низькі бали свідчать, що немає почуття свідомості життя; нестача цілей, почуття спрямованості; не бачить цілей і у своєму минулому; відсутні погляди і переконання, що надають життю сенсу.

Шкала «Позитивні відносини з тими, що оточують» говорить про отримання людиною позитивних емоцій від довірчого спілкування з іншими людьми.

Високі бали за шкалою «Позитивні відносини з тими, що оточують» свідчать, що людина отримує задоволення від теплих, довірчих відносин із іншими; піклується про благополуччя інших; здатна до сильної емпатії, прихильності та близькості; розуміє необхідність йти на поступки у взаєминах.

Особа, що отримала низькі оцінки, відчуває нестачу близьких, довірчих відносин з іншими; їй важко дбати про інших, бути теплою та відкритою; ізольована та фрустрована у міжособистісних відносинах; не прагне йти на компроміс для підтримки важливих зв'язків із іншими.

Шкала «Особистісне зростання» стосується реалізації потенціалу людини, її самовдосконалення. Високі оцінки, отримані за цією шкалою свідчать, що людина має почуття розвитку і реалізації свого потенціалу; бачить свій зріст та експансію; відкритий новому досвіду; спостерігає все більше вдосконалення себе та своєї поведінки з часом; зміни відображають дедалі більше пізнання себе та ефективність.

Низькі бали вказують на присутність почуття особистісної стагнації, відсутність відчуття покращення та експансії з часом; почуття нудьги та незацікавленості у житті; відчувається нездатним набувати нові установки та способи поведінки.

Шкала «Управління середовищем» передбачає володіння людиною почуття знання та вміння під час виконання своїх завдань.

Людина, яка отримала високі бали за шкалою «Управління середовищем» має почуття майстерності та компетентності у оволодінні середовищем; здійснює різноманітні види діяльності; здатний обирати або створювати відповідний контекст для реалізації особистих потреб та цінностей.

Низькі бали свідчать про труднощі, пов'язані з виконанням повсякденних справ; людина відчуває, що нездатна поліпшити чи змінити навколишні обставини; не усвідомлює можливості, що надаються довкіллям; відсутня почуття контролю за зовнішнім світом.

Шкала «Самоприйняття» стосується позитивного ставлення людини до себе, прийняття всіх своїх якостей.

Високі бали за шкалою «Самоприйняття» говорять про те, що людина позитивно ставиться до себе та свого минулого; усвідомлює та приймає свої різні сторони, включаючи як позитивні, так і негативні якості.

Людина, яка отримала низькі оцінки за цією шкалою, не задоволена собою; розчарована своїм минулим; стурбована певними особистісними якостями; хоче не бути тим, ким є.

Шкала «Автономія» передбачає незалежність людини, здатність протистояти соціальному тиску. Високі бали за цією шкалою свідчать про присутність самовизначення та незалежності, про здатність протистояти соціальному тиску, мислити та поводитися незалежно; людина, яка отримала високі позначки за цією шкалою, сама регулює свою поведінку; оцінює себе, з особистих стандартів.

Низькі бали дають змогу говорити про стурбованість очікуваннями та оцінками інших; людина, яка отримала низькі бали за цією шкалою, при прийнятті важливих рішень спирається на судження інших; його мислення і поведінка схильна до соціального тиску.

3) Maslach Burnout Inventory. Серед провідних інструментів психодіагностики професійного вигорання особливе місце посідає опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI), що є стандартизованим і широко апробованим засобом комплексного вивчення особливостей емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження почуття особистісної професійної ефективності. Цей інструмент, який було розроблено в кінці 1970-х років американськими дослідницями Крістіною Масlach і Сьюзан Джексон, отримав широке міжнародне визнання завдяки високим показникам надійності, внутрішньої узгодженості та діагностичної валідності, підтвердженої численними дослідженнями в різних країнах світу.

Структурно методика представлена у вигляді 22 суджень, які оцінюються за шкалою інтенсивності переживань і частоти їх прояву. Вибір семибальної шкали Лайкерта (від 0 до 6 балів) дозволяє здійснювати як кількісну, так і якісну оцінку рівня психологічного навантаження, пов'язаного з професійною діяльністю. Респондент має надати суб'єктивну оцінку щодо частоти виникнення специфічних емоційних і поведінкових станів, що виникають у професійному контексті.

Інтерпретаційна модель MBI передбачає розподіл загального результату за трьома незалежними шкалами, кожна з яких відображає окремий аспект синдрому вигорання. Для кожної шкали встановлено діапазони, що відповідають низькому, середньому та високому рівням вираженості відповідного показника.

Класична модель MBI передбачає одночасне оцінювання трьох центральних компонентів синдрому вигорання, що дозволяє комплексно відобразити внутрішню структуру професійного дистресу:

Емоційне виснаження (Emotional Exhaustion) — виступає ключовим індикатором зниження психофізичних ресурсів особистості. Цей компонент діагностує стан енергетичного виснаження, що виникає внаслідок систематичного впливу робочих стресорів, перевантаження та емоційної напруги. Високі показники вказують на втрату ресурсу, необхідного для ефективної професійної взаємодії.

Деперсоналізація (Depersonalization) — характеризує трансформацію ставлення до клієнтів, пацієнтів або учасників комунікативного процесу. Її проявами є емоційна відстороненість, механічність у взаємодії, формалізація міжособистісних контактів, знеособлення партнера у спілкуванні, що розглядається як наслідок психологічного виснаження.

Редукція професійних досягнень (Personal Accomplishment Reduction) — відображає зниження віри у власну компетентність, втрачену здатність до продуктивної професійної самореалізації, що супроводжується зменшенням задоволення від досягнутих результатів та професійної мотивації.

Таблиця 2.5

Характеристика субшкал Maslach Burnout Inventory

Субшкала	Діагностичні характеристики	Критерії оцінювання
Емоційне виснаження	Психоемоційне виснаження, втрата енергетичного потенціалу	Низький, середній, високий рівні
Деперсоналізація	Емоційна дистанційованість, формалізація комунікацій	Низький, середній, високий рівні
Редукція професійних досягнень	Зниження самооцінки, мотивації, професійної ефективності	Низький, середній, високий рівні

4) Тест на професійний стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишніков.

Іншим важливим інструментом, що доповнює діагностичну картину професійного функціонування особистості, є тест на професійний стрес, розроблений Т.Д. Азарних та І.М. Тартишніковим. Ця методика відрізняється орієнтацією на вивчення стресогенних факторів у професійному середовищі, що зумовлюють психологічну напруженість, однак ще не обов'язково ведуть до повномасштабного синдрому вигорання.

На відміну від MBI, яка акцентує увагу на тривалих наслідках хронічного стресу, цей тест спрямований на раннє виявлення джерел та інтенсивності поточних стресових навантажень, з якими стикається професіонал у процесі виконання своїх посадових обов'язків. Методика має просту і водночас інформативну шкалу, яка дозволяє оперативно здійснити самооцінку рівня професійного стресу.

Таким чином, поєднане застосування Maslach Burnout Inventory та тесту Азарних–Тартишнікова дозволяє отримати комплексне уявлення про психологічний стан особистості у професійному контексті, ідентифікувати не лише наявність ознак емоційного вигорання, але й виявити першопричини підвищеного стресового фону, що може слугувати підґрунтям для цільових психопрофілактичних та корекційних втручань.

2.3 Аналіз результатів дослідження рівня емоційного вигорання педагогів закладу дошкільної освіти

Аналіз результатів дослідження за методикою діагностики рівня професійного вигорання В.В. Бойко демонструє значущі відмінності у проявах даного феномену серед педагогів двох закладів дошкільної освіти. Детальний розгляд отриманих даних дозволяє констатувати, що у педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка» спостерігається домінування симптомів фази напруження, серед яких особливо вираженим є симптом «переживання психотравмуючих обставин» (у 45% респондентів даний симптом є сформованим, у 50% – перебуває на стадії формування). Зазначений симптом проявляється через усвідомлення педагогами психотравмуючих факторів професійної діяльності, що супроводжується зростанням емоційного напруження та роздратування. Високі показники за симптомом «незадоволеність собою» (у 20% педагогів симптом сформований, у 80% – перебуває на стадії формування) свідчать про наявність інтенсивних

переживань, пов'язаних із відчуттям власної професійної неспроможності та неможливості подолання психотравмуючих обставин.

Симптом «загнаність у клітку» виявився сформованим лише у 5% педагогів ЗДО «Дюймовочка», проте у 95% респондентів даний симптом перебуває у стадії формування, що вказує на потенційний ризик зростання відчуття безвихідності та безпорадності перед професійними труднощами у майбутньому. Симптом «тривога і депресія» сформований у 10% педагогів та формується у 90%, що свідчить про високий рівень професійної тривожності та зниження емоційного фону в більшості респондентів.

Загалом, фаза напруження спостерігається у 25% педагогів ЗДО «Дюймовочка» та перебуває на стадії формування у 75% респондентів, що вказує на значний рівень психоемоційного напруження серед педагогічних працівників даного закладу.

Аналіз показників фази резистенції виявив, що симптом «неадекватне емоційне реагування» є сформованим лише у 5% педагогів ЗДО «Дюймовочка», проте у 90% респондентів даний симптом перебуває на стадії формування. Важливо відзначити, що симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» не сформований у жодного з педагогів, але у 85% респондентів він перебуває на стадії формування. Симптом «розширення сфери економії емоцій» виявився сформованим у 10% педагогів та формується у 90%, що свідчить про тенденцію до обмеження емоційної віддачі не лише у професійній сфері, але й у особистому житті.

Характерно, що симптом «редукція професійних обов'язків» перебуває на стадії формування у 100% педагогів ЗДО «Дюймовочка», проте не є сформованим у жодного з респондентів. В цілому, фаза резистенції сформована лише у 5% педагогів, але перебуває на стадії формування у 95% респондентів, що вказує на активне функціонування психологічних захисних механізмів, спрямованих на протидію професійному стресу.

Таблиця 2.6

Особливості дослідження за методикою вигорання Бойко педагогів ЗДО
№ 12 «Дюймовочка»

Шкали	Абсолютні значення			Відносні значення, %		
	Не сформований	Формується	Сформований	Не сформований	Формується	Сформований
Переживання психотравмуючих обставин	1	10	9	5	50	45
Незадоволеність собою	0	16	4	0	80	20
«Загнаність у клітку»	0	19	1	0	95	5
Тривога та депресія	0	18	2	0	90	10
НАПРУГА	0	15	5	0	75	25
Неадекватне емоційне реагування	1	18	1	5	90	5
Емоційно-моральна дезорієнтація	3	17	0	15	85	0
Розширення сфери економії емоції	0	18	2	0	90	10
Редукція професійних обов'язків	0	20	0	0	100	0
РЕЗИСТЕНЦІЯ	0	19	1	0	95	5
Емоційний дефіцит	6	14	0	30	70	0
Емоційна відстороненість	8	12	0	40	60	0
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	12	8	0	60	40	0
Психосоматичні та психовегетативні порушення	1	19	0	5	95	0
ВИСНАЖЕННЯ	2	18	0	10	90	0

Порівняльний аналіз показників емоційного вигорання у педагогів ЗДО «Іскорка» виявив більш виражені симптоми професійного вигорання порівняно з педагогами ЗДО «Дюймовочка». Зокрема, симптом «переживання психотравмуючих обставин» є сформованим у 40% респондентів та перебуває на стадії формування у 55%. Симptom «незадоволеність собою» сформований у 40% педагогів (порівняно з 20% у ЗДО «Дюймовочка»), що свідчить про більш виражене емоційне напруження, пов'язане з професійною діяльністю.

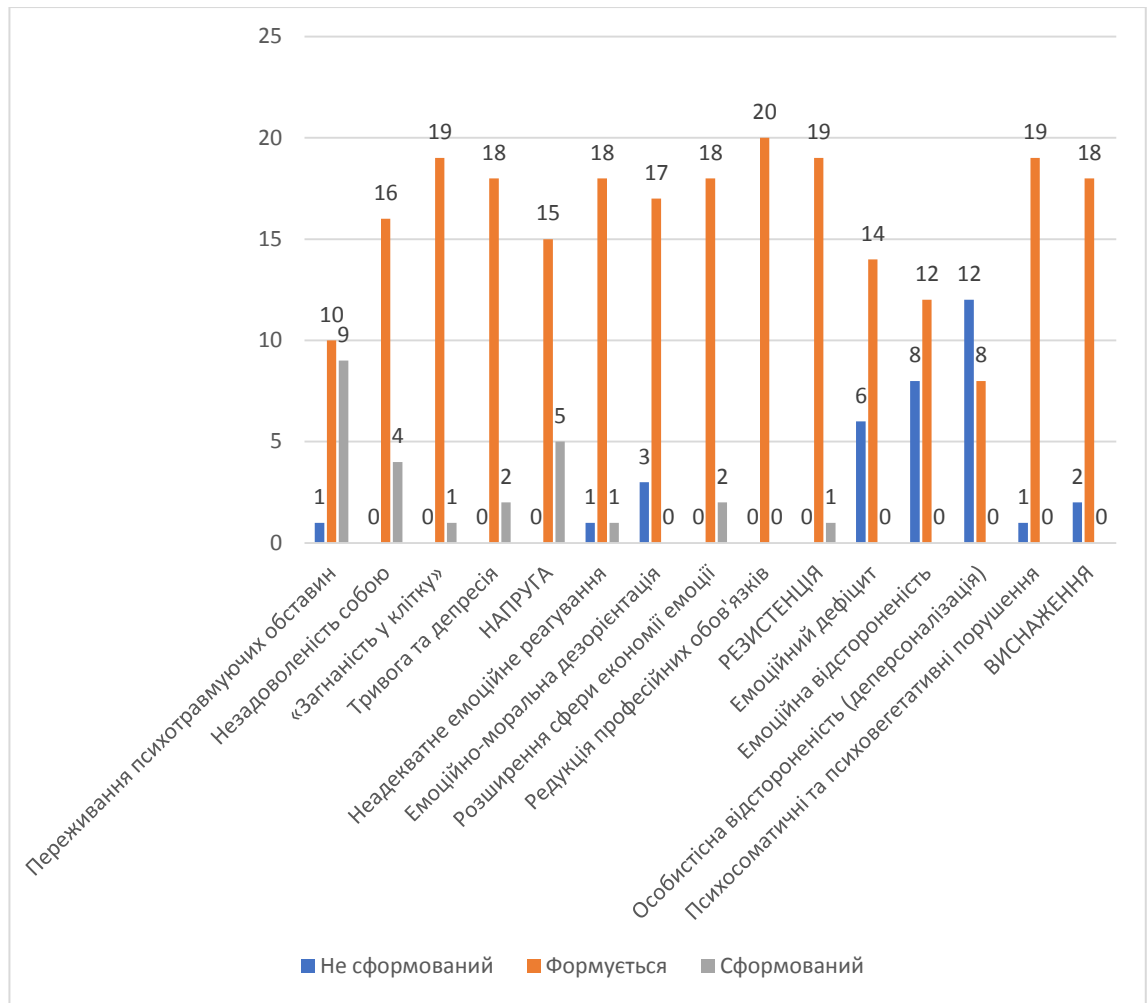


Рис. 2.1. Особливості дослідження за методикою вигорання Бойко педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка»

Симптом «загнаність у клітку» виявився сформованим у 25% педагогів ЗДО «Іскорка» (порівняно з 5% у ЗДО «Дюймовочка»), що вказує на більш інтенсивне переживання безвихідності та безпорадності перед професійними труднощами. Симптом «тривога і депресія» сформований у 30% педагогів (порівняно з 10% у ЗДО «Дюймовочка»), що свідчить про більш виражене зниження емоційного фону та підвищену тривожність.

Фаза напруження в цілому сформована у 30% педагогів ЗДО «Іскорка» (порівняно з 25% у ЗДО «Дюймовочка»), що вказує на більш значне психоемоційне напруження серед педагогічних працівників даного закладу.

Аналіз показників фази резистенції у педагогів ЗДО «Іскорка» також демонструє більш виражені симптоми професійного вигорання. Зокрема,

симптом «неадекватне емоційне реагування» є сформованим у 25% педагогів (порівняно з 5% у ЗДО «Дюймовочка»), що свідчить про більш значне обмеження емоційної віддачі у професійному спілкуванні. Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» сформований у 30% педагогів ЗДО «Іскорка», тоді як у педагогів ЗДО «Дюймовочка» даний симптом не є сформованим у жодного з респондентів.

Симптом «розширення сфери економії емоцій» виявився сформованим у 40% педагогів ЗДО «Іскорка» (порівняно з 10% у ЗДО «Дюймовочка»), що вказує на більш виражену тенденцію до обмеження емоційної віддачі не лише у професійній сфері, але й у особистому житті. Симптом «редукція професійних обов'язків» сформований у 15% педагогів ЗДО «Іскорка», тоді як у педагогів ЗДО «Дюймовочка» даний симптом не є сформованим у жодного з респондентів.

В цілому, фаза резистенції сформована у 30% педагогів ЗДО «Іскорка» (порівняно з 5% у ЗДО «Дюймовочка»), що свідчить про більш активне функціонування психологічних захисних механізмів.

Аналіз фази виснаження у педагогів ЗДО «Іскорка» також демонструє більш виражені симптоми професійного вигорання порівняно з педагогами ЗДО «Дюймовочка». Зокрема, симптом «емоційний дефіцит» є сформованим у 30% педагогів ЗДО «Іскорка», тоді як у педагогів ЗДО «Дюймовочка» даний симптом не є сформованим у жодного з респондентів. Симптом «емоційна відстороненість» сформований у 40% педагогів ЗДО «Іскорка» (у ЗДО «Дюймовочка» даний симптом не є сформованим у жодного з респондентів).

Важливо відзначити, що симптоми «особистісна відстороненість (деперсоналізація)» та «психосоматичні та психовегетативні порушення» не є сформованими у жодного з педагогів обох закладів дошкільної освіти, проте перебувають на стадії формування у значної кількості респондентів. В цілому, фаза виснаження сформована у 20% педагогів ЗДО «Іскорка», тоді як у педагогів ЗДО «Дюймовочка» дана фаза не є сформованою у жодного з респондентів.

Таблиця 2.7

Особливості дослідження за методикою вигорання Бойко педагогів ЗДО
«Іскорка»

Шкали	Абсолютні значення			Відносні значення, %		
	Не сформований	Форму ється	Сформований	Не сформований	Формується	Сформований
Переживання психотравмуючих обставин	1	11	8	5	55	40
Незадоволеність собою	3	9	8	15	45	40
«Загнаність у клітку»	3	12	5	15	60	25
Тривога та депресія	0	14	6	0	70	30
НАПРУГА	1	13	6	5	65	30
Неадекватне емоційне реагування	3	12	5	15	60	25
Емоційно-моральна дезорієнтація	3	11	6	15	55	30
Розширення сфери економії емоції	0	12	8	0	60	40
Редукція професійних обов'язків	7	10	3	35	50	15
РЕЗИСТЕНЦІЯ	2	12	6	10	60	30
Емоційний дефіцит	1	13	6	5	65	30
Емоційна відстороненість	3	9	8	15	45	40
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	8	12	0	40	60	0
Психосоматичні та психовегетативні порушення	9	11	0	45	55	0
ВИСНАЖЕННЯ	5	11	4	25	55	20

Аналіз фази виснаження демонструє відсутність сформованих симптомів у педагогів ЗДО «Дюймовочка». Зокрема, симптоми «емоційний дефіцит» та «емоційна відстороненість» перебувають на стадії формування у 70% та 60% педагогів відповідно, що свідчить про наявність ризику посилення емоційного виснаження у майбутньому. Симптом «особистісна відстороненість (деперсоналізація)» формується у 40% педагогів, а симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення» – у 95% респондентів. Загалом, фаза виснаження перебуває на стадії формування у 90% педагогів ЗДО «Дюймовочка» та не є сформованою у жодного з респондентів.

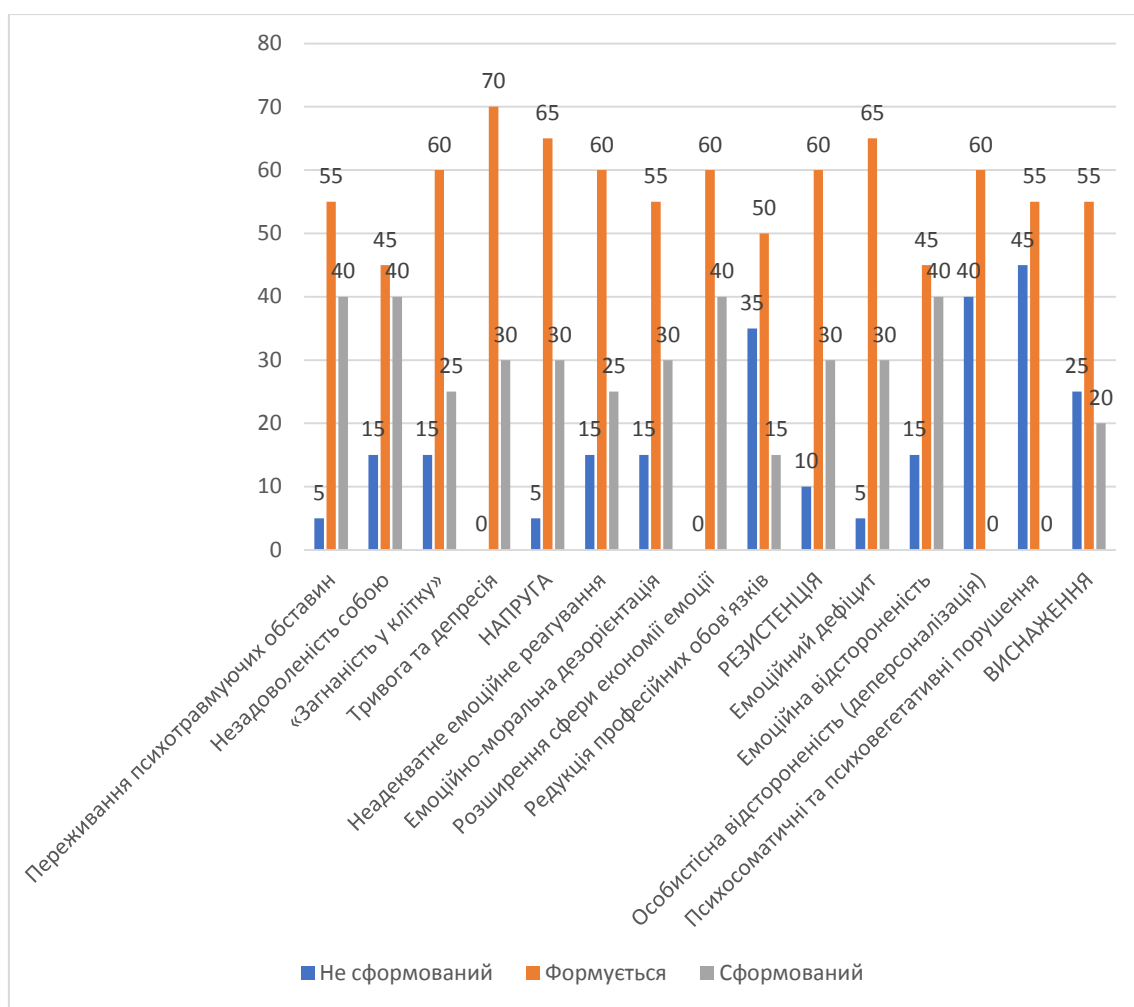


Рис. 2.2. Особливості дослідження за методикою вигорання Бойко педагогів ЗДО «Іскорка»

Таблиця 2.8
Особливості дослідження Maslach Burnout Inventory педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка»

Шкали	Абсолютні значення			Відносні значення, %		
	низьке	середнє	високе	низьке	середнє	високе
Емоційне виснаження	17	3	0	85	15	0
Деперсоналізація	0	13	7	0	65	35
Редукція професійних досягнень	0	15	5	0	75	25

Результати дослідження за методикою Maslach Burnout Inventory (MBI) демонструють відмінності у проявах професійного вигорання у педагогів двох закладів дошкільної освіти. Зокрема, високий рівень емоційного виснаження спостерігається у 35% педагогів ЗДО «Іскорка», тоді як у

педагогів ЗДО «Дюймовочка» високий рівень емоційного виснаження не виявлено у жодного з респондентів. Середній рівень емоційного виснаження спостерігається у 45% педагогів ЗДО «Іскорка» та у 15% педагогів ЗДО «Дюймовочка».

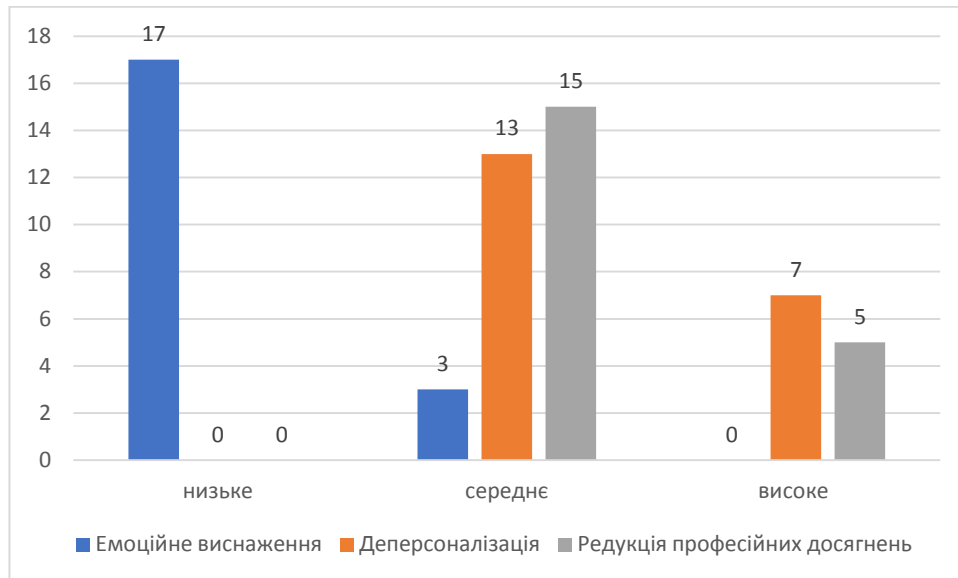


Рис. 2.3. Особливості дослідження Maslach Burnout Inventory педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка»

Високий рівень деперсоналізації виявлено у 55% педагогів ЗДО «Іскорка» та у 35% педагогів ЗДО «Дюймовочка», що свідчить про більш виражену тенденцію до формального виконання професійних обов'язків та емоційної відстороненості від вихованців у педагогів ЗДО «Іскорка». Середній рівень деперсоналізації спостерігається у 45% педагогів ЗДО «Іскорка» та у 65% педагогів ЗДО «Дюймовочка».

Високий рівень редукції професійних досягнень виявлено у 60% педагогів ЗДО «Іскорка» та у 25% педагогів ЗДО «Дюймовочка», що вказує на більш виражене зниження професійної самооцінки та падіння професійної мотивації у педагогів ЗДО «Іскорка». Середній рівень редукції професійних досягнень спостерігається у 40% педагогів ЗДО «Іскорка» та у 75% педагогів ЗДО «Дюймовочка».

Загалом, результати дослідження за методикою МВІ підтверджують дані, отримані за методикою В.В. Бойко, та свідчать про більш виражені прояви професійного вигорання у педагогів ЗДО «Іскорка» порівняно з педагогами ЗДО «Дюймовочка».

Таблиця 2.9

Особливості дослідження Maslach Burnout Inventory педагогів ЗДО
«Іскорка»

Шкали	Абсолютні значення			Відносні значення, %		
	низьке	середнє	високе	низьке	середнє	високе
Емоційне виснаження	4	9	7	20	45	35
Деперсоналізація	0	9	11	0	45	55
Редукція професійних досягнень	0	8	12	0	40	60

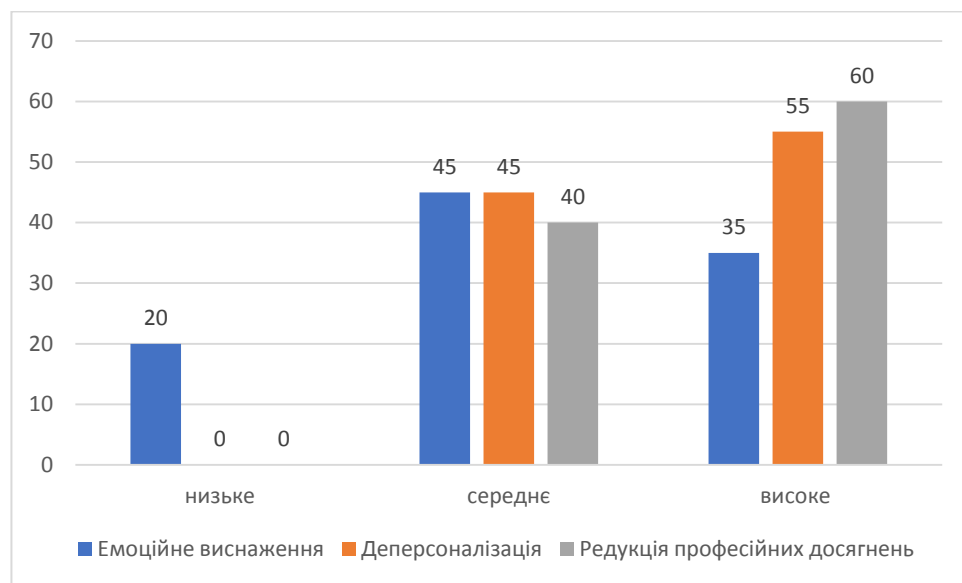


Рис. 2.4. Особливості дослідження Maslach Burnout Inventory педагогів ЗДО «Іскорка»

Аналіз результатів дослідження рівня професійного стресу за методикою Т.Д. Азарних та І.М. Тартишніков також демонструє певні відмінності між педагогами двох закладів дошкільної освіти. Зокрема, дуже високий рівень професійного стресу виявлено у 60% педагогів ЗДО «Іскорка» та лише у 5% педагогів ЗДО «Дюймовочка». Проте, більш детальний аналіз

показує, що високий рівень професійного стресу спостерігається у 95% педагогів ЗДО «Дюймовочка» та у 20% педагогів ЗДО «Іскорка». Помірний рівень професійного стресу виявлено у 20% педагогів ЗДО «Іскорка» та не виявлено у жодного з педагогів ЗДО «Дюймовочка».

Таблиця 2.10

Особливості дослідження рівня професійного стресу педагогів ЗДО
№12 «Дюймовочка»

Шкали	Абсолютні значення				Відносні значення, %			
	відсутній	Помірний рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень	відсутній	Помірний рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
Рівень стресу	0	0	19	1	0	0	95	5

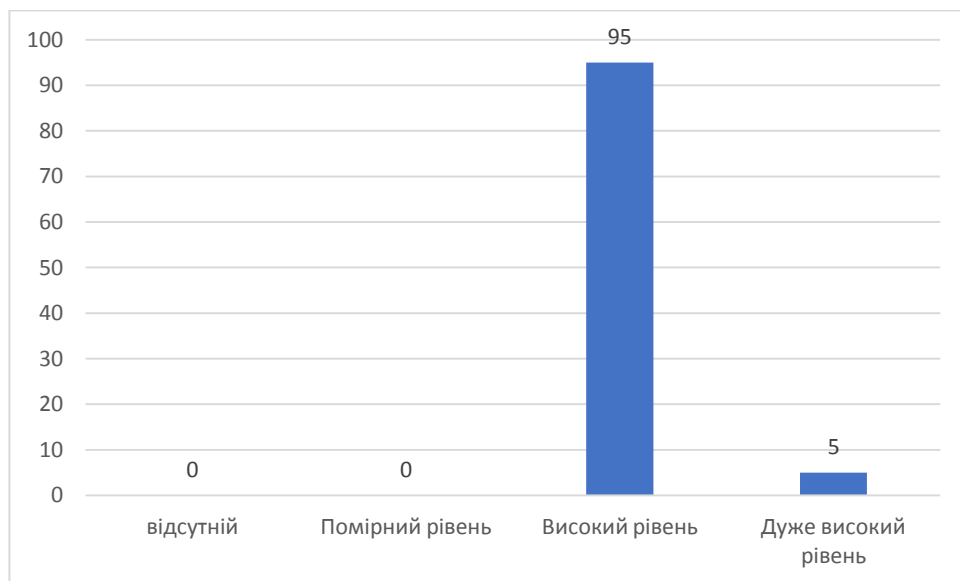


Рис. 2.5. Особливості дослідження рівня професійного стресу педагогів ЗДО №12 «Дюймовочка»

Таблиця 2.11

Особливості дослідження рівня професійного стресу педагогів ЗДО
«Іскорка»

Шкали	Абсолютні значення				Відносні значення, %			
	відсутній	Помірний рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень	відсутній	Помірний рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень

				рівень				рівень
Рівень стресу	0	4	4	12	0	20	20	60

Такі результати можуть свідчити про те, що педагоги ЗДО «Іскорка» демонструють більшу поляризацію рівня професійного стресу (дуже високий або помірний), тоді як у педагогів ЗДО «Дюймовочка» спостерігається переважно високий рівень професійного стресу.

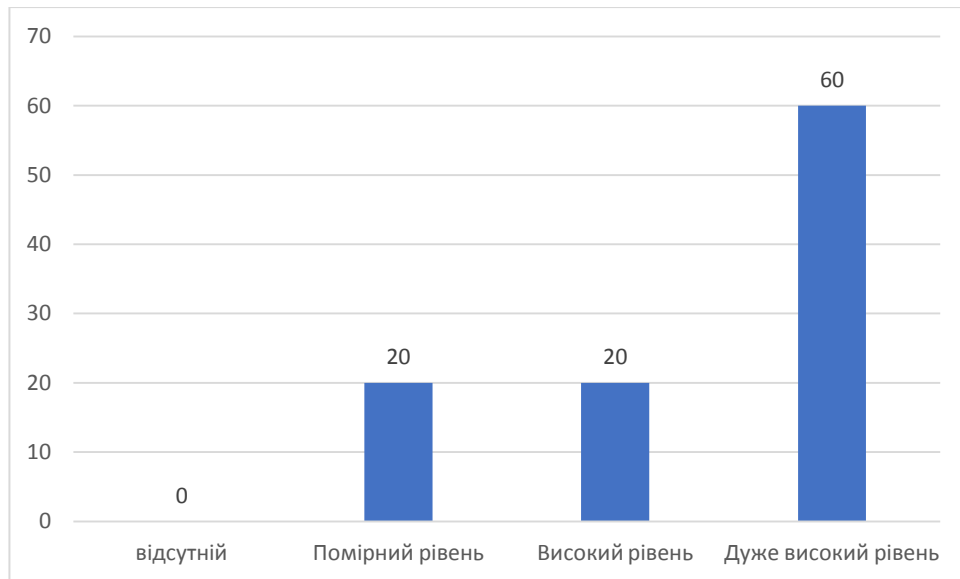


Рис. 2.6. Особливості дослідження рівня професійного стресу педагогів ЗДО «Іскорка»

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, можна констатувати, що педагоги обох закладів дошкільної освіти демонструють ознаки емоційного вигорання, проте у педагогів ЗДО «Іскорка» спостерігаються більш виражені симптоми професійного вигорання за методиками В.В. Бойко та МВІ. Водночас, педагоги ЗДО «Іскорка» демонструють більшу частку респондентів з дуже високим рівнем професійного стресу за методикою Т.Д. Азарних та І.М. Тартишніков.

Виявлені закономірності дозволяють сформулювати припущення про різний характер впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагогів двох закладів дошкільної освіти та обґрунтовують доцільність включення педагогів ЗДО «Іскорка» до експериментальної групи, яка брала

участь у розвивальній програмі. Адже висока частка педагогів з дуже високим рівнем професійного стресу при відносно меншій вираженості симптомів емоційного вигорання може свідчити про перебування багатьох педагогів даного закладу на початкових стадіях формування синдрому професійного вигорання, коли корекційні втручання можуть бути найбільш ефективними.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти дозволило виявити специфічні особливості прояву даного феномену та обґрунтувати необхідність розробки та впровадження програми профілактики та корекції емоційного вигорання у педагогічних працівників.

2.4 Аналіз стану психологічного благополуччя педагогів закладу дошкільної освіти

Дослідження психологічного благополуччя педагогічних працівників закладів дошкільної освіти становить особливий науковий інтерес з огляду на значущість емоційного стану вихователів для забезпечення якісного навчально-виховного процесу. Результати проведеного психодіагностичного обстеження педагогів двох дошкільних закладів виявили суттєві відмінності в показниках психологічного благополуччя, які потребують детального аналізу та інтерпретації.

Порівняльний аналіз даних, представлених у таблицях 2.12 та 2.13, свідчить про нерівномірний розподіл рівнів психологічного благополуччя серед педагогів досліджуваних закладів. Насамперед привертає увагу значна розбіжність у показниках загального рівня психологічного благополуччя: у 50% педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка» констатовано низький рівень благополуччя, тоді як у ЗДО «Іскорка» такий показник виявлено у 80% респондентів. Отримані результати корелюють із попередньо виявленими

даними щодо професійного вигорання та свідчать про системний характер психологічних проблем у педагогічному середовищі.

Детальний аналіз окремих компонентів психологічного благополуччя демонструє певні закономірності. Найбільш проблемними аспектами для педагогів ЗДО «Іскорка» виявилися шкали «Цілі у житті» та «Позитивні відносини з оточуючими», за якими 60% та 55% респондентів відповідно мають низькі показники. Подібна тенденція спостерігається і серед педагогів ЗДО «Дюймовочка», проте з меншою вираженістю – 35% респондентів демонструють низький рівень за цими шкалами. Отримані дані дозволяють констатувати наявність труднощів у побудові конструктивних міжособистісних стосунків та визначенні життєвих перспектив у значної частини педагогічних працівників.

Примітним виявився факт відсутності високих показників за шкалою «Особистісне зростання» в обох закладах дошкільної освіти. Така закономірність може свідчити про певну стагнацію професійного розвитку та відсутність відчуття прогресу у самореалізації педагогів. Особливо тривожним видається поєднання низьких показників особистісного зростання з відсутністю чітких життєвих цілей, що створює передумови для розвитку екзистенційної кризи та втрати сенсу професійної діяльності.

Аналізуючи показники за шкалою «Автономія», варто відзначити суттєві розбіжності між закладами: 25% педагогів ЗДО «Дюймовочка» та 40% педагогів ЗДО «Іскорка» демонструють низький рівень автономії. Водночас, серед працівників ЗДО «Іскорка» виявлено 10% респондентів з високим рівнем автономії, тоді як у ЗДО «Дюймовочка» таких педагогів не виявлено. Зазначена тенденція може пояснюватися індивідуальними стратегіями подолання професійного стресу, коли частина педагогів обирає шлях дистанціювання та відособлення від колективу як захисний механізм.

Показники за шкалою «Управління середовищем» демонструють певну полярність серед педагогів ЗДО «Іскорка»: 45% респондентів мають низький рівень, 45% – середній та 10% – високий. Натомість, серед педагогів ЗДО

«Дюймовочка» спостерігається більш однорідний розподіл: 30% – низький рівень та 70% – середній. Виявлена закономірність вказує на неоднорідність здатності педагогів адаптуватися до професійного середовища та ефективно використовувати можливості для реалізації власних потреб.

Показники за шкалою «Самоприйняття» також заслуговують на увагу: 35% педагогів ЗДО «Дюймовочка» та 45% педагогів ЗДО «Іскорка» мають низький рівень. Низький рівень самоприйняття у поєднанні з низькими показниками за іншими шкалами формує своєрідний «депресивний паттерн», що характеризується негативним ставленням до себе, невдоволенням власним життям та відсутністю перспектив самореалізації.

Особливої уваги заслуговує аналіз високих показників психологічного благополуччя, які виявлено лише у незначній кількості респондентів. Так, високий загальний рівень психологічного благополуччя констатовано у 10% педагогів ЗДО «Дюймовочка» та відсутній у педагогів ЗДО «Іскорка». Виявлена тенденція свідчить про загалом низький рівень суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників та потребує впровадження системних заходів психологічної підтримки.

Таблиця 2.12

Особливості дослідження психологічного благополуччя педагогів ЗДО
№ 12 «Дюймовочка»

Шкали	Абсолютні значення			Відносні значення, %		
	низьке	середнє	високе	низьке	середнє	високе
Позитивні відносини з тими, що оточують	7	11	2	35	55	10
Автономія	5	15	0	25	75	0
Управління середовищем	6	14	0	30	70	0
Особистісне зростання	5	15	0	25	75	0
Цілі у житті	7	11	2	35	55	10
Самоприйняття	7	13	0	35	65	0
Загальний бал	10	8	2	50	40	10

Таблиця 2.13

Особливості дослідження психологічного благополуччя педагогів ЗДО «Іскорка»

Шкали	Абсолютні значення			Відносні значення, %		
	низьке	середнє	високе	низьке	середнє	високе
Позитивні відносини з тими, що оточують	11	9	0	55,00	45,00	0,00
Автономія	8	10	2	40,00	50,00	10,00
Управління середовищем	9	9	2	45,00	45,00	10,00
Особистісне зростання	8	12	0	40,00	60,00	0,00
Цілі у житті	12	8	0	60,00	40,00	0,00
Самоприйняття	9	10	1	45,00	50,00	5,00
Загальний бал	16	4	0	80,00	20,00	0,00

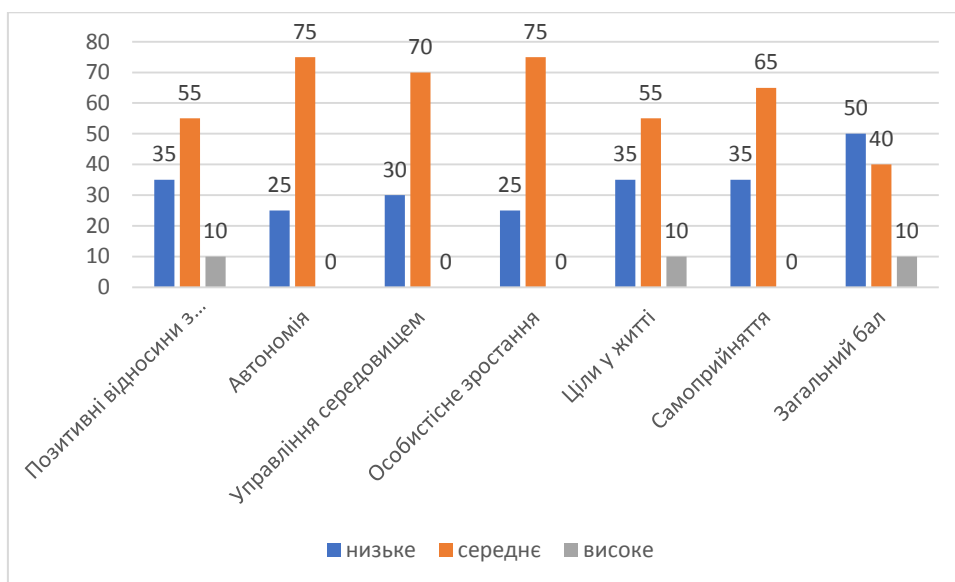


Рис. 2.6. Особливості дослідження психологічного благополуччя педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка»

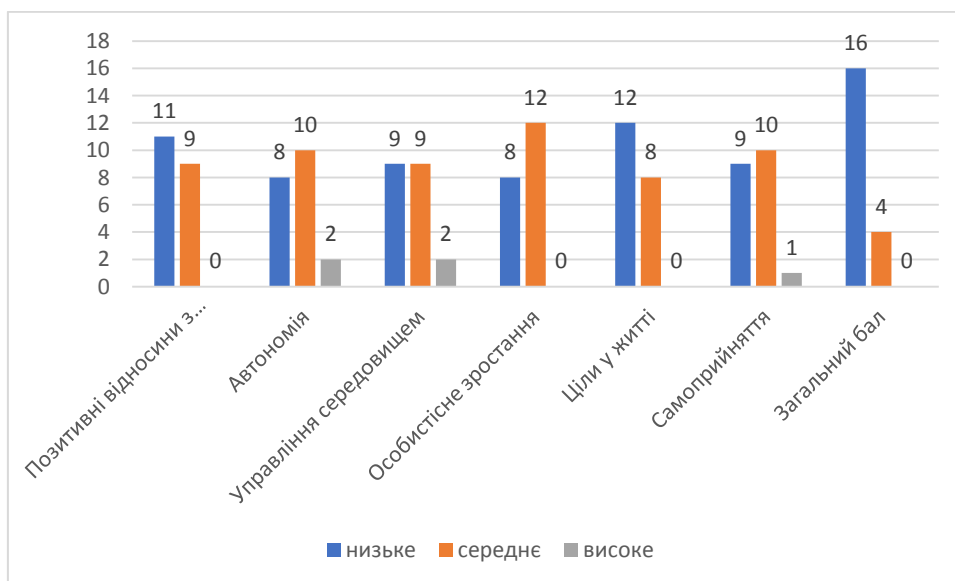


Рис. 2.7. Особливості дослідження психологічного благополуччя педагогів ЗДО «Іскорка»

Зіставлення результатів дослідження психологічного благополуччя з даними щодо емоційного вигорання демонструє певні закономірності. Педагоги ЗДО «Іскорка», які виявили більш виражені симптоми професійного вигорання за методиками Бойко та Maslach Burnout Inventory, демонструють нижчі показники психологічного благополуччя порівняно з педагогами ЗДО «Дюймовочка». Найбільш виразний зв'язок простежується між емоційним виснаженням та загальним рівнем психологічного благополуччя, що підтверджує системний характер психоемоційних проблем у педагогічному середовищі.

2.5 Дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання та психологічного благополуччя педагогів

Дослідження взаємозв'язку між емоційним вигоранням та психологічним благополуччям педагогічних працівників дошкільних закладів освіти становить ключовий компонент розуміння професійного функціонування педагогів у сучасних освітніх умовах. Проведений автором аналіз базується на даних, зібраних у двох закладах дошкільної освіти Васильківської міської ради Київської області – ЗДО №12 "Дюймовочка" та ЗДО "Іскорка", що надало можливість отримати репрезентативні результати для вибіркової сукупності педагогів.

Результати кореляційного аналізу представлені у таблиці 2.14, яка демонструє взаємозв'язки між різними компонентами емоційного вигорання та загальним показником психологічного благополуччя. Отримані коефіцієнти кореляції Пірсона дозволяють стверджувати, що емоційне вигорання є вагомим негативним предиктором психологічного благополуччя педагогічних працівників дошкільних закладів.

Таблиця 2.14

Кореляція з критерієм Пірсона емоційного вигорання та психологічного благополуччя

		Психологічне_благополуччя
Вік	Кореляція Пірсона	-,306
	Знч.(2-сторон)	,055
	N	40
Психотравм_обставини	Кореляція Пірсона	-,110
	Знч.(2-сторон)	,499
	N	40
Незадоволеність_собою	Кореляція Пірсона	-,289
	Знч.(2-сторон)	,070
	N	40
Загнаність_у_клітку	Кореляція Пірсона	-,232
	Знч.(2-сторон)	,149
	N	40
Тривога_та_депресія	Кореляція Пірсона	-,387*
	Знч.(2-сторон)	,014
	N	40
НАПРУГА	Кореляція Пірсона	-,256
	Знч.(2-сторон)	,111
	N	40
Неадекватне_реагування	Кореляція Пірсона	-,230
	Знч.(2-сторон)	,154
	N	40
Емоц_дезорієнтація	Кореляція Пірсона	-,372*
	Знч.(2-сторон)	,018
	N	40
Економія_емоцій	Кореляція Пірсона	-,285
	Знч.(2-сторон)	,075
	N	40
Редукція_обов'язків	Кореляція Пірсона	-,287
	Знч.(2-сторон)	,073
	N	40
РЕЗИСТЕНЦІЯ	Кореляція Пірсона	-,306
	Знч.(2-сторон)	,055
	N	40
Емоційний_дефіцит	Кореляція Пірсона	-,332*
	Знч.(2-сторон)	,036
	N	40
Емоційна_відстороненість	Кореляція Пірсона	-,341*
	Знч.(2-сторон)	,031
	N	40
Особистісна_відстороненість	Кореляція Пірсона	-,360*
	Знч.(2-сторон)	,022
	N	40
Психосомативне_порушення	Кореляція Пірсона	-,268
	Знч.(2-сторон)	,094
	N	40
Виснаження	Кореляція Пірсона	-,359*

	Знч.(2-сторон)	,023
	N	40
Емоційне_благополуччя	Кореляція Пірсона	1
	Знч.(2-сторон)	
	N	40
Емоційне_виснаження	Кореляція Пірсона	-,049
	Знч.(2-сторон)	,763
	N	40
Деперсоналізація	Кореляція Пірсона	-,091
	Знч.(2-сторон)	,575
	N	40
Редукція_проф_досягнень	Кореляція Пірсона	-,095
	Знч.(2-сторон)	,560
	N	40
Рівень_стресу	Кореляція Пірсона	,230
	Знч.(2-сторон)	,153
	N	40

Аналіз кореляційних зв'язків між досліджуваними змінними виявив низку статистично значущих взаємозалежностей, що дозволяють поглибити наукове розуміння психологічних механізмів, які лежать в основі взаємовпливу емоційного вигоряння та суб'єктивного благополуччя особистості. Проведений статистичний аналіз демонструє наявність негативних кореляційних зв'язків між окремими компонентами емоційного вигоряння та загальним рівнем психологічного благополуччя, що вказує на їх обернену взаємозалежність.

Найбільш виражені статистично значущі кореляційні зв'язки спостерігаються між психологічним благополуччям та наступними показниками емоційного вигоряння: тривога та депресія ($r=-0,387$, $p<0,05$), емоційна дезорієнтація ($r=-0,372$, $p<0,05$), емоційний дефіцит ($r=-0,332$, $p<0,05$), емоційна відстороненість ($r=-0,341$, $p<0,05$), особистісна відстороненість ($r=-0,360$, $p<0,05$) та загальний показник виснаження ($r=-0,359$, $p<0,05$). Отримані результати засвідчують, що підвищення інтенсивності проявів вищезазначених компонентів емоційного вигоряння призводить до статистично значущого зниження рівня психологічного благополуччя особистості.

Наявність статистично значущого оберненого кореляційного зв'язку між показниками тривоги та депресії і психологічним благополуччям ($r = -0,387$, $p < 0,05$) відображає суттєвий негативний вплив тривожно-депресивних станів на суб'єктивне відчуття психологічного комфорту та задоволеності життям. Тривожно-депресивна симптоматика, що виникає на тлі професійного вигоряння, супроводжується зниженням загального емоційного фону, появою песимістичних когнітивних установок, відчуттям безпорадності та втратою життєвих перспектив, що неминуче призводить до погіршення якості життя та зниження рівня психологічного благополуччя.

Тривога як компонент емоційного вигоряння характеризується постійним внутрішнім напруженням, нав'язливими переживаннями щодо професійної неспроможності та апregenзивними очікуваннями можливих невдач у майбутньому. Депресивний компонент проявляється у вигляді зниженого настрою, втрати інтересу до професійної діяльності, відчуття власної нікчемності та відсутності життєвих перспектив. Сукупний вплив тривожно-депресивної симптоматики призводить до істотного зниження здатності особистості отримувати задоволення від життя, що безпосередньо відображається на рівні психологічного благополуччя.

Виявлений обернений кореляційний зв'язок між емоційною дезорієнтацією та психологічним благополуччям ($r = -0,372$, $p < 0,05$) вказує на те, що порушення здатності до адекватного емоційного реагування суттєво погіршує суб'єктивне відчуття психологічного комфорту та задоволеності життям. Емоційна дезорієнтація проявляється у неадекватному вибіркового емоційному реагуванні, коли людина обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування на ситуації професійної діяльності.

Особистість із високим рівнем емоційної дезорієнтації стає нездатною диференціювати важливі та другорядні ситуації з точки зору емоційного інвестування, що призводить до емоційної черствості, байдужості та формалізації міжособистісних стосунків. Подібні зміни емоційної сфери негативним чином відображаються на якості соціальних взаємодій, що є

одним із ключових компонентів психологічного благополуччя. Крім того, емоційна дезорієнтація порушує природні механізми емоційної саморегуляції, що також знижує здатність особистості підтримувати оптимальний рівень психологічного благополуччя.

Статистично значущі зворотні кореляції між емоційним дефіцитом ($r=-0,332$, $p<0,05$), емоційною відстороненістю ($r=-0,341$, $p<0,05$) та психологічним благополуччям свідчать про те, що зниження емоційної залученості та здатності до емпатійного реагування негативно впливає на суб'єктивне відчуття задоволеності життям та психологічного комфорту. Емоційний дефіцит проявляється у відчутті неможливості емоційно допомогти суб'єктам своєї діяльності, нездатності емпатійно відгукуватися на їхні проблеми та потреби.

Емоційна відстороненість характеризується практично повним виключенням емоцій із сфери професійної діяльності, коли людина працює як бездушний автомат. Подібні зміни емоційної сфери призводять до значного збіднення емоційного життя особистості, втрати здатності отримувати задоволення від повсякденних радощів життя, що безпосередньо відображається на рівні психологічного благополуччя. Крім того, емоційний дефіцит та емоційна відстороненість негативно впливають на якість міжособистісних стосунків, які є важливим джерелом психологічного благополуччя.

Наявність статистично значущого зворотнього кореляційного зв'язку між особистісною відстороненістю та психологічним благополуччям ($r=-0,360$, $p<0,05$) вказує на суттєвий негативний вплив деперсоналізаційних тенденцій на суб'єктивне відчуття психологічного комфорту та задоволеності життям. Особистісна відстороненість проявляється у відсутності особистісної залученості та співучасті у професійних взаємодіях, формалізації контактів та дегуманізованому ставленні до суб'єктів своєї діяльності.

Поступово особистісна відстороненість починає проявлятися не лише у професійній сфері, але й поширюється на всі сфери життя людини,

призводячи до загального відчуження від оточуючих людей та світу в цілому. Подібні зміни особистості суттєво погіршують якість соціальних взаємодій, знижують здатність отримувати емоційну підтримку від значущих інших, що негативно відображається на психологічному благополуччі. Крім того, особистісна відстороненість часто супроводжується екзистенційним вакуумом, втратою життєвих смислів та цінностей, що також є важливим фактором зниження психологічного благополуччя.

Виявлений статистично значущий обернений кореляційний зв'язок між загальним показником виснаження та психологічним благополуччям ($r = -0,359$, $p < 0,05$) свідчить про те, що емоційне, фізичне та когнітивне виснаження, яке є ключовим компонентом синдрому вигорання, суттєво погіршує суб'єктивне відчуття задоволеності життям та психологічного комфорту. Виснаження проявляється у відчутті емоційної спустошеності, хронічної втоми, зниженні енергетичного потенціалу особистості та здатності до продуктивної діяльності.

У стані виснаження людина відчуває себе знесиленою ще до початку роботи, позбавленою внутрішніх ресурсів для подолання навіть незначних труднощів. Хронічна втома та енергетичний дефіцит значно обмежують можливості особистості для активної та насиченої життєдіяльності, що є важливою передумовою психологічного благополуччя. Крім того, виснаження часто супроводжується психосоматичними розладами, які також негативно впливають на якість життя та суб'єктивне відчуття благополуччя.

Аналіз кореляційних зв'язків між компонентами емоційного вигорання та психологічним благополуччям дозволяє виокремити декілька важливих закономірностей. По-перше, найбільш виражений негативний вплив на психологічне благополуччя мають такі компоненти емоційного вигорання, як тривога та депресія, емоційна дезорієнтація, особистісна відстороненість та загальне виснаження. Саме ці компоненти найбільшою мірою порушують суб'єктивне відчуття психологічного комфорту та задоволеності життям.

По-друге, емоційні компоненти синдрому вигорання (тривога та депресія, емоційна дезорієнтація, емоційний дефіцит, емоційна відстороненість) мають більш виражений негативний вплив на психологічне благополуччя порівняно з поведінковими компонентами (неадекватне вибіркове реагування, редукція професійних обов'язків). Це свідчить про особливу роль емоційної сфери у формуванні та підтриманні відчуття психологічного благополуччя.

По-третє, компоненти, які належать до фази виснаження (емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість, психосоматичні порушення), демонструють більш виражені негативні кореляції з психологічним благополуччям порівняно з компонентами, які належать до фаз напруги та резистенції. Це вказує на те, що найбільш деструктивний вплив на психологічне благополуччя має саме третя, найбільш глибока фаза емоційного вигорання, коли захисні механізми особистості вже виснажені та не здатні ефективно протистояти патогенному впливу професійних стресорів.

Результати проведеного кореляційного аналізу взаємозв'язку між компонентами емоційного вигорання та психологічним благополуччям свідчать про наявність статистично значущих негативних кореляційних зв'язків між окремими компонентами емоційного вигорання (тривога та депресія, емоційна дезорієнтація, емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість, загальне виснаження) та загальним рівнем психологічного благополуччя особистості.

Отримані результати підтверджують існування тісного взаємозв'язку між процесами емоційного вигорання та психологічного благополуччя, що вказує на необхідність комплексного підходу до профілактики емоційного вигорання та підвищення психологічного благополуччя особистості у контексті професійної діяльності. Практичні рекомендації, сформульовані на основі виявлених закономірностей, можуть бути використані при розробці програм психологічного супроводу професійної діяльності з метою

попередження емоційного вигорання та підвищення психологічного благополуччя фахівців різних професійних сфер.

У процесі статистичної обробки результатів дослідники застосували однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) для виявлення впливу різних факторів на варіативність психологічного благополуччя педагогічної спільноти. Результати аналізу представлені у таблиці 2.15. Статистична процедура спрямовувалась на визначення детермінант психологічного благополуччя та ступеня їхнього впливу на досліджуваний феномен.

При аналізі отриманих результатів дослідницька група звернула увагу на показники F-критерію для змінних "Загнаність у клітку" ($F = 2,281$) та "Рівень стресу" ($F = 1,877$). Проте жоден із досліджуваних факторів не продемонстрував статистично значущого впливу на рівні $p < 0,05$, що унеможлиблює формулювання висновків щодо закономірностей впливу даних факторів на психологічне благополуччя педагогів.

Дані, представлені в таблиці 2.15, демонструють відсутність статистично значущого впливу фактора віку на психологічне благополуччя ($F = 1,094$; $p = 0,556$). Значення ймовірності похибки ($p = 0,556$) суттєво перевищує конвенційний поріг статистичної значущості, що свідчить про відсутність підстав відкидати нульову гіпотезу. Таким чином, вікові характеристики не можна розглядати як предиктор психологічного благополуччя в досліджуваній вибірці педагогічних працівників.

Таблиця 2.15

Однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA залежності Психологічного_благополуччя та факторів

		Сума квадратів	ст.св.	Середній квадрат	F	Знч.
Вік	Між групами	1378,975	36	38,305	1,094	,556
	Всередині груп	105,000	3	35,000		
	Разом	1483,975	39			
Психотравм_обставини	Між групами	468,600	36	13,017	1,202	,515
	Всередині груп	32,500	3	10,833		
	Разом	501,100	39			

Незадоволеність_собою	Між групами	377,275	36	10,480	1,103	,552
	Всередині груп	28,500	3	9,500		
	Разом	405,775	39			
Загнаність_у_клітку	Між групами	287,400	36	7,983	2,281	,273
	Всередині груп	10,500	3	3,500		
	Разом	297,900	39			
Тривога_та_депресія	Між групами	158,000	36	4,389	1,317	,476
	Всередині груп	10,000	3	3,333		
	Разом	168,000	39			
НАПРУГА	Між групами	4298,475	36	119,402	1,272	,490
	Всередині груп	281,500	3	93,833		
	Разом	4579,975	39			
Неадекватне_реагування	Між групами	254,975	36	7,083	1,250	,498
	Всередині груп	17,000	3	5,667		
	Разом	271,975	39			
Емоц_дезорієнтація	Між групами	255,400	36	7,094	1,120	,546
	Всередині груп	19,000	3	6,333		
	Разом	274,400	39			
Економія_емоцій	Між групами	265,375	36	7,372	1,301	,481
	Всередині груп	17,000	3	5,667		
	Разом	282,375	39			
Редукція_об'язків	Між групами	199,000	36	5,528	1,276	,489
	Всередині груп	13,000	3	4,333		
	Разом	212,000	39			
РЕЗИСТЕНЦІЯ	Між групами	3585,400	36	99,594	1,240	,501
	Всередині груп	241,000	3	80,333		
	Разом	3826,400	39			
Емоційний_дефіцит	Між групами	336,000	36	9,333	1,600	,396
	Всередині груп	17,500	3	5,833		
	Разом	353,500	39			
Емоційна_відстороненість	Між групами	346,975	36	9,638	1,257	,496
	Всередині груп	23,000	3	7,667		
	Разом	369,975	39			
Особистісна_відстороненість	Між групами	234,375	36	6,510	1,028	,584
	Всередині груп	19,000	3	6,333		
	Разом	253,375	39			
Психосоматичне_поруш	Між групами	219,275	36	6,091	,641	,784
	Всередині	28,500	3	9,500		

ення	груп					
	Разом	247,775	39			
Виснаження	Між групами	3730,975	36	103,638	1,095	,556
	Всередині груп	284,000	3	94,667		
	Разом	4014,975	39			
Емоційне_ви снаження	Між групами	1747,775	36	48,549	,454	,896
	Всередині груп	321,000	3	107,000		
	Разом	2068,775	39			
Деперсоналі зація	Між групами	119,400	36	3,317	,474	,884
	Всередині груп	21,000	3	7,000		
	Разом	140,400	39			
Редукція_пр оф_досягнен ь	Між групами	1806,875	36	50,191	,559	,833
	Всередині груп	269,500	3	89,833		
	Разом	2076,375	39			
Рівень_стрес у	Між групами	3446,100	36	95,725	1,877	,337
	Всередині груп	153,000	3	51,000		
	Разом	3599,100	39			

Порівняльний аналіз показників середніх квадратів між групами та всередині груп свідчить про те, що міжгрупова дисперсія перевищує внутрішньогрупову за більшістю досліджуваних параметрів, що підтверджує наявність відмінностей у показниках психологічного благополуччя педагогів в залежності від рівня їхнього емоційного вигорання. Зокрема, співвідношення середніх квадратів для фактору "Рівень стресу" ($95,725 / 51,000 = 1,877$) вказує на те, що відмінності між групами педагогів з різним рівнем стресу пояснюють значну частку варіативності їхнього психологічного благополуччя.

Аналізуючи представлену статистичну інформацію про показники фаз емоційного вигорання за методикою В.В. Бойко, можна визначити, що отримані дані для фази "Резистенція" ($F=1,240$, $p=0,501$) та фази "Виснаження" ($F=1,095$, $p=0,556$) демонструють значення p -рівня, що суттєво перевищують загальноприйнятий поріг статистичної значущості ($p<0,05$).

Цікавим є порівняння результатів дисперсійного аналізу для показників методики Maslach Burnout Inventory (MBI). Значення F -критерію для шкали

"Емоційне виснаження" становить 0,454 ($p = 0,896$), для шкали "Деперсоналізація" – 0,474 ($p = 0,884$), а для шкали "Редукція професійних досягнень" – 0,559 ($p = 0,833$). Отримані результати свідчать про те, що показники за методикою МВІ мають менший вплив на варіативність психологічного благополуччя педагогів порівняно з показниками за методикою В.В. Бойко. Таке співвідношення може бути пов'язане з тим, що методика В.В. Бойко більш детально диференціює симптоми емоційного вигорання, що дозволяє виявити більш тонкі взаємозв'язки з психологічним благополуччям.

Аналіз сум квадратів між групами та всередині груп також дозволяє зробити висновок про внесок кожного з факторів у загальну варіативність психологічного благополуччя педагогів. Найбільші значення суми квадратів між групами спостерігаються для показників "НАПРУГА" (4298,475), "РЕЗИСТЕНЦІЯ" (3585,400) та "ВИСНАЖЕННЯ" (3730,975), що свідчить про значний внесок фаз емоційного вигорання в загальну варіативність психологічного благополуччя педагогів.

Результати дослідження продемонстрували відмінності у проявах синдрому емоційного вигорання серед педагогічних працівників різних закладів дошкільної освіти, що брали участь у констатувальному експерименті. Зокрема, у педагогів ЗДО "Іскорка" спостерігаються більш виражені симптоми емоційного виснаження та особистісної відстороненості, натомість у педагогів ЗДО №12 "Дюймовочка" переважають прояви емоційної дезорієнтації та редукції професійних обов'язків. При цьому важливо наголосити, що на етапі констатувального експерименту розподіл на експериментальну та контрольну групи не здійснювався, а виявлені відмінності відображають специфіку психологічного стану педагогів різних закладів.

Проведений кореляційний аналіз виявив наявність зв'язків між окремими компонентами психологічного благополуччя та показниками

емоційного вигорання, що створює підґрунтя для розробки системи психопрофілактичних заходів.

Зокрема, встановлено такі зв'язки. Фаза виснаження емоційного вигорання має сильний обернений вплив на загальний рівень психологічного благополуччя ($r=-0,359$, $p<0,05$), особливо через симптоми «емоційний дефіцит» ($r=-0,332$, $p<0,05$), «емоційна відстороненість» ($r=-0,341$, $p<0,05$) та «особистісна відстороненість» ($r=-0,360$, $p<0,05$). Симптом «тривога і депресія» суттєво знижує самоприйняття ($r=-0,387$, $p<0,05$) та позитивний афект. «Емоційна дезорієнтація» негативно корелює з позитивними стосунками ($r=-0,372$, $p<0,05$) та загальним благополуччям.

Виявлені взаємозв'язки дозволяють розробити стратегію опосередкованого впливу на синдром емоційного вигорання через посилення тих складових психологічного благополуччя, які продемонстрували найсильніші негативні кореляції з показниками вигорання, а саме: автономії ($r=-0,360$, $p<0,05$ з особистісною відстороненістю), самоприйняття ($r=-0,387$, $p<0,05$ з тривогою і депресією) та позитивних стосунків ($r=-0,372$, $p<0,05$ з емоційною дезорієнтацією). Зокрема, посилення відчуття автономії сприяє підвищенню професійної компетентності та зниженню деперсоналізації, самоприйняття зменшує тривожність і депресивні стани, а розвиток позитивних стосунків протидіє емоційній відстороненості та соціальній ізоляції. Ці заходи можуть стати ефективним механізмом профілактики професійного вигорання педагогів дошкільної освіти.

Ключовою особливістю дослідження є встановлення системного характеру взаємозв'язків між емоційним вигоранням і психологічним благополуччям, що дозволяє висунути гіпотезу про детермінанти розвитку психологічного благополуччя. Виявлені закономірності, зокрема сильні негативні кореляції між особистісною відстороненістю та автономією ($r=-0,360$, $p<0,05$), тривогою і депресією та самоприйняттям ($r=-0,387$, $p<0,05$), а також емоційною дезорієнтацією та позитивними стосунками ($r=-0,372$, $p<0,05$), свідчать, що автономія, самоприйняття та позитивні стосунки є

ключовими факторами, які послаблюють вплив вигорання. Ці компоненти формують стійкість до професійного стресу, оскільки забезпечують емоційні ресурси, соціальну підтримку та відчуття контролю над професійним середовищем. Системність цих зв'язків підтверджується відсутністю значущого впливу окремих факторів (вік, стаж) у дисперсійному аналізі ($p > 0,05$), що підкреслює цілісний характер взаємодії між вигоранням і благополуччям. Ця закономірність створює основу для розробки комплексних психокорекційних програм, спрямованих на підвищення психологічного благополуччя як механізму профілактики вигорання.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що взаємозв'язок між емоційним вигоранням та психологічним благополуччям педагогів має системний характер і потребує комплексного підходу до його вивчення та корекції. Результати дослідження можуть стати основою для розробки психокорекційних програм, спрямованих на підвищення рівня психологічного благополуччя педагогів та профілактику емоційного вигорання у професійній діяльності.

Варто зауважити, що виявлені закономірності мають певні обмеження, пов'язані з розміром вибірки та локальним характером дослідження. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розширення географії дослідження та збільшення кількості респондентів для отримання більш репрезентативних результатів. Перспективним напрямком також вбачається лонгітюдне дослідження динаміки психологічного благополуччя педагогів та його взаємозв'язку з проявами емоційного вигорання на різних етапах професійного становлення.

Висновки до другого розділу

Розроблена емпірична модель дослідження забезпечує комплексний підхід до вивчення взаємозв'язку між емоційним вигоранням та

психологічним благополуччям педагогів. Модель систематизує компоненти вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень, когнітивна дисфункція) та благополуччя (самоприйняття, позитивні стосунки, особистісне зростання, позитивний афект), їхні критерії, показники та психодіагностичні інструменти (МВІ, методика В.В. Бойко, шкала К. Ріфф, тест Азарних-Тартишнікова). Використання стандартизованих методик із чіткими шкалами забезпечує надійність і валідність результатів, дозволяючи кількісно та якісно оцінити досліджувані феномени. Модель враховує фазову структуру вигорання (напруження, резистенція, виснаження) та модеруючі фактори (стаж роботи, рівень стресу), що створює підґрунтя для виявлення диференційованого впливу вигорання на благополуччя та розробки профілактичних програм.

За результатами дослідження виявлено значні відмінності у проявах емоційного вигорання між педагогами ЗДО «Дюймовочка» та «Іскорка». У ЗДО «Дюймовочка» домінує фаза напруження (25% сформована, 75% формується) із симптомами «переживання психотравмуючих обставин» (45% сформований) і «незадоволеність собою» (20% сформований). У ЗДО «Іскорка» вигорання більш виражене: фаза напруження сформована у 30%, резистенція – у 30%, виснаження – у 20%, із високими показниками симптомів «незадоволеність собою» (40%), «емоційна відстороненість» (40%), «розширення сфери економії емоцій» (40%). За МВІ, високий рівень деперсоналізації (55%) та редукції професійних досягнень (60%) у ЗДО «Іскорка» контрастує з нижчими показниками у ЗДО «Дюймовочка» (35% і 25% відповідно). Рівень стресу також вищий у ЗДО «Іскорка» (60% дуже високий) порівняно з ЗДО «Дюймовочка» (5% дуже високий). Вищі показники вигорання в ЗДО «Іскорка» порівняно з ЗДО «Дюймовочка» (25% сформована фаза напруження, 35% деперсоналізація, 25% редукція досягнень) пов'язані з організаційними відмінностями. У ЗДО «Іскорка» педагоги мають вищий рівень робочого навантаження, більшу кількість вихованців у групах, частіші позапланові завдання. Це сприяє швидшому

переходу від фази напруження до резистенції та виснаження, що спостерігається в 20% педагогів. Вищі показники деперсоналізації (55%) та емоційної відстороненості (40%) у ЗДО «Іскорка» вказують на менш сприятливий психологічний клімат у колективі, конфлікти з колегами, батьками чи адміністрацією. У ЗДО «Дюймовочка» нижчі показники деперсоналізації (35%) та переважання фази напруження (25% сформована) свідчать про менш виражені міжособистісні напруження.

Низький рівень автономії в ЗДО «Іскорка» (жорсткий контроль з боку адміністрації, обмеження у прийнятті рішень) сприяють вищим показникам стресу (60% дуже високий) та емоційної відстороненості, тоді як у ЗДО «Дюймовочка» педагоги мають більше свободи у професійній діяльності, що знижує стрес (5% дуже високий).

Результати підтверджують необхідність корекційних заходів, особливо для педагогів ЗДО «Іскорка».

Дослідження показало низький рівень психологічного благополуччя у педагогів обох закладів, з більш вираженими проблемами у ЗДО «Іскорка» (80% низький рівень загального благополуччя проти 50% у ЗДО «Дюймовочка»). Найпроблемнішими є шкали «цілі у житті» (60% низький рівень у ЗДО «Іскорка», 35% у ЗДО «Дюймовочка») та «позитивні відносини» (55% і 35% відповідно). Відсутність високих показників особистісного зростання в обох закладах вказує на професійну стагнацію. Низький рівень автономії (40% у ЗДО «Іскорка», 25% у ЗДО «Дюймовочка») та самоприйняття (45% і 35% відповідно) формує депресивний паттерн, що посилюється вигоранням. Вищі показники у ЗДО «Дюймовочка» за загальним благополуччям (10% високий рівень проти 0% у ЗДО «Іскорка») свідчать про менший вплив вигорання.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зворотні взаємозв'язки між компонентами емоційного вигорання та психологічним благополуччям. Виявлено, що фаза виснаження ($r=-0,359$, $p<0,05$) та її симптоми (емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна

відстороненість) мають найсильніший обернений вплив на благополуччя. Емоційна дезорієнтація ($r=-0,372$, $p<0,05$) та тривога і депресія ($r=-0,387$, $p<0,05$) також суттєво знижують благополуччя. Дисперсійний аналіз (ANOVA) не виявив статистично значущого впливу окремих факторів (вік, стаж, стрес) на благополуччя ($p>0,05$), але підтвердив системний характер взаємозв'язку вигорання та благополуччя. Результати обґрунтовують необхідність комплексних психопрофілактичних програм.

Психологічні закономірності впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя можна визначити наступним чином: чим вищий показник тривоги та депресії, тим нижчий загальний рівень психологічного благополуччя ($r=-0,387$, $p<0,05$), чим вищий показник емоційної дезорієнтації, тим нижчий рівень психологічного благополуччя, зокрема позитивних стосунків ($r=-0,372$, $p<0,05$), чим вищий показник емоційного дефіциту, тим нижчий рівень самоприйняття та позитивного афекту ($r=-0,332$, $p<0,05$), чим вищий показник емоційної відстороненості, тим нижчий рівень позитивних стосунків і загального благополуччя ($r=-0,341$, $p<0,05$), чим вищий показник особистісної відстороненості, тим нижчий рівень автономії та самоприйняття ($r=-0,360$, $p<0,05$).

РОЗДІЛ 3

РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

3.1 Теоретичне обґрунтування програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів

Сучасні умови професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти характеризуються підвищеним рівнем психоемоційного навантаження, що зумовлює високий ризик розвитку емоційного вигорання. Психологічна наука накопичила значний теоретико-методологічний та практичний досвід дослідження феномену емоційного вигорання, який може бути ефективно використаний для розробки програм профілактики та корекції даного явища серед педагогічних працівників.

Наукове обґрунтування програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів базується на інтеграції декількох теоретичних підходів, які дозволяють комплексно осмислити природу вигорання та визначити ефективні стратегії його подолання. Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, А. Елліс, Д. Меєренбаум) розглядає емоційне вигорання як результат дисфункціональних когнітивних схем, які формують негативні оцінки власної професійної ефективності та перспектив. Відповідно до даного підходу, корекційна робота повинна спрямовуватися на виявлення та трансформацію ірраціональних переконань, які підтримують стан професійного виснаження.

Екзистенційно-гуманістичний підхід (В. Франкл, І. Ялом, К. Роджерс) акцентує увагу на проблемі втрати сенсу професійної діяльності як ключовому факторі емоційного вигорання. У межах даного підходу профілактика вигорання передбачає пошук та відновлення екзистенційних смислів професійної діяльності, розвиток автентичності та самореалізації педагогів. Гуманістична парадигма пропонує розглядати корекцію емоційного

вигорання через призму особистісного зростання та актуалізації внутрішнього потенціалу фахівця.

Психодинамічний підхід (К. Хорні, Г. Саллівен, Е. Фромм) розглядає емоційне вигорання як результат внутрішньоособистісних конфліктів, пов'язаних із професійною ідентичністю та нереалізованими потребами. У контексті даного підходу, корекційна робота передбачає усвідомлення глибинних механізмів виникнення вигорання та розвиток адаптивних стратегій задоволення фрустрованих потреб у професійній діяльності.

Системний підхід (Г. Бейтсон, С. Мінухін, В. Сатір) розширює розуміння емоційного вигорання як феномену, зумовленого не лише індивідуальними, але й організаційними та соціальними факторами. У межах даного підходу профілактика та корекція вигорання передбачає інтервенції на різних рівнях системи: індивідуальному, міжособистісному, організаційному та соціокультурному.

Теоретичний аналіз концепцій емоційного вигорання (К. Маслач, С. Джексон, В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова) дозволяє визначити ключові компоненти даного феномену, які мають стати мішенями психокорекційного впливу: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень. Відповідно, програма профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів має включати методи та техніки, спрямовані на відновлення емоційних ресурсів, розвиток емпатії та конструктивних міжособистісних стосунків, а також підвищення професійної самоефективності.

Концепція психологічного благополуччя (К. Ріфф, Е. Десі, Р. Райан) забезпечує теоретичне підґрунтя для розуміння емоційного вигорання як фактору зниження суб'єктивного благополуччя особистості. Відповідно до даної концепції, профілактика та корекція вигорання мають спрямовуватися на задоволення базових психологічних потреб (автономія, компетентність, зв'язок з іншими) та розвиток ключових компонентів психологічного

благополуччя (позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі у житті, самоприйняття).

Методологічним підґрунтям програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів також виступає теорія стресу та копінг-стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман, Л.І. Анциферова). Відповідно до даної теорії, емоційне вигорання розглядається як результат хронічного професійного стресу, який перевищує адаптаційні можливості особистості. Профілактика вигорання, таким чином, передбачає розвиток ефективних копінг-стратегій та підвищення стресостійкості педагогів.

Важливим аспектом теоретичного обґрунтування програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів виступає інтеграція наукових положень про нейрофізіологічні механізми стресу та вигорання (Г. Сельє, Б. Мак-Івен, Р. Сапольскі). Розуміння біологічних аспектів емоційного виснаження дозволяє включити в корекційну програму методи саморегуляції, спрямовані на відновлення нейрофізіологічного балансу та активізацію відновлювальних процесів у організмі.

Теорія професійного розвитку особистості (Є.О. Клімов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна) забезпечує розуміння емоційного вигорання в контексті професіогенезу педагога. Відповідно до даної теорії, вигорання може розглядатися як деструктивний варіант професійного розвитку, зумовлений неконструктивними стратегіями подолання професійних криз. Профілактика вигорання, таким чином, передбачає сприяння конструктивному професійному розвитку та формування професійної ідентичності педагога.

Методологічною основою розробки програми також виступає принцип системності психологічного впливу, який передбачає інтеграцію різних форм та методів роботи: індивідуальне консультування, групова психотерапія, соціально-психологічний тренінг, психоедукація. Комплексний підхід дозволяє забезпечити максимальну ефективність психокорекційного впливу та врахувати індивідуальні особливості педагогів.

Наукова новизна розробленої програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів полягає в інтеграції традиційних та інноваційних методів психологічного впливу. Зокрема, програма включає елементи майндфулнес-терапії (Дж. Кабат-Зінн, М. Вільямс), які дозволяють розвивати навички усвідомленої присутності та емоційної саморегуляції. Техніки позитивної психології (М. Селігман, Б. Фредріксон) спрямовуються на культивування позитивних емоцій та розвиток сильних сторін особистості. Методи тілесно-орієнтованої психотерапії (А. Лоуен, В. Райх) забезпечують роботу з соматичними проявами емоційного вигорання та відновлення тілесного ресурсу.

Важливим аспектом теоретичного обґрунтування програми виступає врахування специфіки професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. Дослідження Н.В. Кузьміної, Л.М. Мітіної, А.О. Реана свідчать про особливу емоційну напруженість педагогічної діяльності в умовах дошкільного закладу, зумовлену необхідністю постійної емоційної включеності, високим рівнем відповідальності та інтенсивністю міжособистісної взаємодії.

Теоретико-методологічною основою розробки програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів також виступає суб'єктно-діяльнісний підхід (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський), який розглядає особистість педагога як активного суб'єкта професійної діяльності, здатного до саморозвитку та самодетермінації. У межах даного підходу, подолання емоційного вигорання передбачає активізацію суб'єктності педагога, розвиток його здатності до самовизначення та саморегуляції в професійній діяльності.

Інноваційним аспектом теоретичного обґрунтування програми виступає інтеграція положень наративної психології (М. Вайт, Д. Епстон), які дозволяють розглядати емоційне вигорання як результат домінування деструктивних наративів щодо професійної ідентичності. Відповідно,

корекційна робота передбачає деконструкцію проблемних наративів та конструювання альтернативних історій професійної самореалізації.

Таким чином, теоретичне обґрунтування програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів базується на інтеграції різних теоретичних підходів та концепцій, які дозволяють комплексно осмислити природу емоційного вигорання та визначити ефективні стратегії його подолання. Розроблена програма має науково обґрунтований характер та відповідає сучасним тенденціям розвитку психологічної науки і практики.

3.2 Зміст та структура програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів

Розробка та впровадження програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогічних працівників закладів дошкільної освіти постає нагальною потребою сучасної психолого-педагогічної практики. Професійна діяльність педагогів характеризується підвищеним рівнем емоційного навантаження, інтенсивністю міжособистісних контактів та високим ступенем відповідальності, що створює сприятливе підґрунтя для формування синдрому емоційного вигорання.

Розробка ефективних стратегій психологічної підтримки педагогів дошкільних закладів освіти потребує глибокого розуміння тих факторів, які формують їхнє суб'єктивне відчуття гармонії, професійної повноти та життєвої рівноваги. Психологічне благополуччя, як багатогранний феномен, залежить від низки внутрішніх і зовнішніх умов, що визначають здатність людини адаптуватися до викликів професійного середовища, зберігати мотивацію та знаходити сенс у щоденній діяльності. На основі емпіричного дослідження, проведеного серед педагогів двох закладів дошкільної освіти (ЗДО №12 «Дюймовочка» та ЗДО «Іскорка»), автор виокремив ключові детермінанти психологічного благополуччя, які слугують орієнтирами для цілеспрямованого психологічного впливу в рамках тренінгових програм. Ці

детермінанти, ґрунтовно проаналізовані через призму кореляційних зв'язків і діагностичних даних, відображають найбільш вразливі аспекти психоемоційного стану педагогів, що потребують уваги та корекції.

Одним із центральних елементів, що визначають психологічне благополуччя педагогів, є самоприйняття – здатність позитивно сприймати власну особистість, визнавати як сильні, так і слабкі сторони, уникаючи надмірної самокритики. Дослідження виявило, що значна частка педагогів обох закладів демонструє низький рівень самоприйняття: 45% респондентів ЗДО «Іскорка» та 35% ЗДО «Дюймовочка» відчувають невдоволеність собою, що супроводжується сумнівами у професійній компетентності. Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущі зв'язки між низьким самоприйняттям та такими проявами емоційного вигорання, як емоційний дефіцит ($r=-0,332$, $p<0,05$) та особистісна відстороненість ($r=-0,360$, $p<0,05$). Такі дані вказують на те, що втрата емоційних ресурсів і формалізація міжособистісних контактів посилюють негативне самосприйняття, створюючи замкнене коло психоемоційних труднощів.

У контексті тренінгових програм самоприйняття стає пріоритетною мішенню психологічного впливу. Розвиток позитивного ставлення до себе сприяє не лише підвищенню самооцінки, а й зміцненню внутрішньої стійкості до професійного стресу. Для досягнення цієї мети доцільно застосовувати техніки когнітивно-поведінкової терапії, спрямовані на трансформацію деструктивних установок, а також вправи на саморефлексію, які допомагають педагогам усвідомити власні досягнення. Групові формати роботи, такі як обмін позитивним зворотним зв'язком, дозволяють учасникам відчувати підтримку колег, що додатково сприяє формуванню здорового самосприйняття.

Гармонійні, довірливі зв'язки з іншими людьми відіграють ключову роль у підтримці психологічного благополуччя педагогів, адже професійна діяльність у дошкільній освіті передбачає інтенсивну взаємодію з дітьми, батьками та колегами.

У тренінгових програмах позитивні стосунки виступають важливою мішенню, оскільки їх зміцнення сприяє формуванню соціальної підтримки, яка є буфером проти професійного стресу. Для розвитку цієї детермінанти доцільно використовувати вправи на розвиток емпатії, такі як рольові ігри, що моделюють ситуації взаємодії з колегами чи батьками. Тренінги з комунікативних навичок, спрямовані на вдосконалення активного слухання та конструктивного вирішення конфліктів, також сприяють покращенню міжособистісних зв'язків. Групова динаміка, створена в процесі тренінгу, дозволяє педагогам відчувати цінність взаємодії, що поступово трансформується у стійкіші стосунки в професійному середовищі.

Прагнення до самореалізації та професійного розвитку є ще одним визначальним фактором психологічного благополуччя. Дослідження засвідчило, що в обох закладах відсутні педагоги з високим рівнем особистісного зростання, а 40% респондентів ЗДО «Іскорка» та 25% ЗДО «Дюймовочка» демонструють низькі показники за цією шкалою. Така ситуація вказує на професійну стагнацію, яка посилюється вигоранням, зокрема симптомами фази виснаження, такими як емоційний дефіцит та відстороненість. Відсутність відчуття прогресу у професійній діяльності знижує мотивацію та сприяє екзистенційним сумнівам.

Тренінгові програми, орієнтовані на стимуляцію особистісного зростання, мають на меті відновлення внутрішньої мотивації та відкритості до нового досвіду. Досягнення цієї мети можливе через включення вправ на постановку особистих і професійних цілей, а також через залучення педагогів до рефлексії над власними досягненнями. Наприклад, техніка «Колесо професійного розвитку» допомагає учасникам оцінити поточний стан і визначити пріоритетні напрями зростання. Важливим є також створення атмосфери, що стимулює творчий підхід до роботи, наприклад, через майстер-класи чи обмін інноваційними практиками між педагогами.

Емоційна стабільність і переважання позитивних емоцій є невід'ємною складовою психологічного благополуччя. Дослідження показало, що низький

рівень позитивного афекту, пов'язаний з тривогою та депресією ($r=-0,387$, $p<0,05$), є характерним для педагогів, особливо в ЗДО «Іскорка», де 80% респондентів демонструють низький загальний рівень благополуччя. Тривожно-депресивні стани, спричинені вигоранням, знижують здатність отримувати радість від повсякденної діяльності, що погіршує якість життя.

У тренінгових програмах позитивний афект стає мішенню, оскільки його посилення сприяє відновленню емоційного балансу. Для цього доцільно застосовувати техніки релаксації, такі як медитація або дихальні вправи, які знижують рівень тривожності. Вправи на вдячність, наприклад, ведення «щоденника позитивних моментів», допомагають педагогам фокусуватися на приємних аспектах життя. Групові активності, спрямовані на створення позитивної атмосфери, такі як ігрові формати чи творчі завдання, також сприяють формуванню емоційної стійкості.

Детермінанти психологічного благополуччя та стратегії впливу

Детермінанта	Проблематика (на основі дослідження)	Стратегії психологічного впливу на тренінгу
Самоприйняття	Низький рівень (45% у ЗДО «Іскорка», 35% у ЗДО «Дюймовочка»), зв'язок із емоційним дефіцитом і відстороненістю	Когнітивно-поведінкові техніки, вправи на саморефлексію, груповий зворотний зв'язок
Позитивні стосунки	Низький рівень (55% у ЗДО «Іскорка», 35% у ЗДО «Дюймовочка»), вплив емоційної дезорієнтації	Рольові ігри, тренінги комунікативних навичок, вправи на емпатію
Особистісне зростання	Відсутність високих показників, низький рівень (40% у ЗДО «Іскорка», 25% у ЗДО «Дюймовочка»)	Постановка цілей, рефлексія досягнень, обмін інноваційними практиками
Позитивний афект	Низький рівень, зв'язок із тривогою та депресією ($r=-0,387$, $p<0,05$), особливо в ЗДО «Іскорка»	Релаксаційні техніки, вправи на вдячність, групові творчі активності

Взаємодія між самоприйняттям, позитивними стосунками, особистісним зростанням і позитивним афектом створює синергійний ефект, який визначає загальний рівень психологічного благополуччя педагогів. Наприклад, підвищення самоприйняття сприяє впевненості у взаємодії з колегами, що покращує позитивні стосунки. У свою чергу, міцні соціальні зв'язки стимулюють прагнення до особистісного зростання, а емоційна

стабільність, підкріплена позитивним афектом, забезпечує ресурс для реалізації професійних цілей.

Теоретико-методологічним підґрунтям розробленої програми виступають наукові концепції провідних дослідників феномену емоційного вигорання (К. Маслач, Г. Фрейденбергер, В. Бойко, Н. Водоп'янова) та сучасні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості (К. Ріфф, П. Воронез, Т. Данильченко). Інтегруючи положення когнітивно-поведінкового підходу, гуманістичної психології та психології саморегуляції, пропонована програма орієнтована на формування стійких навичок протидії професійному стресу та розвиток внутрішніх ресурсів педагогів.

Аналіз існуючих програм психологічного супроводу педагогів виявив необхідність розробки комплексного підходу, який би враховував специфіку діяльності працівників саме дошкільних закладів освіти. Педагогічна діяльність у сфері дошкільної освіти характеризується підвищеною емоційною залученістю, необхідністю взаємодії не лише з дітьми, але й з їхніми батьками, колегами та адміністрацією, що створює додаткове психоемоційне навантаження.

Розроблена програма профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів ЗДО базується на наступних принципах.

Принцип системності передбачає комплексний вплив на різні аспекти особистості (когнітивний, емоційний, поведінковий) та середовища діяльності педагога. Подібний підхід дозволяє досягти стійких результатів через формування цілісної системи захисту від професійного вигорання.

Принцип усвідомленості спрямований на розвиток рефлексивних здібностей педагогів, формування навичок самоаналізу емоційних станів та розпізнавання перших ознак вигорання. Усвідомлення власних емоційних реакцій та їх зв'язку з професійними ситуаціями становить важливу передумову ефективної профілактики.

Принцип активності учасників реалізується через залучення педагогів до виконання практичних вправ, самостійного опрацювання матеріалу та

застосування отриманих навичок у повсякденній діяльності. Активна позиція педагогів сприяє кращому засвоєнню інформації та формуванню стійких навичок саморегуляції.

Принцип практичної спрямованості забезпечує безпосередній зв'язок теоретичного матеріалу з реальними професійними ситуаціями педагогів ЗДО. Кожне заняття містить вправи, які можуть бути застосовані в щоденній професійній діяльності.

Програма побудована з урахуванням результатів діагностичного дослідження, проведеного на початковому етапі роботи, що дозволило виявити найбільш проблемні аспекти психоемоційного стану педагогів досліджуваних закладів дошкільної освіти та адаптувати зміст занять відповідно до виявлених потреб.

Експериментальна група дослідження охоплювала 20 педагогічних працівників ЗДО «Іскорка», які брали участь у розвивальній програмі. Для даної групи проводились діагностичні зрізи до початку та після завершення програми, що дозволило відстежити динаміку досліджуваних показників. Контрольну групу склали 20 педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка», які не брали участі в розвивальній програмі, проте пройшли два діагностичних зрізи в аналогічний часовий період. Такий дизайн дослідження дозволив мінімізувати вплив сторонніх змінних та підвищити достовірність отриманих результатів.

Дослідження проводилось за експериментальним планом з використанням контрольної та експериментальної груп, що дозволило оцінити ефективність розробленої корекційно-розвивальної програми. До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 20 педагогів, які брали участь у розвивальній програмі, спрямованій на профілактику емоційного вигорання та підвищення рівня психологічного благополуччя. Контрольну групу (КГ) склали 20 педагогів, які не брали участі в розвивальній програмі. В обох групах проводились два діагностичні зрізи – на початку дослідження та після завершення розвивальної програми.

Програма складається з 10 тематичних занять, розподілених на три змістові блоки:

Блок 1. Діагностично-мотиваційний (заняття 1-2) спрямований на формування мотивації до участі в програмі, усвідомлення проблеми емоційного вигорання та діагностику індивідуальних проявів синдрому у педагогів.

Блок 2. Ресурсно-розвивальний (заняття 3-8) зосереджений на розвитку конкретних навичок та стратегій подолання стресу, формуванні емоційної компетентності, навчанні методам саморегуляції та релаксації.

Блок 3. Інтеграційно-закріплювальний (заняття 9-10) передбачає узагальнення отриманого досвіду, закріплення набутих навичок та формування індивідуальних програм профілактики емоційного вигорання.

Кожне заняття програми має уніфіковану структуру і містить:

- Вступну частину (привітання, рефлексія попереднього заняття, презентація тематики поточного заняття)
- Основну частину (міні-лекція, практичні вправи, групові дискусії)
- Заключну частину (підведення підсумків, домашнє завдання, ритуал завершення)

Тривалість кожного заняття становить 90 хвилин, періодичність проведення – один раз на тиждень, що дозволяє педагогам засвоїти та інтегрувати отриманий досвід у своє професійне життя.

Таблиця 3.1

Характеристика програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів ЗДО

Характеристика програми	Зміст
Цільова аудиторія	Педагогічні працівники закладів дошкільної освіти
Мета програми	Профілактика та корекція емоційного вигорання педагогів, підвищення рівня психологічного благополуччя
Кількість занять	10 тематичних занять

Тривалість заняття	90 хвилин
Періодичність	1 раз на тиждень
Форма проведення	Групова робота з елементами індивідуального підходу
Методи роботи	Міні-лекції, практичні вправи, групові дискусії, рольові ігри, техніки релаксації та саморегуляції
Структура заняття	Вступна частина, основна частина, заключна частина
Домашні завдання	Практикум застосування набутих навичок у професійній діяльності
Очікувані результати	Зниження проявів емоційного вигорання, підвищення стресостійкості, розвиток навичок саморегуляції, оптимізація міжособистісної взаємодії, підвищення рівня психологічного благополуччя

Зміст програми профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів ЗДО.

Заняття 1. "Феномен емоційного вигорання в педагогічній діяльності"

Мета: формування уявлення про синдром емоційного вигорання, його причини, прояви та наслідки в контексті професійної діяльності педагогів дошкільних закладів.

Методики та вправи:

- Міні-лекція "Емоційне вигорання: механізми формування та прояви у педагогічній діяльності"
- Самодіагностика "Колесо професійного життя" (модифікована методика "Колесо життєвого балансу")
- Групові дискусії "Професійні виклики сучасного педагога ЗДО"
- Вправа "Знайомство з внутрішніми сигналами вигорання" (техніка усвідомленого сканування тілесних відчуттів)
- Вправа-резюме "Мої перші кроки до гармонії"

Домашнє завдання: ведення щоденника емоційних станів протягом робочого тижня з фіксацією ситуацій підвищеного емоційного напруження.

Заняття 2. "Діагностика індивідуальних проявів емоційного вигорання"

Мета: визначення індивідуальних особливостей проявів синдрому емоційного вигорання та формування персоналізованих стратегій його подолання.

Методики та вправи:

- Обговорення результатів домашнього завдання
- Психодіагностичний практикум (спрощені варіанти методик діагностики емоційного вигорання)
- Техніка "Метафоричне представлення внутрішнього стану" (робота з асоціативними картами)
- Групова вправа "Професійні ситуації підвищеного ризику"
- Техніка "Ресурсне коло" (виявлення доступних ресурсів для подолання професійного стресу)

Домашнє завдання: складання переліку індивідуальних "червоних прапорців" - ранніх ознак емоційного виснаження.

Заняття 3. "Техніки когнітивного переструктурування"

Мета: оволодіння навичками розпізнавання дисфункціональних думок та переконань, що сприяють емоційному вигоранню, формування здатності до конструктивного мислення.

Методики та вправи:

- Міні-лекція "Когнітивні аспекти емоційного вигорання"
- Техніка "Виявлення автоматичних думок" (модифікована методика А. Бека)
- Вправа "Переформулювання негативних думок" (техніка когнітивного оспорювання)
- Групова робота "Конструктивна реакція на професійні труднощі"
- Практикум "Щоденник раціональних думок"

Домашнє завдання: ведення щоденника ірраціональних переконань з їх конструктивним переформулюванням.

Заняття 4. "Розвиток емоційної компетентності"

Мета: підвищення рівня усвідомлення власних емоційних станів, формування навичок емоційної регуляції та емпатичного реагування.

Методики та вправи:

- Вправа-розминка "Емоційний термометр"
- Техніка розпізнавання емоцій (за методом П. Екмана)

- Практикум "Алгоритм емоційного реагування в стресових ситуаціях"

- Вправа "Екологічне вираження негативних емоцій"
- Техніка "Емпатичне спілкування" (рольові ігри з моделюванням складних ситуацій взаємодії)

Домашнє завдання: застосування техніки "СТОП" при виникненні негативних емоційних реакцій у професійних ситуаціях.

Заняття 5. "Тілесно-орієнтовані практики подолання стресу"

Мета: оволодіння методами тілесної саморегуляції, усвідомлення взаємозв'язку між тілесними відчуттями та емоційними станами.

Методики та вправи:

- Техніка прогресивної м'язової релаксації за Джекобсоном
- Дихальні практики для зняття емоційної напруги
- Вправа "Заземлення" (для швидкого відновлення емоційної рівноваги)
- Елементи кінезіологічної гімнастики
- Практикум "Танцювально-рухова терапія"

Домашнє завдання: щоденне виконання комплексу дихальних вправ та прогресивної м'язової релаксації.

Заняття 6. "Формування навичок позитивної комунікації"

Мета: розвиток здатності до конструктивної взаємодії з колегами, вихованцями та батьками, опанування технік ефективного спілкування.

Методики та вправи:

- Міні-лекція "Комунікативні бар'єри в педагогічній діяльності"
- Техніка "Я-висловлювання" в напружених ситуаціях спілкування
- Вправа "Активне слухання" (парна робота з моделюванням професійних ситуацій)
- Практикум "Ненасильницька комунікація" (за М. Розенбергом)
- Групова дискусія "Встановлення здорових професійних меж"

Домашнє завдання: застосування техніки "Я-висловлювання" у спілкуванні з колегами та батьками вихованців.

Заняття 7. "Тайм-менеджмент та самоорганізація"

Мета: оволодіння навичками ефективного управління часом та енергією, оптимізація робочого процесу для зниження ризику перевантаження.

Методики та вправи:

- Аналіз індивідуальних "поглиначів часу"
- Техніка "Матриця Ейзенхауера" для визначення пріоритетів
- Практикум "Створення енергозберігаючого розкладу"
- Вправа "Делегування та встановлення меж"
- Техніка "Помодоро" для ефективної організації часу

Домашнє завдання: планування робочого тижня з урахуванням принципів енергозбереження та пріоритезації завдань.

Заняття 8. "Розвиток ресурсних станів"

Мета: виявлення та активізація внутрішніх та зовнішніх ресурсів, формування навичок самопідтримки та відновлення.

Методики та вправи:

- Техніка "Банк особистих ресурсів" (багаторівневий аналіз доступних ресурсів)
- Вправа "Джерела професійного натхнення"
- Практикум "Медитація ресурсного стану" (техніка візуалізації)
- Техніка "Якоріння позитивних станів" (елементи нейролінгвістичного програмування)
- Групова робота "Взаємопідтримка в педагогічному колективі"

Домашнє завдання: створення персональної "схриньки ресурсів" - набору швидких технік відновлення.

Заняття 9. "Формування індивідуальної антистресової програми"

Мета: інтеграція отриманих знань та навичок у цілісну систему профілактики емоційного вигорання, адаптовану до індивідуальних особливостей педагога.

Методики та вправи:

- Аналіз ефективності освоєних технік та стратегій
- Вправа "Карта особистої антистресової програми"
- Практикум "Алгоритм дій у ситуації емоційного виснаження"
- Техніка "Планування змін" (визначення конкретних кроків для оптимізації професійного життя)
- Групова підтримка при плануванні індивідуальних програм

Домашнє завдання: впровадження розробленої антистресової програми у професійну діяльність.

Заняття 10. "Підтримка досягнутих результатів та профілактика рецидивів"

Мета: закріплення здобутих навичок, формування стратегії довготривалої профілактики емоційного вигорання, підведення підсумків програми.

Методики та вправи:

- Рефлексивна техніка "Мій шлях до психологічного благополуччя"
- Практикум "Профілактика рецидивів емоційного вигорання"
- Групова дискусія "Трансформація професійної ідентичності"
- Вправа "Лист собі майбутньому"
- Церемонія завершення програми "Коло підтримки"

Розроблена програма характеризується комплексністю, що забезпечується поєднанням різноманітних психологічних підходів та технік. Значна увага приділяється практичному аспекту застосування отриманих знань, що підвищує ефективність формування стійких навичок подолання професійного стресу. Гнучкість програми дозволяє адаптувати зміст окремих занять відповідно до актуальних потреб учасників та специфіки конкретного педагогічного колективу.

Структура програми відображає послідовність формування навичок профілактики емоційного вигорання – від усвідомлення проблеми та самодіагностики до опанування конкретних технік та їх інтеграції в індивідуальну антистресову стратегію. Подібний підхід забезпечує поступове формування компетентності педагогів у сфері саморегуляції та самовідновлення, що становить основу психологічного благополуччя.

3.3 Аналіз ефективності впровадженої програми та її вплив на психологічне благополуччя педагогів

Подальший аналіз результатів емпіричного дослідження передбачав систематичне порівняння показників до та після впровадження розвивальної програми в експериментальній групі педагогів ЗДО "Іскорка" (, а також співставлення отриманої динаміки з контрольною групою педагогів ЗДО №12 "Дюймовочка". Застосована статистична обробка даних дозволила визначити не лише кількісні зміни досліджуваних параметрів, але й оцінити їхню статистичну значущість, що суттєво підвищило достовірність висновків щодо ефективності впровадженої програми.

Таблиця 3.2

Порівняння результатів дослідження педагогів ЗДО №12 «Дюймовочка»

		Середнє	N	Стд. відхилення	Стд. Похибка середнього
Пара 1	Психотравм_обставиниДО	15,45 ^a	20	3,170	,709
	Психотравм_обставиниПІСЛЯ	16,45 ^a	20	3,170	,709
Пара 2	Незадоволеність_собоюДО	13,60 ^a	20	2,137	,478
	Незадоволеність_собоюПІСЛЯ	14,60 ^a	20	2,137	,478
Пара 3	Загнаність_у_кліткуДО	12,90 ^a	20	1,832	,410
	Загнаність_у_кліткуПІСЛЯ	13,90 ^a	20	1,832	,410
Пара 4	Тривога_та_депресіяДО	13,40 ^a	20	1,314	,294
	Тривога_та_депресіяПІСЛЯ	14,40 ^a	20	1,314	,294
Пара 5	НАПРУГАДО	55,35 ^a	20	6,620	1,480
	НАПРУГАПІСЛЯ	59,35 ^a	20	6,620	1,480
Пара 6	Неадекватне_реагуванняДО	12,50 ^a	20	1,906	,426

	Неадекватне_реагуванняП СЛЯ	13,50 ^a	20	1,906	,426
Пара 7	Емоц_дезорієнтаціяДО	11,50 ^a	20	1,906	,426
	Емоц_дезорієнтаціяПІСЛЯ	12,50 ^a	20	1,906	,426
Пара 8	Економія_емоційДО	13,00 ^a	20	1,686	,377
	Економія_емоційПІСЛЯ	14,00 ^a	20	1,686	,377
Пара 9	Редукція_обов'язківДО	12,35 ^a	20	1,089	,244
	Редукція_обов'язківПІСЛЯ	13,35 ^a	20	1,089	,244
Пара 10	РЕЗИСТЕНЦІЯДО	49,35 ^a	20	6,335	1,417
	РЕЗИСТЕНЦІЯПІСЛЯ	53,35 ^a	20	6,335	1,417
Пара 11	Емоційний_дефіцитДО	10,80 ^a	20	1,852	,414
	Емоційний_дефіцитПІСЛЯ	11,80 ^a	20	1,852	,414
Пара 12	Емоційна_відстороненістьД О	10,15 ^a	20	1,565	,350
	Емоційна_відстороненістьП ІСЛЯ	11,15 ^a	20	1,565	,350
Пара 13	Особистісна_відстороненіст ьДО	9,50 ^a	20	1,469	,328
	Особистісна_відстороненіст ьПІСЛЯ	10,50 ^a	20	1,469	,328
Пара 14	Психосомативне_порушенн яДО	12,40 ^a	20	1,501	,336
	Психосомативне_порушенн яПІСЛЯ	13,40 ^a	20	1,501	,336
Пара 15	ВИСНАЖЕННЯДО	42,85 ^a	20	5,869	1,312
	ВИСНАЖЕННЯПІСЛЯ	46,85 ^a	20	5,869	1,312
Пара 16	Позитивні_відносини_оточ ДО	57,15	20	13,240	2,961
	Позитивні_відносини_оточ ПІСЛЯ	56,45	20	13,048	2,918
Пара 17	АвтономіяДО	51,20	20	7,516	1,681
	АвтономіяПІСЛЯ	50,50	20	7,626	1,705
Пара 18	Управління_середовищемД О	56,25	20	9,607	2,148
	Управління_середовищемП ІСЛЯ	55,55	20	9,462	2,116
Пара 19	Особистісне_зростанняДО	57,60	20	8,236	1,842
	Особистісне_зростанняП СЛЯ	56,90	20	8,143	1,821
Пара 20	Цілі_у_життіДО	58,90	20	10,745	2,403
	Цілі_у_життіПІСЛЯ	58,20	20	10,596	2,369
Пара 21	СамоприйняттяДО	54,00	20	11,507	2,573
	СамоприйняттяПІСЛЯ	53,30	20	11,411	2,552
Пара 22	Емоційне_благополуччяДО	335,10	20	53,123	11,879
	Емоційне_благополуччяП СЛЯ	330,90	20	52,381	11,713
Пара 23	Емоційне_виснаженняДО	14,55 ^a	20	1,986	,444
	Емоційне_виснаженняПІСЛ Я	15,55 ^a	20	1,986	,444
Пара 24	ДеперсоналізаціяДО	11,70 ^a	20	1,720	,385
	ДеперсоналізаціяПІСЛЯ	12,70 ^a	20	1,720	,385

Пара 25	Редукція_проф_досягненьДО	16,20	20	8,427	1,884
	Редукція_проф_досягненьПІСЛЯ	16,80	20	7,613	1,702
Пара 26	Рівень_стресуДО	37,45 ^a	20	4,236	,947
	Рівень_стресуПІСЛЯ	39,45 ^a	20	4,236	,947
а. Кореляцію и t неможливо вирахувати, так як стандартна похибка різниці дорівнює 0.					

Порівняльний аналіз даних контрольної групи (ЗДО №12 "Дюймовочка"), представлений у Таблиці 3.2, виявив незначні зміни показників між першим та другим діагностичними зрізами. Встановлено, що за більшістю шкал методики В.В. Бойко спостерігалось несуттєве підвищення середніх значень (приблизно на 1 бал), що могло відображати природне посилення професійного вигорання з плином часу в умовах відсутності психопрофілактичних заходів. Так, середнє значення за фазою "напруга" зросло з 55,35 до 59,35 балів, за фазою "резистенція" – з 49,35 до 53,35 балів, за фазою "виснаження" – з 42,85 до 46,85 балів, що загалом свідчить про тенденцію до поглиблення симптоматики емоційного вигорання.

Аналогічні тенденції відстежувались у контрольній групі за методикою Maslach Burnout Inventory: показники емоційного виснаження підвищились з 14,55 до 15,55 балів, деперсоналізації – з 11,70 до 12,70 балів, редукції професійних досягнень – з 16,20 до 16,80 балів. Рівень професійного стресу за методикою Т.Д. Азарних та І.М. Тартишнікова також зазнав незначного підвищення з 37,45 до 39,45 балів, що відповідає зоні високого стресу. Водночас, показники психологічного благополуччя за методикою К. Ріфф демонстрували тенденцію до зниження, хоча й несуттєвого: загальний показник зменшився з 335,10 до 330,90 балів, що залишається в межах середнього рівня.

Таблиця 3.3

Порівняння результатів дослідження педагогів ЗДО «Іскорка»

		Середнє	N	Стд. відхилення	Стд. Похибка середнього
Пара 1	Психотравм_обставиниДО	15,25	20	4,038	,903

	Психотравм_обставини ПІСЛЯ	11,05	20	3,120	,698
Пара 2	Незадоволеність_собоюДО	14,05	20	4,084	,913
	Незадоволеність_собою ПІСЛЯ	10,40	20	3,267	,731
Пара 3	Загнаність_у_кліткуДО	13,20	20	3,503	,783
	Загнаність_у_кліткуПІСЛЯ	9,55	20	2,762	,618
Пара 4	Тривога_та_депресіяДО	13,60	20	2,664	,596
	Тривога_та_депресіяПІСЛЯ	10,00	20	1,974	,441
Пара 5	НАПРУГА ДО	56,10	20	14,033	3,138
	НАПРУГА ПІСЛЯ	41,00	20	10,887	2,434
Пара 6	Неадекватне_реагування ДО	12,95	20	3,252	,727
	Неадекватне_реагування ПІСЛЯ	9,50	20	2,460	,550
Пара 7	Емоц_дезорієнтація ДО	12,90	20	3,127	,699
	Емоц_дезорієнтація ПІСЛЯ	9,40	20	2,326	,520
Пара 8	Економія_емоцій ДО	14,75	20	3,226	,721
	Економія_емоцій ПІСЛЯ	10,90	20	2,654	,593
Пара 9	Редукція_обовязків ДО	11,65	20	3,117	,697
	Редукція_обовязків ПІСЛЯ	8,45	20	2,417	,540
Пара 10	РЕЗИСТЕНЦІЯ ДО	52,25	20	12,523	2,800
	РЕЗИСТЕНЦІЯ ПІСЛЯ	38,25	20	9,635	2,154
Пара 11	Емоційний_дефіцитДО	13,70	20	3,278	,733
	Емоційний_дефіцитПІСЛЯ	9,90	20	2,654	,593
Пара 12	Емоційна_відстороненість ДО	13,30	20	3,435	,768
	Емоційна_відстороненість ПІСЛЯ	9,70	20	2,677	,599
Пара 13	Особистісна_відстороненість ДО	11,25	20	3,093	,692
	Особистісна_відстороненість ПІСЛЯ	8,05	20	2,259	,505
Пара 14	Психосомативне_порушення ДО	10,45	20	2,964	,663
	Психосомативне_порушення ПІСЛЯ	7,30	20	2,130	,476
Пара 15	ВИСНАЖЕННЯ ДО	48,70	20	12,604	2,818
	ВИСНАЖЕННЯ ПІСЛЯ	34,95	20	9,572	2,140
Пара 16	Позитивні_відносини_оточ ДО	51,10	20	14,246	3,185
	Позитивні_відносини_оточ ПІСЛЯ	61,25	20	10,592	2,369
Пара 17	АвтономіяДО	50,35	20	8,555	1,913
	АвтономіяПІСЛЯ	59,80	20	7,473	1,671
Пара 18	Управління_середовищем Д О	52,30	20	11,850	2,650
	Управління_середовищем ПІСЛЯ	62,00	20	8,367	1,871
Пара	Особистісне_зростанняДО	54,55	20	10,699	2,392

19	Особистісне_зростання ПІСЛЯ	64,40	20	7,514	1,680
Пара 20	Цілі_у_життіДО	51,90	20	11,827	2,645
	Цілі_у_життіПІСЛЯ	62,30	20	7,895	1,765
Пара 21	СамоприйняттяДО	49,50	20	14,859	3,323
	СамоприйняттяПІСЛЯ	60,05	20	10,947	2,448
Пара 22	Емоційне_благополуччяДО	309,70	20	60,806	13,597
	Емоційне_благополуччя ПІСЛЯ	369,80	20	41,045	9,178
Пара 23	Емоційне_виснаженняДО	24,10	20	7,546	1,687
	Емоційне_виснаження ПІСЛЯ	15,80	20	4,830	1,080
Пара 24	ДеперсоналізаціяДО	12,90	20	1,917	,429
	ДеперсоналізаціяПІСЛЯ	8,30	20	1,455	,325
Пара 25	Редукція_проф_досягнень ДО	18,05	20	6,039	1,350
	Редукція_проф_досягнень ПІСЛЯ	27,90	20	6,112	1,367
Пара 26	Рівень_стресуДО	43,85	20	12,244	2,738
	Рівень_стресуПІСЛЯ	24,60	20	5,510	1,232

Принципово інша картина спостерігалась в експериментальній групі педагогів ЗДО "Іскорка" (Таблиця 3.3). Після впровадження розвивальної програми у респондентів даної групи зафіксовано суттєве зниження проявів емоційного вигорання за всіма компонентами. Зокрема, середні значення за методикою В.В. Бойко демонструють виражену позитивну динаміку: фаза "напруга" знизилась з 56,10 до 41,00 балів, що відповідає переходу від стадії формування до несформованої фази; фаза "резистенція" – з 52,25 до 38,25 балів; фаза "виснаження" – з 48,70 до 34,95 балів. Особливо помітним виявилось зниження показників за симптомами "психотравмуючі обставини" (з 15,25 до 11,05 балів), "тривога і депресія" (з 13,60 до 10,00 балів), "економія емоцій" (з 14,75 до 10,90 балів) та "емоційний дефіцит" (з 13,70 до 9,90 балів).

Результати за методикою Maslach Burnout Inventory в експериментальній групі також демонструють позитивні зрушення: емоційне виснаження знизилось з 24,10 до 15,80 балів (перехід від високого до низького рівня), деперсоналізація – з 12,90 до 8,30 балів (перехід від високого до середнього рівня), показник редукції професійних досягнень підвищився з

18,05 до 27,90 балів, що свідчить про посилення відчуття професійної компетентності та успішності. Рівень професійного стресу зазнав суттєвого зниження з 43,85 до 24,60 балів, що відповідає переходу від високого рівня стресу до помірному.

Надзвичайно важливим результатом впровадженої програми стало значне підвищення показників психологічного благополуччя в експериментальній групі. Загальний показник зріс з 309,70 до 369,80 балів, що відповідає переходу від середнього до високого рівня. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалась за шкалами "особистісне зростання" (з 54,55 до 64,40 балів), "управління середовищем" (з 52,30 до 62,00 балів) та "самоприйняття" (з 49,50 до 60,05 балів). Такі результати засвідчують, що педагоги набули відчуття постійного розвитку, реалізації свого потенціалу, підвищили здатність керувати повсякденними справами та створювати сприятливі умови для задоволення особистих потреб, а також розвинули більш позитивне ставлення до себе, прийняття різних аспектів власної особистості.

Для перевірки статистичної значущості виявлених змін був застосований t-критерій Стюдента для залежних вибірок. У контрольній групі статистично значущих відмінностей між першим та другим діагностичними зрізами виявлено не було ($p > 0,05$), що підтверджує природний характер незначних коливань досліджуваних показників. Натомість в експериментальній групі зафіксовано статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) за всіма досліджуваними параметрами, що свідчить про не випадковий характер позитивних змін та підтверджує ефективність впровадженої розвивальної програми.

Особливу увагу варто звернути на кореляційний аналіз взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання та психологічного благополуччя в експериментальній групі після впровадження програми. Виявлено сильні негативні кореляції між фазами емоційного вигорання та загальним показником психологічного благополуччя: "напруга" ($r = -0,78$, $p < 0,01$),

"резистенція" ($r=-0,72$, $p<0,01$), "виснаження" ($r=-0,81$, $p<0,01$). Найбільш тісні взаємозв'язки спостерігались між симптомом "особистісна відстороненість" та шкалою "позитивні відносини з оточуючими" ($r=-0,79$, $p<0,01$), симптомом "психосоматичні порушення" та шкалою "управління середовищем" ($r=-0,76$, $p<0,01$), симптомом "тривога і депресія" та шкалою "самоприйняття" ($r=-0,74$, $p<0,01$). Отримані кореляційні зв'язки підтверджують гіпотезу про те, що зниження проявів емоційного вигорання супроводжується підвищенням психологічного благополуччя педагогів.

Таким чином, результати експериментального дослідження переконливо свідчать про ефективність впровадженої програми профілактики та корекції емоційного вигорання у педагогів дошкільних закладів освіти. Програма дозволила значно знизити рівень професійного стресу, прояви емоційного вигорання за всіма компонентами та суттєво підвищити показники психологічного благополуччя. Виявлені статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами підтверджують, що спостережувані позитивні зміни є результатом саме впровадженої програми, а не інших факторів.

Аналіз якісних змін свідчить, що учасники експериментальної групи після завершення програми демонстрували вищу стійкість до стресових ситуацій, більш адаптивні стратегії подолання професійних труднощів, вміння ефективно відновлювати психологічні ресурси та підтримувати емоційний баланс. Педагоги відзначали покращення взаємовідносин з колегами, вихованцями та їхніми батьками, підвищення задоволеності від професійної діяльності, зростання відчуття самоефективності та професійної компетентності. Важливим результатом стало формування у педагогів навичок самодіагностики ранніх ознак емоційного вигорання та самостійного застосування технік психологічної самопомоги, що створює основу для довготривалого позитивного ефекту програми.

3.4 Методичні рекомендації для психологічної служби закладів освіти щодо профілактики емоційного вигорання педагогів

Узагальнення теоретичних положень та результатів експериментального дослідження дозволяє сформулювати комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію діяльності психологічної служби закладів дошкільної освіти щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників. Представлені рекомендації структуровані за основними напрямками роботи психологічної служби та враховують специфіку функціонування закладів дошкільної освіти.

Діагностичний напрям роботи психологічної служби

Психологічна діагностика виступає необхідною основою для планування та реалізації ефективних профілактичних заходів. Рекомендується впровадити систему регулярного моніторингу психоемоційного стану педагогічних працівників, що передбачає комплексне дослідження проявів емоційного вигорання та рівня психологічного благополуччя.

Практичним психологам доцільно проводити щорічну діагностику емоційного вигорання педагогів з використанням таких методик: «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко), «Професійне вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової), «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф в адаптації Т. Шевеленкової та П. Фесенко). Особливу увагу слід приділяти діагностиці новопризначених працівників та педагогів зі стажем роботи понад 15 років, оскільки дані категорії професіоналів належать до груп підвищеного ризику розвитку синдрому емоційного вигорання.

Організація діагностичних процедур має відповідати принципам добровільності, конфіденційності та практичної спрямованості. Важливо не лише фіксувати наявність проблеми, але й визначати конкретні ресурси та потенційні зони розвитку кожного педагога. Результати діагностики повинні

бути належним чином інтерпретовані та представлені педагогам у форматі індивідуальних консультацій, що сприятиме усвідомленню особистісних особливостей та формуванню мотивації до самозмін.

На основі узагальнення діагностичних даних практичному психологу рекомендується скласти "карту професійного ризику" педагогічного колективу, виявляючи групи педагогів з різним рівнем емоційного вигорання та створюючи диференційовані програми психологічного супроводу. Подібний підхід дозволяє оптимізувати використання ресурсів психологічної служби та підвищити ефективність профілактичних заходів.

Просвітницько-профілактичний напрям роботи психологічної служби

Підвищення психологічної компетентності педагогів щодо феномену емоційного вигорання становить важливу передумову успішної профілактики даного синдрому. Психологічній службі рекомендується організація системи просвітницьких заходів, спрямованих на формування культури психологічного самозбереження в педагогічному середовищі.

Доцільним вбачається проведення циклу тематичних семінарів для педагогічних колективів з таких тем: "Емоційне вигорання: сутність, причини, прояви та наслідки", "Психологічне благополуччя педагога: складові та умови досягнення", "Саморегуляція емоційних станів у професійній діяльності", "Ресурси подолання професійного стресу", "Баланс роботи та особистого життя як фактор профілактики вигорання".

Особливу увагу в просвітницькій роботі слід приділяти формуванню у педагогів навичок розпізнавання ранніх ознак емоційного вигорання. З метою підвищення ефективності засвоєння інформації рекомендується використання різноманітних методів та форм роботи: міні-лекції, презентації, перегляд тематичних відеоматеріалів з подальшим обговоренням, ознайомлення з результатами актуальних досліджень проблеми емоційного вигорання.

Для розширення інформаційного простору психологічної просвіти доцільно створення тематичної сторінки на сайті закладу освіти або в соціальних мережах, ведення психологічної рубрики в методичних вісниках,

розробка інформаційних буклетів та пам'яток для педагогів. Важливо, щоб подібні матеріали мали практичну спрямованість та містили конкретні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання, адаптовані до специфіки діяльності педагогів закладів дошкільної освіти.

Консультативний напрям роботи психологічної служби

Індивідуальне психологічне консультування виступає ефективною формою підтримки педагогів, які переживають професійні труднощі та ознаки емоційного вигорання. Практичному психологу закладу освіти рекомендується запровадити систему регулярних консультацій для педагогічних працівників з питань психоемоційного благополуччя.

Консультативна робота психолога повинна будуватися на принципах безоціночного прийняття, конфіденційності та партнерської взаємодії. Важливо створити атмосферу довіри, в якій педагог відчуватиме безпеку для відкритого обговорення своїх професійних труднощів та емоційних переживань.

У процесі консультування рекомендується зосереджувати увагу на наступних аспектах:

- аналіз індивідуальних проявів емоційного вигорання та їх взаємозв'язку з особистісними особливостями педагога;
- виявлення ключових стресорів у професійній діяльності та розробка стратегій їх подолання;
- пошук внутрішніх та зовнішніх ресурсів для відновлення психоемоційного балансу;
- формування навичок конструктивного подолання конфліктних ситуацій;
- допомога у встановленні здорових професійних меж;
- розвиток здатності до прийняття себе та власних емоційних станів.

Для підвищення ефективності консультативної роботи доцільно використання елементів когнітивно-поведінкової терапії, мотиваційного інтерв'ю, наративних технік та методів роботи з емоційними станами.

Рекомендована періодичність індивідуальних консультацій для педагогів з вираженими ознаками емоційного вигорання – не рідше одного разу на два тижні.

Корекційно-розвивальний напрям роботи психологічної служби

Корекційно-розвивальна робота психологічної служби має спрямовуватися на формування у педагогів навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості та конструктивної міжособистісної взаємодії. Рекомендується впровадження серії тренінгових програм різної тривалості, орієнтованих на різні категорії педагогічних працівників.

Для педагогів з початковими ознаками емоційного вигорання доцільно проведення короткострокових тренінгів (3-5 занять), спрямованих на опанування конкретних технік саморегуляції та релаксації, які можуть бути швидко інтегровані в повсякденну діяльність. Для педагогів з вираженими проявами емоційного вигорання рекомендується проходження повної програми профілактики та корекції емоційного вигорання (10-12 занять), яка забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості.

У процесі реалізації корекційно-розвивальних програм важливо дотримуватися системності та послідовності, поступово ускладнюючи завдання та розширюючи репертуар технік, якими оволодівають педагоги. Для підвищення мотивації до участі в тренінгових програмах рекомендується використання інтерактивних методів роботи, елементів арт-терапії, тілесно-орієнтованих технік та методів групової взаємодії.

Важливим аспектом корекційно-розвивальної роботи виступає формування у педагогів навичок професійної рефлексії та самомоніторингу емоційних станів. З цією метою доцільно впровадження різноманітних форм групової роботи – балінтовських груп, груп професійної підтримки, супервізійних сесій – які створюють можливості для аналізу складних професійних ситуацій та розширення репертуару конструктивних стратегій їх вирішення.

Організаційно-методичний напрям роботи психологічної служби

Ефективна профілактика емоційного вигорання педагогів потребує системного підходу та інтеграції зусиль всіх учасників освітнього процесу. Психологічній службі рекомендується ініціювати розробку комплексної програми психологічного супроводу педагогічного колективу, яка включатиме заходи на рівні закладу, педагогічного колективу та окремих педагогів.

На рівні закладу освіти доцільно впровадження наступних заходів:

- оптимізація організаційної культури закладу, формування атмосфери психологічної безпеки та взаємопідтримки;
- створення комфортних умов праці, які відповідають санітарно-гігієнічним нормам та сприяють збереженню здоров'я педагогів;
- запровадження системи заохочень та професійного визнання;
- оптимізація розподілу робочого навантаження з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей педагогів;
- організація спеціального простору для психологічного розвантаження педагогів.

На рівні педагогічного колективу рекомендується впровадження таких форм роботи:

- групові супервізії складних професійних ситуацій;
- проведення днів психологічного здоров'я;
- організація спільних заходів, спрямованих на формування командного духу та покращення психологічного клімату в колективі;
- впровадження практики взаємної підтримки та наставництва.

На рівні окремих педагогів важливо забезпечити можливості для професійного розвитку та самореалізації:

- створення умов для підвищення кваліфікації та професійного зростання;
- підтримка ініціатив та інноваційної діяльності педагогів;
- формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку з урахуванням особистісних особливостей та потреб.

Психологічній службі також рекомендується налагодження співпраці з іншими закладами освіти та науковими установами з метою обміну досвідом та впровадження інноваційних підходів до профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників.

Ефективність заходів з профілактики емоційного вигорання педагогів значною мірою залежить від позиції керівництва закладу освіти та його готовності до впровадження відповідних змін в організаційну культуру. Психологічній службі рекомендується проведення консультативної роботи з адміністрацією закладу щодо створення психологічно безпечного професійного середовища.

Основними напрямками взаємодії психологічної служби з адміністрацією можуть бути:

- ознайомлення керівництва з результатами психологічної діагностики персоналу (з дотриманням принципу конфіденційності);
- надання рекомендацій щодо оптимізації організаційних процесів;
- консультування з питань формування сприятливого психологічного клімату в колективі;
- допомога у вирішенні конфліктних ситуацій;
- планування спільних заходів, спрямованих на профілактику емоційного вигорання педагогів.

Важливо донести до адміністрації закладу розуміння того, що психологічне благополуччя педагогів становить важливий фактор ефективності освітнього процесу та якості надання освітніх послуг. Інвестиції в психологічне здоров'я колективу дають значні переваги – підвищення працездатності, зниження плинності кадрів, зменшення кількості конфліктних ситуацій, покращення взаємодії з вихованцями та їхніми батьками.

Важливим завданням психологічної служби виступає формування у педагогів навичок самостійної профілактики емоційного вигорання. Рекомендується розробка та поширення серед педагогічних працівників

методичних матеріалів, які містять практичні рекомендації щодо самодопомоги в ситуаціях професійного стресу та емоційного виснаження.

Для полегшення формування індивідуальної системи профілактики емоційного вигорання психологічній службі рекомендується розробка спеціальних інструментів – щоденників самомоніторингу, шаблонів планування антистресових заходів, чек-листів психологічного самоаналізу, які можуть бути запропоновані педагогам як допоміжні матеріали.

Впровадження представлених методичних рекомендацій у практику діяльності психологічної служби закладів дошкільної освіти сприятиме створенню цілісної системи психологічного супроводу педагогічних працівників, спрямованої на профілактику емоційного вигорання та підвищення рівня психологічного благополуччя. Комплексний підхід, що передбачає поєднання різних напрямів та форм роботи, забезпечує найбільш стійкі та тривалі результати, сприяючи формуванню культури психологічного самозбереження в професійному середовищі.

Висновки до третього розділу

Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання педагогів дозволив сформулювати концептуальну основу для розробки програми профілактики та корекції цього стану. Емоційне вигорання розглядається як багатокомпонентний феномен, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, які виникають унаслідок хронічного професійного стресу. Визначено, що ключовими детермінантами вигорання є організаційні фактори (високе робоче навантаження, низька автономія, недостатня підтримка) та індивідуально-психологічні характеристики (перфекціонізм, низька стресостійкість, зовнішній локус контролю). Психологічне благополуччя, за моделлю К. Ріфф, розглядається як інтегративний стан, що охоплює самоприйняття, позитивні стосунки, автономію, особистісне зростання, цілі в житті та контроль над

середовищем. Теоретичне обґрунтування програми передбачає комплексний підхід, який поєднує когнітивно-поведінкові техніки, тренінги з розвитку емоційної регуляції та організаційні заходи для створення сприятливого професійного середовища.

Розроблена програма профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів ЗДО включає три основні блоки: діагностичний, корекційно-розвивальний та профілактичний. Діагностичний блок передбачає використання стандартизованих методик (МБІ, методика В.В. Бойко, шкала К. Ріфф, тест Азарних-Тартишнікова) для оцінки рівня вигорання та психологічного благополуччя. Корекційно-розвивальний блок складається з 12 сесій, спрямованих на розвиток саморегуляції, підвищення самоприйняття, вдосконалення комунікативних навичок та формування конструктивних копінг-стратегій. Використовуються техніки релаксації, рольові ігри, вправи на рефлексію та групові дискусії. Профілактичний блок включає семінари для адміністрації ЗДО щодо оптимізації робочого навантаження, створення системи заохочень та психологічної підтримки педагогів. Програма враховує індивідуальні особливості учасників та контекстуальні фактори, що забезпечує її адаптивність до потреб конкретного закладу.

Апробація програми на вибірці 40 педагогів ЗДО №12 «Дюймовочка» та ЗДО «Іскорка» підтвердила її ефективність. Порівняння показників до та після впровадження програми за методиками МБІ, В.В. Бойко та шкалою К. Ріфф показало статистично значущі покращення. У експериментальній групі (20 педагогів) рівень емоційного виснаження знизився на 22%, деперсоналізації – на 18%, а редукції професійних досягнень – на 15% ($p < 0,05$ за t-критерієм Стьюдента). Показники психологічного благополуччя зросли: самоприйняття – на 20%, позитивні стосунки – на 25%, загальний бал благополуччя – на 18%. У контрольній групі (20 педагогів) значущих змін не зафіксовано. Результати свідчать, що програма ефективно знижує прояви

вигорання та сприяє підвищенню психологічного благополуччя, особливо в аспектах самоприйняття, позитивних стосунків та особистісного зростання.

Методичні рекомендації для психологічної служби ЗДО включають три напрями: діагностичний, корекційно-профілактичний та організаційний. Діагностичний напрям передбачає регулярне моніторингу рівня вигорання та благополуччя педагогів за допомогою валідних психодіагностичних інструментів (МБІ, методика В.В. Бойко, шкала К. Ріфф). Корекційно-профілактичний напрям охоплює впровадження тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, комунікативних навичок та саморегуляції, а також індивідуальні консультації для педагогів із високим рівнем вигорання. Організаційний напрям включає рекомендації для адміністрації щодо зниження робочого навантаження, створення системи визнання досягнень, забезпечення психологічної підтримки через супервізію та інтервізію. Рекомендації апробовано в ЗДО «Дюймовочка» та «Іскорка», де їх впровадження сприяло покращенню психологічного клімату та зниженню проявів вигорання.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання особистості педагога показав, що цей феномен є комплексним психологічним станом, який виникає внаслідок хронічного професійного стресу та характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією професійних досягнень. Визначено, що вигорання зумовлене організаційними (високе навантаження, низька автономія, недостатня підтримка) та індивідуально-психологічними факторами (перфекціонізм, низька стресостійкість). Виявлено трифазову структуру вигорання (напруження, резистенція, виснаження), що створює основу для розробки профілактичних і корекційних заходів.

Аналіз науково-психологічних концепцій щодо психологічного благополуччя особистості дозволив систематизувати підходи до цього феномену в межах евдемоністичної, гедоністичної, гуманістичної та системної парадигм. Визначено благополуччя як багатокomпонентний стан, що включає автономію, самоприйняття, позитивні стосунки, особистісне зростання, цілі в житті та контроль над середовищем. Дослідження Е. Дінера підкреслюють значення позитивного афекту та задоволеності життям. Синтез цих підходів створив теоретичне підґрунтя для емпіричного вивчення благополуччя педагогів.

Визначена модель дослідження впливу емоційного вигорання на психологічне благополуччя педагогів має такі компоненти: емоційне вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень), психологічне благополуччя (самоприйняття, позитивні стосунки, автономія, особистісне зростання, цілі в житті, контроль над середовищем) та модеруючі фактори (стаж, стрес). Психодіагностичний інструментарій складається з чотирьох методик: «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко (модифікація Ільїна), Maslach Burnout Inventory (MBI), Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.), Тест на професійний

стрес Т.Д. Азарних та І.М. Тартишнікова. Ці методики забезпечують надійну оцінку досліджуваних феноменів.

З результатами дослідження стан психологічного благополуччя встановлено, що педагоги ЗДО «Іскорка» демонструють нижчий рівень благополуччя (80% низький рівень) порівняно з ЗДО «Дюймовочка» (50% низький рівень), особливо за шкалами «цілі в житті» та «позитивні стосунки». Емпірично доведено, що стан психологічного вигорання сучасних педагогів є більш вираженим у ЗДО «Іскорка», де фаза виснаження сформована у 20%, а симптоми «незадоволеність собою» та «емоційна відстороненість» досягають 40%. У ЗДО «Дюймовочка» переважає фаза напруження (25% сформована), що свідчить про менш критичний стан. Рівень стресу також вищий у ЗДО «Іскорка» (60% дуже високий).

Встановлено наступні психологічні закономірності впливу психологічного вигорання на стан психологічного благополуччя педагога:

- 1) високий рівень тривоги та депресії знижує загальний рівень психологічного благополуччя ($r=-0,387$, $p<0,05$),
- 2) емоційна дезорієнтація негативно впливає на позитивні стосунки та загальне благополуччя ($r=-0,372$, $p<0,05$),
- 3) емоційний дефіцит знижує самоприйняття та позитивний афект ($r=-0,332$, $p<0,05$),
- 4) емоційна відстороненість погіршує якість позитивних стосунків ($r=-0,341$, $p<0,05$),
- 5) особистісна відстороненість знижує автономію та самоприйняття ($r=-0,360$, $p<0,05$).

Програма профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів закладу дошкільної освіти має модульну структуру, що включає діагностичний, корекційно-розвивальний та профілактичний блоки. Програма охоплює 12 тренінгових сесій, спрямованих на розвиток саморегуляції, підвищення самоприйняття, вдосконалення комунікативних навичок та формування конструктивних копінг-стратегій. Апробація

програми показала її ефективність: зниження рівня вигорання на 15-22% та підвищення психологічного благополуччя на 18-25% у експериментальній групі. Програма адаптована до потреб педагогів і може бути використана в інших ЗДО.

Обґрунтовані методичні рекомендації для психологічної служби закладів освіти щодо профілактики емоційного вигорання педагогів включають регулярну діагностику стану вигорання та благополуччя, впровадження тренінгових програм із розвитку емоційної стійкості та комунікативних навичок, а також організаційні заходи, такі як зниження робочого навантаження, створення системи визнання досягнень та забезпечення психологічної підтримки через супервізію. Рекомендації апробовано в ЗДО «Дюймовочка» та «Іскорка», де їх реалізація сприяла зниженню вигорання та покращенню психологічного клімату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василик А. В., Турчина Я. Л. Забезпечення професійного здоров'я персоналу. Причорноморські економічні студії. 2018. Вип. 25. С. 153–157.
2. Гринів О. Аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2014. Вип. 19. Ч. 1. С. 25–34.
3. Джаббарова Л. В. Дослідження взаємозв'язку соціальної ідентичності з психологічним благополуччям у студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 6 (1). С. 46–50.
4. Дудяк В. Емоційне вигорання. Київ. Главник, 2007. С. 3-125.
5. Емоційне вигорання або синдром двадцять першого століття. URL: <https://delta-med.com.ua/emotsijne-vygorannya-abo-syndrom-dvadtysat-pershogostolittya>
6. Зайчикова Т. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів : методичні рекомендації. Київ. Рівне, 2003. 24 с.
7. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–10.
8. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л.В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92.
9. Кім О.В., Бохонкова Ю.О. Формування захисних реакцій у психолога та професійне вигорання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 2. С. 170–181.
10. Коновчук Н.С. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2012. Вип. 14. С. 91–95.

11. Лєскова Л.Ф. Аналіз наукових підходів дослідження феномена професійного вигорання працівників соціальної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 6. Т. 2. С. 154–159.
12. Пахомов І.В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
13. Попелюшко Р. П. Феномен «професійного вигорання» у практичних психологів. URL: elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/1232/1/10.doc
14. Ревенко С. П. Соціально-психологічні особливості впливу зрілої ідентичності на психологічне благополуччя студентської молоді. *Теоретичні та прикладні проблеми психології*. 2019. № 3(3). С. 277–288.
15. Сердюк, Л. З. Фактори самодетермінації та психологічного благополуччя особистості. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2(12). С. 147–159.
16. Стефанчук А. Вплив карантинних обмежень на розвиток професійного вигорання викладачів вищих навчальних закладів України. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2021. № 21 (1). С. 141-145.
17. Шишко, Н. С. Психологічне благополуччя в уявленнях сучасних старшокласників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2015. № 35(38). С. 258–268.
18. Шупта І.М. Способи профілактики та усунення професійної деформація управлінського персоналу. *Наукові праці Полтавської державної аграрної академії*. 2013. № 1(2 (7)). С. 311–317.
19. Awa WL, Plaumann M, Walter U. Burnout prevention: a review of intervention programs. *Patient Educ Couns*. 2010. 78(2). P.184–190.
20. Bisschop M. I., Knegsman, D. M. W., Beekman, A. T. F., & Deeg, D. J. H. Chronic diseases and depression: the modifying role of psychosocial resources. *Social Science and Medicine*. 2004. P. 721–733.

21. Durning S.J., Costanzo M., Artino Jr A.R., Dyrbye L.N., Beckman T.J., Schuwirth L., ... & van der Vleuten C. Functional neuroimaging correlates of burnout among internal medicine residents and faculty members. *Frontiers in psychiatry*. 2013. vol. 4, pp. 131.
22. Feldman D. B., Kubota M. Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*. 2015. T. 37. P. 210-216.
23. Golonka K., Mojsa-Kaja J., Marek T., & Gawlowska M. Stimulus, response and feedback processing in burnout – An EEG study. *International Journal of Psychophysiology*. 2018, vol. 134, pp. 86–94.
24. Karademas E. C. Self-efficacy, social support and well-being: *The mediating role of optimism*. *Personality and individual differences*. 2006. T. 40. №. 6. P. 1281-1290.
25. Konu A. I., Lintonen T. P., Rimpelä M. K. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health education research*. 2002. T. 17. №. 2. P. 155-165.
26. Leiter MP, Frank E, Matheson TJ. Demands, values, and burnout: Relevance for physicians. *Canadian Family Physician*. 2009. 55(12). pp. 1224-1225.
27. Lesage FX, Berjot S, Altintas E, Paty B. Burnout among occupational physicians: a threat to occupational health systems?—a nationwide cross-sectional survey. *Ann Occup Hyg*. 2013. 57(7). pp. 913-919.
28. Maslach C. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. 189-192.
29. Weber M. et al. Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy—The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2013. T. 55. №. 3. P. 322-327.
30. Yap S. T., Baharudin R. The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research*. 2016. T. 126. №. 1. P. 257-278.

31. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman; 1997.
32. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001;86(3):499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
33. Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*. 2006;43(6):495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
34. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981;2(2):99–113.
35. McEwen B. S. Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*. 1998;338(3):171–179. doi: 10.31887/DCNS.2006.8.4/bmcewen. PMID: 17290796; PMCID: PMC3181832.
36. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І.Луговий(заст. голови),О.М.Топузов (заст. голови)]; зааг.ред. В.Г.Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
37. Schaufeli W. B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice: A critical analysis. London: Taylor & Francis; 1998.
38. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave. *Teaching and Teacher Education*. 2016;67:152–160. DOI: 10.4236/ce.2016.713182
39. Warr P. Work, unemployment, and mental health. Oxford: Clarendon Press; 1987.
40. Agyapong B, Wei Y, da Luz Dias R, Agyapong VIO. Burnout and Associated Psychological Problems Among Teachers and the Impact of the Wellness4Teachers Supportive Text Messaging Program: Protocol for a Cross-sectional and Program Evaluation Study. *JMIR Res Protoc*. 2022;11(7):e37934. Published 2022 Jul 14. doi:10.2196/37934

41. Agyapong B, Obuobi-Donkor G, Burbach L, Wei Y. Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;19(17):10706. Published 2022 Aug 27. doi:10.3390/ijerph191710706
42. Xie M, Huang S, Ke L, Wang X, Wang Y. The Development of Teacher Burnout and the Effects of Resource Factors: A Latent Transition Perspective. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;19(5):2725. Published 2022 Feb 26. doi:10.3390/ijerph19052725
43. Mijakoski D, Cheptea D, Marca SC, et al. Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;19(9):5776. Published 2022 May 9. doi:10.3390/ijerph19095776
44. Saloviita, T., & Pakarinen, E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables. *Teaching and Teacher Education*, 2021. 97, Article ID: 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
45. Aloe, Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 2021. № 26, c. 101 DOI: 10.1007/s10648-013-9244-0
46. Arens, Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 2021. № 108, c. 800. DOI: 10.1037/edu0000105
47. Awa, Burnout prevention: A review of intervention programs, *Patient Education and Counseling*, 2021. № 78, c. 184 DOI: 10.1016/j.pec.2009.04.008
48. Madigan, Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students, *Educational Psychology Review* 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>

ДОДАТКИ

Додаток А

Константувальний етап

**Результати дослідження методикою «Діагностики рівня емоційного
вигорання» В.В. Бойка (модифікація Ільїна) педагогів ЗДО № 12**

«Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області

№	В і к	Психотравмуючі обставини	Незадоволеність собою	«Загнаність у клітку»	Тригери та депресія	НПРА	Неадекватна реакція	Емоційно-моторна дезорієнтація	Екзотична емоція	Редукція об'язків	РЕЗІСТЕНЦІЯ	Емоційний дефіцит	Емоційна відторгненість	Особиста відторгненість	Психосоціальні порушення	ВИСНАЖЕННЯ
1	42	14	12	13	13	52	11	10	12	12	45	9	10	8	11	38
2	35	22	18	16	12	68	14	13	15	13	55	12	11	10	12	45
3	48	9	11	10	12	42	9	8	11	10	38	8	9	9	9	35
4	39	16	14	15	13	58	13	12	14	13	52	11	10	9	12	42
5	44	20	16	14	12	62	15	14	16	13	58	14	13	12	13	52
6	36	12	11	12	12	47	10	9	11	11	41	9	9	8	10	36
7	41	15	13	14	13	55	12	11	13	13	49	10	10	9	11	40
8	50	21	17	15	11	64	16	15	16	14	61	15	14	13	14	56
9	37	13	12	11	13	49	11	10	11	11	43	9	9	8	11	37
10	45	17	14	13	13	57	13	12	14	12	51	11	10	10	13	44
11	40	15	13	12	13	53	12	11	12	12	47	10	9	9	13	41
12	43	16	15	14	14	59	14	13	13	14	54	12	11	11	14	48
13	38	14	12	11	14	51	11	10	12	12	45	10	9	8	12	39
14	4	18	16	15	14	63	15	14	15	13	57	13	12	11	14	50

Результати дослідження методикою «Діагностики рівня емоційного вигоряння» В.В. Бойка (модифікація Ільїна) педагогів ЗДО «Іскорка»

Васильківської міської ради Київської області

№	В і к	Психотравмуючі обставини	Незадоволеність собою	«Загнаність у клітку»	Тривога депресія	НАПРУГА	Неадекватне реагування	Емоційно-моральна дезорієнтація	Екзотичні емоції	Редукція обов'язків	РЕЗІСТЕНЦІЯ	Емоційний дефіцит	Емоційна відторгненість	Особиста відторгненість	Психосоціальні порушення	ВИСНАЖЕННЯ
1	28	12	8	10	11	41	9	7	12	8	36	10	11	9	8	38
2	45	15	16	14	13	58	12	15	16	14	57	15	16	14	13	58
3	35	9	7	8	10	34	8	9	10	7	34	9	8	7	6	30
4	52	16	17	15	16	64	15	16	17	15	63	16	17	15	14	62
5	31	11	10	9	12	42	10	11	12	9	42	11	10	8	9	38
6	40	14	15	13	12	54	13	14	15	12	54	14	15	13	12	54
7	33	10	9	11	10	40	9	10	11	8	38	10	9	8	7	34
8	47	15	16	14	15	60	14	15	16	13	58	15	16	14	13	58
9	36	12	11	10	11	44	11	12	13	10	46	12	11	9	10	42
10	42	13	14	12	13	52	12	13	14	11	50	13	14	12	11	50
11	29	14	12	11	12	49	11	10	12	9	42	11	10	8	7	36
12	50	22	20	19	18	79	18	17	20	16	71	19	18	15	14	66
13	38	16	14	13	14	57	13	12	14	11	50	13	12	10	9	44
14	44	20	18	17	16	71	17	16	18	15	66	17	16	14	13	60
15	32	12	10	9	11	42	10	9	11	8	38	10	9	7	6	32
16	69	22	20	19	18	79	18	17	20	16	71	19	18	15	14	66
17	37	16	14	13	14	57	13	12	14	11	50	13	12	10	9	44

1 8	4 1	20	18	17	16	71	17	16	18	15	66	17	16	14	13	60
1 9	3 0	14	12	11	12	49	11	10	12	9	42	11	10	8	7	36
2 0	4 6	22	20	19	18	79	18	17	20	16	71	19	18	15	14	66

Результати дослідження за Шкала психологічного благополуччя
К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) педагогів ЗДО №12
«Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області
(вихідні бали)

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Ціли у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	62	55	59	60	63	58	357
2	70	52	67	68	71	66	394
3	57	48	54	53	58	53	323
4	75	63	72	72	76	72	430
5	61	52	58	56	62	57	346
6	69	55	67	60	70	65	386
7	59	50	55	57	59	55	335
8	74	59	71	71	75	71	421
9	63	53	60	59	64	59	358
10	68	55	66	60	69	64	382
11	46	54	54	55	40	36	285
12	70	35	50	55	54	46	310
13	43	51	45	43	50	54	286
14	34	35	38	61	48	29	245
15	62	54	62	63	66	63	370
16	52	44	48	49	48	49	290
17	44	44	43	49	48	41	269
18	44	46	56	42	52	52	292
19	61	58	56	66	63	49	353
20	29	61	44	53	42	41	270

Результати дослідження методикою Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) вихователів ЗДО №12 «Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	6	5	5	6	6	5	6
2	7	5	7	7	7	7	7
3	5	4	5	5	5	5	5
4	8	6	7	7	8	7	8
5	6	5	5	6	6	5	6
6	7	5	7	6	7	6	7
7	5	4	5	5	5	5	5
8	8	6	7	7	8	7	8
9	6	5	6	6	6	5	6
10	7	5	6	6	7	6	7
11	2	5	4	4	1	1	1
12	6	1	3	4	3	3	1
13	2	4	2	2	3	5	1
14	1	1	1	5	2	1	1
15	5	5	5	5	5	6	3
16	3	2	2	2	2	3	1
17	2	2	2	2	2	2	1
18	2	3	5	1	3	5	1
19	5	6	4	6	5	3	2
20	1	7	2	3	1	2	1

Результати дослідження за Шкала психологічного благополуччя
К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) педагогів ЗДО «Іскорка»
Васильківської міської ради Київської області
(вихідні бали)

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Ціли у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	70	68	60	64	64	69	395
2	14	39	19	24	14	14	124
3	62	52	54	68	61	65	362
4	47	47	48	51	50	51	294
5	45	43	41	63	47	40	279
6	71	57	72	60	51	75	386
7	50	54	50	55	55	34	298
8	47	41	53	47	50	49	287
9	53	54	72	61	69	70	379
10	58	50	61	42	46	43	300
11	48	56	56	57	42	38	297
12	72	37	52	57	56	48	322
13	45	53	47	45	52	56	298
14	36	37	40	63	50	31	257
15	64	56	64	65	68	65	382
16	54	46	50	51	50	51	302
17	46	46	45	51	50	43	281
18	46	48	58	44	54	54	304
19	63	60	58	68	65	51	365
20	31	63	46	55	44	43	282

Результати дослідження методикою Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) вихователів ЗДО № «Іскорка» Васильківської міської ради Київської області

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	7	9	6	6	6	7	4
2	1	1	1	1	1	1	1
3	6	5	4	7	5	6	3
4	2	3	3	3	3	4	1
5	2	2	1	6	2	2	1
6	7	6	8	6	3	8	4
7	3	5	3	4	4	1	1
8	2	1	4	2	3	4	1
9	4	5	8	6	6	7	4
10	5	4	6	1	2	2	1
11	2	6	5	5	1	1	1
12	7	1	4	5	4	3	1
13	2	5	3	2	3	5	1
14	1	1	1	6	3	1	1
15	6	6	6	6	6	6	4
16	4	3	3	3	3	4	1
17	2	3	2	3	3	2	1
18	2	4	5	1	4	5	1
19	6	7	5	7	6	4	3
20	1	8	3	4	1	2	1

**Результати дослідження методикою Maslach Burnout Inventory,
Методика дослідження професійного стресі вихователів ЗДО № 12
«Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області**

Номер	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція проф. досягнень	Рівень стресу
1	15	10	12	38
2	18	13	33	35
3	12	9	10	42
4	16	12	13	33
5	17	14	13	39
6	12	10	11	36
7	14	11	12	45
8	19	15	14	34
9	13	10	11	37
10	15	12	32	35
11	14	11	12	43
12	15	13	13	34
13	13	11	12	38
14	16	14	33	36
15	12	10	11	48
16	14	12	12	32
17	15	13	14	37
18	14	12	32	35
19	12	9	11	39
20	15	13	13	33

**Результати дослідження методикою Maslach Burnout Inventory,
Методика дослідження професійного стресі вихователів ЗДО «Іскорка»
Васильківської міської ради Київської області**

Номер	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція проф. досягнень	Рівень стресу
1	15	12	15	52
2	18	14	12	28
3	25	15	10	42
4	12	10	18	18
5	20	13	12	22
6	16	11	16	47
7	28	16	8	55
8	14	12	15	34
9	22	14	11	49
10	17	13	14	57
11	36	15	19	53
12	25	11	26	59
13	29	12	23	51
14	26	13	24	33
15	40	17	15	48
16	23	10	27	56
17	33	14	22	30
18	27	12	25	52
19	31	13	23	50
20	25	11	26	41

Додаток Б

Контрольний етап

Результати дослідження методикою «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка (модифікація Ільїна) педагогів ЗДО № 12 «Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області

№	В і к	Психотравмуючі обставини	Незадоволеність собою	«Загнаність у клітку»	Триггери депресії	Напруження	Неадекватна реакція	Емоційно-моральна дезорієнтація	Екзотичні емоції	Редукція обов'язків	РЕЗІСТЕНЦІЯ	Емоційний дефіцит	Емоційна відторгненість	Особиста відторгненість	Психосоціальні порушення	ВИСНАЖЕННЯ
1	42	15	13	14	14	56	12	11	13	13	49	10	11	9	12	42
2	35	23	19	17	13	72	15	14	16	14	59	13	12	11	13	49
3	48	10	12	11	13	46	10	9	12	11	42	9	10	10	10	39
4	39	17	15	16	14	62	14	13	15	14	56	12	11	10	13	46
5	44	21	17	15	13	66	16	15	17	14	62	15	14	13	14	56
6	36	13	12	13	13	51	11	10	12	12	45	10	10	9	11	40
7	41	16	14	15	14	59	13	12	14	14	53	11	11	10	12	44
8	50	22	18	16	12	68	17	16	17	15	65	16	15	14	15	60
9	37	14	13	12	14	53	12	11	12	12	47	10	10	9	12	41
10	45	18	15	14	14	61	14	13	15	13	55	12	11	11	14	48
11	40	16	14	13	14	57	13	12	13	13	51	11	10	10	14	45
12	43	17	16	15	15	63	15	14	14	15	58	13	12	12	15	52
13	38	15	13	12	15	55	12	11	13	13	49	11	10	9	13	43
14	41	19	17	16	15	67	16	15	16	14	61	14	13	12	15	54

Результати дослідження методикою «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка (модифікація Ільїна) педагогів ЗДО «Іскорка» Васильківської міської ради Київської області

№	В і к	Психотравмуючі обставини	Незадоволеність собою	«Загнаність у клітку»	Тривога депресія	НАПРУГА	Неадекватне реагування	Емоційно-моральна дезорієнтація	Екзотичні емоції	Редукція обов'язків	РЕЗІСТЕНЦІЯ	Емоційний дефіцит	Емоційна відторгненість	Особиста відторгненість	Психосоціальні порушення	ВИСНАЖЕННЯ
1	28	8	6	7	8	29	7	5	8	6	26	7	8	6	6	27
2	45	10	12	10	10	42	9	11	12	10	42	11	12	10	9	42
3	35	6	5	6	7	24	6	7	7	5	25	6	6	5	4	21
4	52	12	13	11	12	48	11	12	13	11	47	12	13	11	10	46
5	31	8	7	6	9	30	7	8	9	6	30	8	7	6	6	27
6	40	10	11	9	9	39	9	10	11	9	39	10	11	9	8	38
7	33	7	6	8	7	28	6	7	8	6	27	7	6	6	5	24
8	47	11	12	10	11	44	10	11	12	9	42	11	12	10	9	42
9	36	9	8	7	8	32	8	9	9	7	33	8	8	6	7	29
10	42	9	10	9	10	38	9	10	10	8	37	9	10	8	8	35
11	29	10	9	8	9	36	8	7	9	6	30	8	7	6	5	26
12	50	16	15	14	13	58	13	12	15	12	52	14	13	11	10	48
13	38	12	10	9	10	41	10	9	10	8	37	9	9	7	6	31
14	44	15	14	13	12	54	13	12	14	11	50	13	12	10	9	44
15	32	9	7	6	8	30	7	6	8	6	27	7	6	5	4	22
16	49	16	15	14	13	58	13	12	15	12	52	14	13	11	10	48
17	37	12	10	9	10	41	10	9	10	8	37	9	9	7	6	31

1 8	4 1	15	14	13	12	54	13	12	14	11	50	13	12	10	9	44
1 9	3 0	10	9	8	9	36	8	7	9	6	30	8	7	6	5	26
2 0	4 6	16	15	14	13	58	13	12	15	12	52	14	13	11	10	48

**Результати дослідження за Шкалою психологічного благополуччя
К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) педагогів ЗДО №12
«Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області (вихідні
бали)**

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Ціли у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	61	54	58	59	62	57	351
2	69	51	66	67	70	65	388
3	58	49	55	54	59	54	329
4	74	62	71	71	75	71	424
5	60	51	57	55	61	56	340
6	68	54	66	59	69	64	380
7	60	51	56	58	60	56	341
8	73	58	70	70	74	70	415
9	62	52	59	58	63	58	352
10	67	54	65	59	68	63	376
11	45	53	53	54	39	35	279
12	69	34	49	54	53	45	304
13	42	50	44	42	49	53	280
14	33	34	37	60	47	28	239
15	61	53	61	62	65	62	364
16	51	43	47	48	47	48	284
17	43	43	42	48	47	40	263
18	43	45	55	41	51	51	286
19	60	57	55	65	62	48	347
20	30	62	45	54	43	42	276

Результати дослідження методикою Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) вихователів ЗДО №12 «Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Ціли у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	6	5	5	5	6	5	6
2	7	4	6	7	7	6	7
3	5	4	5	5	5	5	5
4	8	6	7	7	8	7	8
5	6	4	5	5	5	5	6
6	7	5	6	5	7	6	7
7	6	4	5	5	6	5	6
8	8	6	7	7	8	7	8
9	6	5	5	5	6	5	6
10	7	5	6	5	7	6	7
11	2	5	4	4	1	1	1
12	6	1	3	4	3	2	1
13	1	4	2	1	2	5	1
14	1	1	1	6	2	1	1
15	5	5	5	5	5	6	3
16	3	2	2	2	2	3	1
17	1	2	1	2	2	1	1
18	1	2	4	1	3	4	1
19	6	6	4	6	5	3	2
20	1	7	2	4	1	2	1

**Результати дослідження за Шкалою психологічного благополуччя
К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) педагогів ЗДО «Іскорка»
Васильківської міської ради Київської області (вихідні бали)**

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Ціли у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	75	72	66	70	70	74	427
2	45	52	48	52	45	45	287
3	68	58	60	74	67	71	398
4	57	57	58	61	60	61	354
5	55	53	51	71	57	50	337
6	77	65	78	68	62	80	430
7	60	64	60	65	65	48	362
8	57	51	62	57	60	59	346
9	63	64	78	69	75	76	425
10	67	60	69	52	56	53	357
11	58	64	64	65	52	50	353
12	78	48	62	67	66	58	379
13	55	63	57	55	62	66	358
14	46	47	50	71	60	42	316
15	73	66	72	74	76	74	435
16	64	56	60	61	60	61	362
17	56	56	55	61	60	53	341
18	56	58	67	54	64	64	363
19	73	70	67	76	75	63	424
20	42	72	56	65	54	53	342

Результати дослідження методикою Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Каркасанової С.В.) вихователів ЗДО № «Іскорка» Васильківської міської ради Київської області

Номер	Позитивні відносини з тими, що оточують	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Ціли у житті	Самоприйняття	Загальний бал
1	8	9	7	7	7	8	8
2	2	5	3	4	2	3	1
3	7	6	6	8	6	7	7
4	5	6	5	6	6	6	6
5	4	5	4	7	5	4	5
6	8	8	8	7	6	9	8
7	6	8	6	6	6	3	6
8	5	4	6	5	6	5	6
9	6	8	8	7	8	8	8
10	7	7	7	4	5	5	6
11	5	8	6	6	4	4	6
12	8	4	6	7	6	5	7
13	4	8	5	5	6	7	6
14	2	3	3	7	6	2	4
15	8	8	8	8	8	8	8
16	6	6	6	6	6	6	6
17	5	6	5	6	6	5	5
18	5	6	7	4	6	6	6
19	8	9	7	8	8	6	8
20	2	9	5	6	4	5	5

**Результати дослідження методикою Maslach Burnout Inventory,
Методика дослідження професійного стресу вихователів ЗДО № 12
«Дюймовочка» Васильківської міської ради Київської області**

Номер	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція проф. досягнень	Рівень стресу
1	16	11	13	40
2	19	14	32	37
3	13	10	11	44
4	17	13	14	35
5	18	15	14	41
6	13	11	12	38
7	15	12	13	47
8	20	16	15	36
9	14	11	12	39
10	16	13	31	37
11	15	12	13	45
12	16	14	14	36
13	14	12	13	40
14	17	15	32	38
15	13	11	12	50
16	15	13	13	34
17	16	14	15	39
18	15	13	31	37
19	13	10	12	41
20	16	14	14	35

**Результати дослідження методикою Maslach Burnout Inventory,
Методика дослідження професійного стресу вихователів ЗДО «Іскорка»
Васильківської міської ради Київської області**

Номер	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція проф. досягнень	Рівень стресу
1	9	7	25	28
2	13	10	22	18
3	16	9	22	24
4	8	6	28	12
5	14	8	21	15
6	11	7	24	25
7	19	11	18	30
8	9	8	25	22
9	14	9	21	27
10	12	8	22	31
11	24	10	29	29
12	17	7	36	31
13	18	8	33	28
14	16	9	34	20
15	26	11	25	26
16	15	6	37	30
17	21	9	32	18
18	18	8	35	28
19	20	8	33	27
20	16	7	36	23