


Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра прикладної психології та логопедії

Допущено до захисту
Завідувач кафедру


«20» листопада 2025 року

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ
ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконала: здобувач II рівня вищої освіти,
групи M25CO-3

Спеціальність

016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійна програма

Спеціальна освіта

Спеціалізація 016.01. Логопедія.

Бруслік Юлія Геннадіївна

Науковий керівник:

**к. психол. н., доц. Цибуляк Наталя
Юрїївна**

Рецензент: к.психол.н, доц. кафедри
психології і педагогіки КПІ імені Ігоря
Сикорського

СЕРБОВА Ольга Вікторівна

Запоріжжя – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання	9
1.2. Психологічні чинники, що детермінують виникнення синдрому емоційного вигорання	12
1.3. Особливості професійної діяльності фахівців інклюзивного закладу дошкільної освіти як стресогенне середовище	16
Висновки до розділу 1	19
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	22
2.1. Організація, методи та методика дослідження	22
2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів емоційного вигорання фахівців інклюзивного закладу дошкільної освіти та його чинників	35
Висновки до розділу 2	46
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	49
3.1. Профілактика емоційного вигорання у професійній діяльності фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти	49
3.2. Програма психоемоційної підтримки фахівців закладів дошкільної освіти в інклюзивному середовищі	52
Висновки до розділу 3	58
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63
ДОДАТКИ	75

ВСТУП

Актуальність теми. Актуальність дослідження психологічних чинників емоційного вигорання фахівців закладів дошкільної освіти обумовлена зростаючими вимогами до їхньої професійної діяльності в умовах інклюзії, а також глибоких суспільних трансформацій, цифровізації, постійних освітніх реформ та воєнного стану. Синдром емоційного вигорання – це складний психоемоційний стан, що характеризується виснаженням фізичних, психологічних та емоційних ресурсів особистості, втратою мотивації, зниженням професійної ефективності та порушенням взаємодії з соціальним оточенням (Большакова, 2022; Maslach, 2017; Yıldırım, 2022).

Проблема набуває особливої гостроти в педагогічному середовищі, де основним інструментом є саме міжособистісна взаємодія. Емоційне вигорання педагогічних фахівців може бути викликане багатьма чинниками: надмірним робочим навантаженням (Бегеза, 2020; Irshad, 2022), хронічним стресом (Лазарчук, 2019; De Hert, 2020), порушенням балансу між професійною діяльністю та особистим життям (Лотоцька, 2020; Susila, 2022), конфліктами, браком підтримки з боку адміністрації, неефективним керівництвом (Войтович, 2021; Gascón, 2021).

Для українських педагогів, зокрема вихователів інклюзивних закладів дошкільної освіти, ці виклики доповнюються реаліями війни, постійним психоемоційним напруженням, необхідністю адаптації до нових умов та емоційної підтримки дітей, які часто самі перебувають у кризовому стані (Мелоян, 2023; Павелків, 2023; Tsybuliak, 2023). Це вимагає глибшого розуміння особистісних і професійних чинників, що сприяють формуванню емоційного вигорання, а також пошуку ефективних психопрофілактичних засобів для його подолання.

Отже, системний аналіз чинників, які детермінують розвиток емоційного вигорання у фахівців інклюзивних ЗДО, є своєчасним і надзвичайно важливим

як у науковому, так і в практичному вимірах. Його результати можуть слугувати основою для формування ефективної системи психологічної підтримки фахівців, збереження їхнього емоційного ресурсу, професійного довголіття та якості освітньої взаємодії з дітьми в інклюзивному середовищі. Професійна діяльність сучасних фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти відбувається в умовах динамічних змін і зростаючих соціальних викликів. Упровадження новітніх освітніх стандартів, зростання суспільних очікувань щодо якості педагогічної роботи та компетентності вихователів (ведення документації, освоєння інклюзивних технологій, інноваційних підходів до навчання і виховання, забезпечення прозорості професійної діяльності, участь у фахових змаганнях тощо) значно ускладнює їх щоденну роботу.

Ці обставини формують нове професійне середовище, у якому емоційне навантаження фахівців суттєво зростає. Особливе занепокоєння викликає те, що емоційний стан вихователя безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу: втрата ентузіазму й емоційне виснаження можуть призводити до формалізації діяльності, зниження якості взаємодії з дітьми.

Попри важливість цієї проблеми, залишається недостатньо розробленою система ефективних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на збереження ментального благополуччя фахівців інклюзивних ЗДО, профілактику синдрому емоційного вигорання та запобігання професійній деструкції. Таким чином, у науковій і практичній педагогіці назріла потреба у виявленні симптомокомплексу, який може слугувати раннім індикатором формування емоційного вигорання. Звідси актуальність поставленої проблеми, вивчення чинників та рання діагностика ключових психологічних симптомів, які підвищують ризик виникнення синдрому емоційного вигорання, відкриває шлях до своєчасної корекції або запобігання цьому явищу в системі інклюзивної дошкільної освіти. Для запобігання розвитку синдрому емоційного вигорання серед працівників інклюзивних ЗДО необхідна багаторівнева система підтримки, що охоплює організаційний, індивідуальний і соціально-психологічний рівні. Йдеться про створення безпечного інклюзивного освітнього середовища,

налагодження системи професійного наставництва, регулярне проведення тренінгів із розвитку емоційної компетентності, стрес-менеджменту та навичок психологічного самозбереження. Також важливо забезпечити педагогам доступ до психологічного консультування, формувати культуру турботи про ментальне здоров'я та запроваджувати практики емоційної гігієни в щоденній професійній діяльності. Розвиток фізичної активності, дозвілля та збереження балансу між роботою і особистим життям є додатковими складовими запобігання вигоранню. Отже, лише системна взаємодія між управлінськими структурами, фахівцями-практиками та науковцями дозволить не лише зменшити рівень емоційного виснаження у працівників інклюзивних закладів дошкільної освіти, а й забезпечити якість та сталість професійного розвитку педагогічних фахівців.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність фахівців інклюзивних ЗДО в умовах психоемоційного навантаження.

Предмет дослідження – психологічні чинники вигорання фахівців інклюзивних ЗДО.

Мета дослідження – комплексне вивчення психологічних чинників, що впливають на формування вигорання фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти, з урахуванням ролі емоцій у професійній взаємодії, самосприйнятті, а також у контексті когнітивно-емоційної оцінки життєвих і професійних ситуацій.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз сутності та функції емоцій, які визначають механізми їх впливу на професійне благополуччя та вигорання фахівців інклюзивних ЗДО та визначити ключові чинники, що сприяють виникненню у них синдрому вигорання, та окреслити потенційні шляхи профілактики цього явища.

2. Емпірично дослідити та провести аналіз психологічних чинників, що впливають на формування вигорання фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти.

3. На основі аналізу теоретико-методологічних підходів до проблеми самоефективності й результатів емпіричного дослідження розробити комплексну програму, спрямовану на зниження ризику вигорання на різних етапах професійного шляху.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів, вибір яких залежав від змісту проблеми та етапу дослідження:

теоретичні – аналіз, порівняння та систематизація науково-методичних, вітчизняних та зарубіжних літературних джерел, що дало змогу проаналізувати стан досліджуваної проблеми й виокремити основні дослідницькі підходи, сучасні психологічні концепції та новаторський досвід, уточнити зміст основних понять; узагальнення та систематизації досліджень, теоретичне моделювання;

емпіричні – тестування (до діагностичного комплексу ввійшли: для вивчення рівня емоційного вигорання педагогічних фахівців було застосовано «Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання» (Чабан О.С., 2025). Створення нової шкали діагностики синдрому вигорання та підтвердження прийнятності її психометричних характеристик. виконано в рамках науково-дослідної роботи кафедри медичної психології, психосоматичної медицини та психотерапії НМУ імені О. О. Богомольця «Проактивна трансдіагностична медикопсихологічна допомога постраждалому від дистресу війни населенню України (профілактика, діагностика, корекція, реабілітація)» (номер державної реєстрації 0122U202016). Особистісні характеристики учасників дослідження аналізувалися за допомогою методики оцінки емоційної зрілості О. Чебикіна, Фрайбурзького особистісного опитувальника (форма В), а також опитувальника психологічної ресурсності особистості О. Штепи та методи статистично-математичної обробки даних: виявлення кореляційних зв'язків за допомогою коефіцієнту кореляції Спірмена; статистичні розрахунки виконані з використанням пакета комп'ютерних програм Microsoft Excel XP.

Теоретична база дослідження – Вивчення емоційного вигорання фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти спирається на

міждисциплінарні підходи, що розглядають цей феномен з різних теоретичних позицій: Когнітивно-біхевіоральний підхід – аналізує емоційне вигорання як результат неефективної когнітивної оцінки стресових ситуацій та недостатньої психологічної гнучкості; психодинамічний підхід – фокусує увагу на внутрішньоособистісних конфліктах, витіснених емоціях та особливостях захисних механізмів; гуманістичний підхід – акцентує на дефіциті самореалізації, емоційного зростання та відсутності підтримуючого середовища; організаційно-психологічний підхід – розглядає вплив умов праці, стилю керівництва, соціальної підтримки та структури взаємодії в колективі на ризик вигорання; психофізіологічний підхід – аналізує вплив хронічного стресу на нервову систему, гормональний фон і соматичне здоров'я педагога. Ці підходи дозволяють комплексно вивчати емоційне вигорання як багатофакторне явище, що охоплює когнітивну, емоційну, поведінкову та фізіологічну сфери особистості.

Практична база дослідження – Комунальний заклад «Гімназія 27» ДП «Веселий вулик» Кам'янської міської ради Дніпропетровської обл. (вибірка – 18 осіб, з них: 1- віком 20-24р.р.; 4 – віком 25-35 р.р.; 7 – віком 36-49 р.р.; 6 – віком 50- 60 р.р.).

Теоретична новизна – уточнено й систематизовано сукупність психологічних чинників, що впливають на формування емоційного вигорання у фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти; розширено наукові уявлення про роль індивідуально-типологічних особливостей (емоційна зрілість, тип темпераменту, рівень психологічної ресурсності) у розвитку цього синдрому; дістали подальшого розвитку теоретичні положення про взаємозв'язок рівня емоційного інтелекту та схильності до вигорання.

Практична значимість – проведено емпіричне дослідження рівня емоційного вигорання серед фахівців інклюзивних ЗДО; виявлено актуальні індивідуальні й організаційні чинники, що підвищують ризик розвитку синдрому; встановлено статистично значущі зв'язки між показниками емоційної зрілості, ресурсності особистості та рівнями емоційного вигорання; розроблено

рекомендації щодо системи психопрофілактичних заходів для збереження емоційного благополуччя фахівців інклюзивних ЗДО, яка впроваджена в роботу інклюзивного закладу.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (99 найменувань, з яких 39 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг роботи становить – 98 сторінок, основний обсяг – 62 сторінки. Робота містить 6 таблиць, 2 рисунка, 8 додатків (на 24 сторінках).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1 Теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання

В сучасному світі спостерігається стійке зростання випадків негативного впливу професійного стресу на психологічне і соматичне благополуччя особистості. Хоча сам по собі стрес не є захворюванням, його інтенсивна та тривала дія може мати серйозні наслідки для психічного і фізичного здоров'я. Європейське агентство з охорони праці EU-OSHA розрізняє два типи наслідків впливу професійного стресу – психосоціальні та фізіологічно-соматичні молоді [66].

Сам термін «вигорання» було вперше введено американським психіатром Г. Дж. Фрейденбергом у 1974 році для позначення стану емоційного знесилення у фахівців, які працюють у сфері надання допомоги іншим людям. У 1976 році С. Маслач розширила трактування цього поняття, охарактеризувавши його як відповідь на професійний стрес, що виявляється у відчуженості, цинічному ставленні до клієнтів і зниженні продуктивності [4, с. 27]. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) у 2019 році офіційно класифікувала синдром емоційного вигорання у розділі XXI МКХ-11 як стан, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося ефективно впоратись. Він проявляється у виснаженні, втраті енергії, деперсоналізації, посиленні дистанціювання від професійної діяльності, негативному ставленні до роботи та зниженні ефективності [98].

В умовах соціальної турбулентності та постійного навантаження на емоційну сферу все більше науковців зосереджують увагу на вивченні складного комплексу психофізіологічних процесів, що лежать в основі синдрому емоційного вигорання. Сучасні дослідження доводять, що даний синдром вже давно перестав бути винятково проблемою професій «людина-людина» і

виявляється серед представників багатьох професій, а також у студентської молоді [8].

У зарубіжній науковій літературі спостерігається загальна концептуальна єдність у розумінні феномена емоційного вигорання – як специфічного стану фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, який особливо часто виявляється у представників соціономічних професій. За результатами досліджень С. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter та інших, синдром емоційного вигорання включає три ключові компоненти: емоційну виснаженість (почуття емоційної спустошеності та втоми, викликані професійною діяльністю), деперсоналізацію (цинічне, відчужене ставлення до учасників освітнього процесу) та редукцію професійних досягнень (сумніви у власній компетентності, зниження самооцінки в контексті професійної ефективності) (Maslach, 1996). Провідним і найбільш деструктивним серед них є емоційне виснаження, що проявляється у почутті внутрішнього спустошення, втрати енергетичного ресурсу, приглушеності емоцій, аж до повного емоційного «оніміння». Деперсоналізація характеризується емоційним відстороненням, цинічним ставленням до людей – клієнтів, колег, членів родини. Спілкування набуває формального, знеособленого характеру. Особа навмисно обмежує емпатійність, розглядаючи співрозмовника як об'єкт, ігноруючи його емоційний вимір (82 Maslach & Leiter, 2016) [83 - 86].

У межах української психолого-педагогічної науки розглянуто різні грані проблеми емоційного вигорання. Зокрема, досліджуються його передумови як у дітей у процесі взаємодії з дорослими (Щербан, Брецько, 2018), так і у фахівців під час професійного становлення, зокрема майбутніх психологів (Tsarkova, Prokofieva, 2016). Значущу нішу в педагогічних дослідженнях посідає вивчення особистісних рис і професійної діяльності фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. У цих роботах підкреслюється висока стресогенність освітньої праці незалежно від її рівня, а також актуальність своєчасної профілактики емоційного вигорання (Гречко, 2008; Калініна, 2014; Кобильченко, 2000; Луценко, 2016; Соколова, 2018; Сербова, Лопатіна, Цибуляк,

2017; Цьомик-Яворська, Костюк, 2020; Яковлева, 2015 та ін.). Так, М. Яковлева у своїх дослідженнях акцентує увагу на порівняльному аналізі емоційного вигорання з професійною деформацією – схожим, проте не тотожним явищем (Яковлева, 2015). У роботі О. Сербової, Г. Лопатіної та Н. Цибуляк вигорання трактується як поступова втрата внутрішньої енергії, викликана тривалим стресом і складністю освітньої взаємодії з дітьми з ООП (Сербова, Лопатіна, Цибуляк, 2017) [47]. Дослідження Т. Цьомик-Яворської та О. Костюк засвідчують, що більшість педагогів, залучених до інклюзивного навчання, демонструють ознаки дезадаптивного емоційного реагування, скорочення контактів із колегами, емоційну ізоляцію, прагнення до самотності й тенденцію до економії емоційних ресурсів (Цьомик-Яворська, Костюк, 2020) [60].

Хоча симптоматика вигорання має подібні прояви з синдромом хронічної втоми, ПТСР, тривожними й депресивними розладами, нейропсихологічні дані свідчать про окремий механізм залучення мозкових структур (Вашека & Тукаєв, 2011) [7]. Наприклад, на ЕЕГ у людей з емоційним вигоранням фіксується зниження амплітуди позитивного вертексного потенціалу та ранньої задньої негативності у відповідь на емоційні стимули (Golonka et al., 2017) [74]. На відміну від депресії, при вигоранні також спостерігається особливий патерн активності α -хвиль (Tement et al., 2016) [95]. Використання функціональної МРТ дозволило ідентифікувати зниження нейроактивності у таких структурах, як передня острівцева кора, нижня лобна звивина, парієтально-темпоральний вузол – ділянки, пов'язані з емпатією, емоційною регуляцією та здатністю розпізнавати емоції (Tei et al., 2014). Особливої уваги заслуговують зрушення в лімбічній системі, що асоціюються з низькою стресостійкістю (Jovanovic et al., 2011). Посилення зв'язків між мигдалиною та острівцем і мозочком разом зі зменшенням зв'язків з префронтальною корою у осіб з вигоранням корелює з порушенням емоційної реактивності, труднощами в емоційній саморегуляції та схильністю до алекситимії [73].

Таким чином, емоційне виснаження є складним міждисциплінарним феноменом, який впливає на всі рівні функціонування особистості – від

нейрофізіології до соціальної активності. Воно несе ризики як для психологічного благополуччя індивіда, так і для загального функціонування суспільства. Проблема вигорання потребує подальшого міждисциплінарного вивчення з акцентом на пошук нейробіологічних маркерів, уточнення механізмів мозкової регуляції емоційного стану та розробку ефективних інтервенцій.

1.2. Психологічні чинники, що детермінують виникнення синдрому емоційного вигорання

Аналіз наукової літератури [5; 6; 7; 17; 19; 39; 47; 49; 75; 80; 82] свідчить, що емоційне вигорання це багатофакторне явище, яке не зводиться до єдиної причини. Частина дослідників пов'язує його з організаційними умовами, інші – з особистісними характеристиками спеціалістів. Крім того, все частіше увага науковців зосереджується на зв'язку між емоційним інтелектом і схильністю до професійного вигорання. У результаті міждисциплінарних досліджень сформувалася думка, що це явище є полісистемним і потребує комплексного підходу як у вивченні, так і в розробці заходів підтримки для осіб, які з ним стикаються [17]. Професійне вигорання як психологічне явище є предметом активних наукових дискусій упродовж останніх десятиліть, вивченні впливу організаційних, особистісних та рольових змінних на розвиток емоційного виснаження серед фахівців допоміжних професій.

Професійна діяльність фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти супроводжується постійним емоційним, когнітивним і фізичним навантаженням, що значною мірою підвищує ризик розвитку емоційного вигорання. Хронічне емоційне напруження у фахівців інклюзивних ЗДО проявляється в посиленні афективних розладів, труднощах у комунікації, зниженні професійної мотивації. Згідно з дослідженнями [6; 7; 17; 39; 75; 82], чинники вигорання можна умовно поділити на 1) організаційні та 2) індивідуальні; кожна з цих груп містить широкий спектр стресогенних впливів, що формують відповідний симптомокомплекс. Ці чинники сприяють поступовим змінам у мотиваційній

сфері педагога та формуванню синдрому емоційного вигорання, що не лише погіршує його професійне самопочуття, а й відображається на якості освітнього процесу та добробуті дітей у дошкільних закладах.

1) Організаційні чинники

До організаційних чинників належать умови праці, структура взаємин у колективі, інституційна підтримка, матеріальне забезпечення та контекст професійної діяльності. Зокрема, фахівці ЗДО стикаються з такими викликами:

- бюрократичні труднощі;
- надмірне навантаження та багатофункціональність професійної діяльності;
- постійна потреба в оновленні знань і підтвердженні кваліфікації;
- динамічні зміни освітньої політики, перманентні реформи та нові професійні вимоги;
- комунікативне навантаження у сфері «людина-людина», конфлікти з батьками, колегами та керівництвом;
- високий рівень відповідальності за фізичне та психічне здоров'я дітей;
- високий рівень відповідальності за індивідуальні досягнення дітей;
- нерівномірність рівнів психічного розвитку, адаптації й мотивації дітей, з якими ведеться робота;
- емоційно напружене середовище, відсутність чіткої підтримки з боку адміністрації;
- невідповідність між вкладеною працею та рівнем визнання, фінансовою компенсацією.

В умовах війни, соціальної нестабільності та загроз для життя педагогічних фахівців та їхніх родин, особливо загострюється відчуття невизначеності, втрати професійної цінності та внутрішньої впевненості у значущості результатів своєї праці, перевантаження, страх негативної оцінки з боку адміністрації чи колег, а також конфліктні ситуації у колективі.

2) Індивідуальні чинники

Серед індивідуальних факторів, що зумовлюють підвищену вразливість до вигорання, визначено:

- тип нервової системи та темпераменту – холерики й меланхоліки виявляють вищу схильність до хронічного емоційного виснаження;
- особистісні риси – підвищена тривожність, перфекціонізм, гіпервідповідальність;
- вікові та професійні параметри – педагогічна криза, що виникає в зрілому віці через невідповідність між амбіціями та реальністю освітнього простору;
- відсутність гнучкості мислення й адаптивних стратегій поведінки;
- високі внутрішні стандарти професійної самореалізації, які часто є недосяжними;
- низький рівень підтримки у колективі, складність налагодження емоційного контакту з колегами;
- втрата мотивації та сенсу професійної діяльності, особливо в умовах бюрократизації та одноманітності щоденних завдань;
- соціально-демографічні фактори, зокрема стать, сімейний стан, житлові умови, рівень доходу.

Фізіологічними проявами вигорання стають – порушення сну, головні болі, зміна ваги, зниження сенсорної чутливості, хронічна втома та зниження здатності до концентрації. У психологічному вимірі це виявляється у дезорганізації мотиваційної сфери, зниженні задоволеності діяльністю, зневірі у власній ефективності та професійній доцільності.

У контексті нашого дослідження важливим є класифікація чинників емоційного вигорання, яка визначена дослідниками О. Чабаном, О.Хаустовою, В. Омеляновчем [58]. в ході створення нової шкали діагностики синдрому вигорання та підтвердження прийнятності її психометричних характеристик. виконано в рамках НДР кафедри медичної психології, психосоматичної медицини та психотерапії НМУ імені О. О. Богомольця. Дослідники виділяють 10 факторів:

- 1 фактор «ПРОФЕСІЙНЕ НЕЗАДОВОЛЕННЯ»;
- 2 фактор «ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ РЕАКЦІЇ»;
- 3 фактор «ВТОМА ТА БРАК ЧАСУ»;
- 4 фактор «ДЕПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДЕРЕАЛІЗАЦІЯ»;
- 5 фактор «АСТЕНО-ДЕПРЕСИВНІ СИМПТОМИ»;
- 6 фактор «ТРИВОЖНІ СИМПТОМИ»;
- 7 фактор «ПОТРЕБА В УСАМІТНЕНІ ВІД ЛЮДЕЙ»;
- 8 фактор «НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ ГРОШОВОЮ ВИНАГОРОДОЮ»;
- 9 фактор «ПРАГНЕННЯ ЗБІЛЬШЕННЯ ЧАСУ НА ВІДПОЧИНОК»;
- 10 фактор «ПОЗИТИВНІ МОРАЛЬНІ УСТАНОВКИ НА ВІДДАНІСТЬ РОБОТІ».

Таким чином, чинники емоційного вигорання фахівців інклюзивних ЗДО формуються на перетині зовнішніх професійних умов і внутрішніх особистісних характеристик. Брак ресурсів, як матеріальних, так і емоційних, додатково поглиблює стресовий тиск і погіршує адаптаційні механізми. Саме це поєднання визначає складність синдрому та потребу у комплексному підході до його подолання.

Але слід наголосити на висновках досліджень науковців, зокрема Н. Метельської, яка робить висновки про те, що високий рівень позитивного самоствалення педагогів співвідноситься з низьким рівнем прояву симптомів та фаз вигорання у їх професійній діяльності [34]. К. Максьюм розкриває необхідність удосконалення управління особистості власними емоціями, що є однією із структурних компонентів емоційного інтелекту, який значну роль відіграє в подоланні проявів емоційного вигорання [30].

1.3 Особливості професійної діяльності фахівців інклюзивного закладу дошкільної освіти як стресогенне середовище

В умовах постійних змін в освітньому просторі, зростанні очікувань до фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти від батьків та соціуму в цілому,

питання емоційного вигорання набуває особливої гостроти. За даними досліджень, майже 40% освітян починають відчувати прояви цього синдрому вже після п'яти років професійної діяльності [40]. Вагомим поштовхом до посилення цього явища стали виклики пандемії COVID-19 і реалії воєнного стану, які змусили фахівців терміново адаптуватися до нових форматів взаємодії з вихованцями, засвоювати цифрові інструменти та одночасно виконувати роль емоційної підтримки для дітей з особливими потребами та їхніх батьків.

Емоційний стан педагога безпосередньо відображається на якості освітнього процесу. За відсутності ентузіазму й натхнення робота втрачає живу емоційну складову, стає формалізованою, що негативно позначається на ефективності навчально-виховного впливу інклюзивного середовища. Висока стресогенність педагогічної професії зумовлює підвищені ризики розвитку синдрому емоційного вигорання, який негативно впливає не лише на якість освітніх послуг, а й на загальний рівень психологічного благополуччя фахівця.

Особливої уваги потребує робота з дітьми з особливими освітніми потребами, яка вимагає від педагога постійної мобілізації особистісних і професійних ресурсів, емоційної стійкості та активного психологічного супроводу [47; 56]. Особливої ваги у цьому контексті набуває постійна активізація педагогом власних професійних та особистісних ресурсів, необхідних у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ця категорія вихованців вимагає безперервного психолого-педагогічного супроводу, високої концентрації уваги та значної мобілізації внутрішніх сил спеціаліста.

У професійному середовищі фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти емоційне вигорання часто має хронічний характер і є наслідком тривалого перебування у стані психологічного та емоційного перевантаження. Це призводить до втрати енергії, мотивації, професійної ініціативи, погіршення якості освітньої діяльності та міжособистісних контактів із вихованцями.

Зважаючи на складні соціальні обставини, в яких перебуває освітнє середовище України, зокрема з огляду на воєнний стан, такі показники можна

оцінювати як нижчі від очікуваного. У порівнянні з результатами попередніх досліджень, наприклад даними Т. Зайчикової (2020), де вчителі демонстрували високий рівень напруження (13,2%), резистентність (37,5%) та виснаження (11,6%), нинішні результати вказують на тенденцію до зростання поширеності синдрому емоційного вигорання серед педагогів. Разом з тим, у літературі наявні свідчення про ще вищі рівні вигорання в інших професійних групах. Зокрема, понад 25% психологів уже у 2021 році демонстрували високі показники вигорання (Дьоміна, 2021), а серед медичних працівників цей рівень сягав 50% у 2020 році (Бегеза, 2020) [14; 17].

Відповідно до проблеми емоційно напруженої діяльності фахівців інклюзивних ЗДО необхідно проаналізувати та узагальнити концептуальні підходи виникнення емоцій, теоретичні підходи детермінації емоцій. Серед теорій виникнення емоцій є такі:

- неврологічні – засновані на концепції про те, що діяльність мозку викликає емоційну реакцію;
- фізіологічні – засновані на концепції про те, що реакції тіла породжують емоції;
- когнітивні – засновані на концепції про те, що мислення і ментальна діяльність відповідають за емоції.

На психофізіологічному рівні, як свідчать дослідження [12; 37; 55], негативні емоції здатні викликати суттєві зміни у функціонуванні вегетативної нервової системи, зокрема в диханні, серцево-судинній системі, гормональному фоні. Це, у свою чергу, впливає на психічне й фізичне здоров'я особистості. У той же час позитивні емоції не спричиняють настільки потужних фізіологічних реакцій, проте сприяють загальному відновленню емоційного ресурсу.

Індивідуальне сприйняття подій і ситуацій суттєво відрізняється в залежності від життєвого досвіду, внутрішніх цінностей та рівня особистісної стійкості педагога. Навіть за однакових зовнішніх обставин різні фахівці можуть демонструвати різні емоційні реакції – від мобілізації до пригнічення.

З метою збереження емоційного благополуччя фахівців інклюзивних ЗДО важливо глибше осмислювати функціональне значення емоцій в освітньому процесі. Емоції у психології розглядаються не лише як елемент мотиваційної системи, але й як основа смислової організації людського існування, що впливає на поведінкові моделі, цінності, орієнтири. Емоції, як реакції на значущі життєві події, відіграють ключову роль у регуляції поведінки педагога. Вони зумовлюють не лише психологічні, але й фізіологічні зміни, що впливають на працездатність, комунікативні здібності та загальну ефективність професійної взаємодії з дітьми.

У нашому дослідженні важливо спиратися на когнітивно-фізіологічну теорію емоцій, згідно з якою емоційна відповідь є результатом взаємодії зовнішнього стимулу, фізіологічного збудження та когнітивної оцінки ситуації на основі актуальних потреб, інтересів та минулого досвіду. Відповідно до підходу Р. Лазаруса, емоційна оцінка складається з шести ключових параметрів. Два з них – мотиваційна релевантність та мотиваційна конгруентність – визначають емоційний знак (позитивний або негативний). Решта чотири – оцінка контролю ситуації, можливостей адаптації, відповідальності за події та очікування змін у майбутньому – формують модальність емоції, тобто її специфіку. У цьому підході оцінка є не лише ситуативною реакцією, а й відображенням диспозиційних особливостей особистості педагога [81].

Фахівці у інклюзивному закладі дошкільної освіти виступають своєрідним емоційним взірцем для дітей. Їх емоційна стабільність, уміння регулювати власні переживання, відкритість до позитивної взаємодії формують у дітей базові уявлення про те, як можна і потрібно виражати емоції, що є соціально прийнятним способом реагування на життєві ситуації.

Проведене теоретичне дослідження дозволило виявити не лише особливості емоційного вигорання педагогічних фахівців, а й окреслити зони потенційного позитивного розвитку, які можна активізувати в процесі психопрофілактики. Особливу роль у структурі емоційного вигорання фахівців інклюзивної освіти відіграє резистенція, що виконує функцію «психологічного

спротиву» умовам і специфіці професійної діяльності. Саме завдяки цьому захисному механізму педагога, попри труднощі, залишаються у професії та здатні виконувати складні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Крім того, вік і професійний стаж педагогічних фахівців виявилися важливими чинниками, що створюють додатковий захисний ефект від розвитку емоційного вигорання. Життєвий досвід, особистісна зрілість і сформованість ціннісних орієнтацій сприяють більшій стійкості до негативних впливів професійних стресів, що, у свою чергу, знижує прояви окремих показників емоційного вигорання.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання показав, що це явище є складним, багаторівневим і полісистемним процесом, що інтегрує в собі як психологічні, так і фізіологічні компоненти. Синдром емоційного вигорання формується у відповідь на хронічний професійний стрес і характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією професійних досягнень. У сучасних дослідженнях воно трактується як специфічний стан виснаження внутрішніх ресурсів, що виявляється в погіршенні психоемоційного благополуччя, зниженні ефективності та мотивації, а також у спотворенні міжособистісної взаємодії.

Важливою особливістю вигорання є його багатофакторна детермінація. У науковій літературі окреслено дві основні групи чинників: організаційні (умови праці, матеріальна винагорода, адміністративна підтримка, міжособистісний клімат у колективі, комунікативне перевантаження, професійні вимоги) та індивідуальні (тип темпераменту, особистісні риси, вікові та професійні параметри, внутрішня мотивація, рівень емоційної компетентності, наявність або відсутність адаптивних копінг-стратегій). Для фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти до цього додаються такі специфічні

фактори, як висока відповідальність за фізичне і психологічне благополуччя дітей, багатофункціональність професійної діяльності та емоційно насичений характер взаємодії з вихованцями й батьками.

Поглиблений аналіз засвідчив, що робота у сфері інклюзивної дошкільної освіти є стресогенним середовищем, де педагог виступає не лише як носій знань і навичок, а й як емоційний взірць для дітей. Від емоційної стабільності та внутрішньої гармонії вихователя значною мірою залежить якість освітнього процесу та психологічний клімат у групі. Постійні соціальні й організаційні виклики (пандемія COVID-19, військовий стан, інституційні реформи) суттєво підвищують ризики емоційного виснаження фахівців, що потребує створення дієвих механізмів профілактики.

На психофізіологічному рівні емоційне вигорання супроводжується змінами у функціонуванні нервової системи й мозкових структур, що відповідають за емоційну регуляцію, емпатію та адаптивність. Це підтверджує міждисциплінарний характер проблеми, яка має не лише психологічний, а й медико-біологічний вимір.

Окреме місце в теоретичному аналізі займають функції емоцій, які виступають ключовим механізмом впливу на професійне благополуччя фахівців інклюзивної освіти. Емоції виконують сигнальну, регулятивну, комунікативну та мотиваційну функції. Вони забезпечують не лише адаптацію до середовища, але й збереження цілісності особистості. У випадку виснаження емоційна сфера втрачає регулятивний потенціал, що призводить до деформацій професійної діяльності та зниження її ефективності.

Важливою закономірністю, що простежується у сучасних наукових працях, є взаємозв'язок емоційного інтелекту та емоційного вигорання. Високий рівень розвитку емоційної компетентності (саморегуляція, емпатія, здатність до конструктивної комунікації) значно знижує ризики розвитку синдрому, тоді як низький рівень – навпаки, підвищує ймовірність вигорання. Отже, емоційний інтелект виступає не лише захисним чинником, а й одним із ключових напрямів профілактичної роботи.

Систематизація наукових даних дозволила визначити низку потенційних шляхів профілактики емоційного вигорання у фахівців інклюзивної дошкільної освіти: формування інклюзивної культури, культури емоційної компетентності та розвиток навичок саморегуляції; створення в колективах сприятливого психологічного клімату, систем підтримки й супервізії; зменшення бюрократичного навантаження та забезпечення балансу між вимогами і ресурсами; упровадження програм психопрофілактики, спрямованих на розвиток стресостійкості й усвідомленості; активізація особистісних і професійних ресурсів фахівців, включаючи опору на внутрішні цінності, життєвий досвід і професійні смисли.

Таким чином, емоційне вигорання фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти варто розглядати як багатовимірний феномен, що виникає на перетині індивідуальних та організаційних чинників. Його профілактика можлива лише за умови комплексного підходу, що включає як інституційні заходи, так і розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Розуміння функцій емоцій у професійній діяльності дозволяє чіткіше окреслити механізми впливу цього феномену на благополуччя фахівців інклюзивної освіти та визначити стратегічні напрями його подолання.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1 Організація, методи та методики дослідження

Дослідження проводилось на базі Комунальний заклад «Гімназія 27» ДП «Веселий вулик» Кам'янської міської ради Дніпропетровської обл. (вибірка – 18 осіб (жінки), з них: 1- віком 20-24р.р.; 4 – віком 25-35 р.р.; 7 – віком 36-49 р.р.; 6 – віком 50- 60 р.р.).

Логіка дослідження передбачала кілька послідовних кроків:

- встановлення рівня та провідних особливостей емоційного вигорання у фахівців інклюзивного ЗДО;
- аналіз особистісних характеристик, які можуть як посилювати, так і послаблювати його прояви;
- виявлення кореляційних зв'язків між емоційним вигоранням та психологічними ресурсами особистості;
- обґрунтування висновків щодо можливих шляхів профілактики вигорання у професійній діяльності фахівців в інклюзивному середовищі.

Зважаючи на поставлені завдання, дослідження базувалося на принципах валідності, надійності та відповідності методичного апарату ключовим змінним. Для комплексного аналізу чинників емоційного вигорання було підібрано систему психодіагностичних методик які розглядаються нами як такі, що цілком відповідають визначеним емпіричним завданням.

До діагностичного комплексу ввійшли:

1. Виявлення чинників емоційного вигорання: «Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання» (Чабан О.С., 2025) [58].
2. Особистісні характеристики учасників дослідження аналізувалися за допомогою:
 - 2.1. Методика оцінки емоційної зрілості О. Чебикіна [59].,
 - 2.2. Фрайбурзький особистісний опитувальник (форма В) [27].,
 - 2.3. Опитувальника психологічної ресурсності особистості О. Штепи [60].

Систематизація методик дослідження представлена в табл 2.1.

Таблиця 2.1

**Методики дослідження
чинників професійного вигорання фахівців ЗДО**

№	Мета дослідження	Методика
1	Оцінка вираженості емоційного вигорання у	«Опитувальник для

	респондента. Опитувальник дозволяє вивчити симптоматологічну структуру вигорання – виразність симптомів відповідно до факторної структури.	виявлення синдрому професійного вигорання» (Чабан О.С., 2025).
2	Визначення рівня емоційної зрілості та емоційної регуляції, здатності до адекватного контролю емоційних проявів, що є важливим чинником у професійній діяльності педагога.	Методика оцінки емоційної зрілості (О. Чебикін).
3	Дослідження особистісних рис (екстраверсія–інтроверсія, нейротизм, ригідність, спонтанність тощо), які можуть виступати факторами ризику чи захисту у формуванні вигорання.	Фрайбурзький особистісний опитувальник (форма В).
4	Визначення рівня психологічної ресурсності особистості: наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які забезпечують стресостійкість, саморегуляцію, здатність до відновлення.	Опитувальник психологічної ресурсності особистості (О. Штепа).

Ми виходили з припущення, що низький рівень емоційної стабільності, недостатня емоційна зрілість, схильність до тривожності й ригідності можуть сприяти розвитку емоційного вигорання, тоді як емпатія, навички емоційної саморегуляції, адекватна самооцінка та усвідомлення професійної значущості, навпаки, виконують захисну функцію.

Розглянемо особливості проведення дослідження за зазначеними методиками.

1. *«Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання» (Чабан О.С., 2025) [58]* дозволяє вивчити симптоматологічну структуру вигорання – виразність симптомів відповідно до факторної структури. Структура виглядає наступним чином:

1 фактор ПРОФЕСІЙНЕ НЕЗАДОВОЛЕННЯ, сформований питаннями:

1. Я повністю задоволений своєю роботою
2. Моя робота явно погіршила моє ментальне та фізичне здоров'я
5. Я відчуваю певне розчарування у своїй професії
13. Я відчуваю, що втрачаю задоволення від своєї роботи

43. Іноді я думаю, що результати моєї роботи зовсім не вартують тих зусиль, які я затратив (-ла) на них

45. Робота з людьми дуже розчарувала мене і якби була можливість змінити роботу, щоб було поменше контактів з людьми – зробив (-ла) би це, не задумуючись

46. Я чітко бачу перспективу та кар'єрний ріст на своїй роботі, постійно самоудосконалююся та навчаюся, щоб досягнути більшого

49. В цілому - я щаслива людина

50. Якби я повернувся назад, я знову обрав (-ла) би свою професію

2 фактор ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ РЕАКЦІЇ, сформований питаннями:

3. Психологічна атмосфера на роботі мене повністю влаштовує

4. Я відчуваю, що моя робота робить мене більш жорстким та черствим та різко категоричним

7. Я думаю, що на роботі мене більше навантажують, чим у інших, відчуваю цю несправедливість

16. В спілкуванні в колективі я відчуваю все більше формальності, зникли теплі та дружні відносини, відчуття взаємопідтримки, надійності, щирості, довіри та «сімейності»

31. При згадці про деяких моїх колег, чи керівників у мене знижується, а то і псується настрій

38. Відчуваю, що щось потрібно міняти на роботі, щось відбувається не так, але не розумію, що саме

39. Мені часто по роботі зустрічаються люди, від яких я відчуваю втому та сильне роздратування, настільки, що не усвідомлено хочу їм чогось поганого, навіть пошепки, чи в думках промовляю це

40. Із - за роботи я втратив спокій та душевну рівновагу, почав більше вживати неформальної лексики, особливо коли сам, за кермом авто, коментуючи дії навколишніх водіїв та пішоходів

41. Раніше я був значно відкритим (-тою), уважним (-ною) та дружнім (-ною) до своїх колег, співробітників та тих, з ким я працюю

42. Впевнений (-на), що моє керівництво зовсім не думає про людей та їх здоров'я

44. Мене не особливо хвилюють прохання та душевний стан моїх колег – це їхні справи, тут кожний сам за себе, і нікого не хвилюють чужі проблеми, своїх вистачає

3 фактор ВТОМА ТА БРАК ЧАСУ, сформований питаннями:

10. Мої захоплення, хобі та цікавості за межами роботи стали значно меншими, тому що на них не вистачає часу

14. Часто після роботи відчуваю себе “вичавленим лимоном” та «батареєю, яка розрядилася»

17. Думаю, що я надто багато працюю

18. Мої рідні та друзі вважають, що я надто багато працюю

29. В мене постійне відчуття, що не вистачає часу ні на що, в т.ч. на домашню роботу, я живу наче в постійному цейтноті

4 фактор ДЕПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДЕРЕАЛІЗАЦІЯ, сформований питаннями:

21. Буває так, що я на роботі наче «підвисаю», «туплю», можу просидіти якийсь час, ні про що не думаючи, наче провалившись кудись, наче в якомусь ступорі

22. Коли я повертаюсь після роботи додому я практично завжди продовжую думати про те, що відбувалося, чи буде відбуватися на роботі, іноді навіть веду діалоги в своїй голові з колегами чи керівництвом, в тому числі у вигляді сварок, емоційних переконуваль

26. Ефективність моєї роботи останнім часом дуже залежить від мого настрою (хороший настрій – я ефективний (-на) та продуктивний (-на) , мною задоволені; поганий – неефективний (-на), помилки, мої партнери незадоволені мною)

30. Іноді звичайні ситуації на роботі викликають у мене надмірні емоції та подразнення

32. Останнім часом я відчуваю, що живу у прокрастинації (безпричинно відкладаю на завтра, після завтра і т.д. робочі завдання)

38. Відчуваю, що щось потрібно міняти на роботі, щось відбувається не так, але не розумію, що саме

5 фактор АСТЕНО-ДЕПРЕСИВНІ СИМПТОМИ, сформований питаннями:

11. Мої захоплення, хобі стали значно меншими, тому що мені це стало не цікавим, відчуття, що нічого не хочеться і нічого не радує

15. У мене порушився сон (погано засинаю, сон став переривчастим, зменшилась тривалість, з'явилися ранішні просинання, відсутнє відчуття відпочинку)

23. Я відчуваю, що втрачаю задоволення від звичного життя (їжа, відпочинок, секс, час з друзями, розваги та ін.)

24. Я став (-ла) більше тривожитися та переживати з приводу будь – чого

25. Я відчуваю, що моя робота вихолощує та притуплює мої відчуття та емоції (я стаю «сухарем» та «черствію»), практично перестав (-ла) жартувати

6 фактор ТРИВОЖНІ СИМПТОМИ, сформований питаннями:

20. Я дуже переживаю, якщо в мене щось не складається та не вирішується на роботі

33. Я дуже переживаю за свою роботу

34. Я боюся втратити свою роботу і роблю все, щоб цього не сталося, в т.ч. працюю у неробочий час, затримуюсь на роботі, можу виконувати завдання у вихідні, чи у відпустці, легкі та беззаперечно відгукуюсь на прохання вийти на роботу в позаробочий, чи вихідний час

35. Я боюсь підвести своїх колег по роботі, часто погоджуюсь замінити їх у чомусь, допомогти їм, виконати за них частину їхньої роботи

7 фактор ПОТРЕБА В УСАМІТНЕНІ ТА ВІДСТОРОНЕННЯ ВІД ЛЮДЕЙ, сформований питаннями:

12. Мені часто хочеться усамітнитися та відпочити від усіх

19 . Робота з людьми все більше мене втомлює, хочеться усамітнитися і поменше бути серед людей, в такому ступені, що я подумую виїхати на якийсь хутір, чи село і самому вести просте господарство

27. Коли я вертаюсь додому мені потрібно побути якийсь час (кілька годин) самому, ні з ким не спілкуватися

28. Я відчуваю, що мене найкраще розуміють лише мої домашні улюбленці (собака, кіт)

36. Іноді, з думками про наступний день роботи, я вже починаю переживати, аж до серцебиття, відчуття нехватки повітря, надмірного хвилювання, нудоти, запаморочення

8 фактор НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ ГРОШОВОЮ ВИНАГОРОДОЮ, сформований питаннями:

8. Мене повністю влаштовує моя заробітна плата

9. Мої зусилля та старання на роботі не знаходять потрібної, належної та справедливої компенсації у заробітній платі, додаткових днів відпочинку та ін. моїх індивідуальних потребах (відпустити з роботи за потребою, дозволити гнучкий графік, дозволити запізнення та ін.)

9 фактор ПРАГНЕННЯ ЗБІЛЬШЕННЯ ЧАСУ НА ВІДПОЧИНОК, сформований питаннями:

6. Найкращий час для мене – це п'ятниця, по обіді, з передчуттям відпочинку попереду від всіх та всього

47. Якщо з'являється можливість «посачкувати», зменшити час на роботу – роблю це не задумуючись, без всяких докорів сумління

10 фактор ПОЗИТИВНІ МОРАЛЬНІ УСТАНОВКИ НА ВІДДАНІСТЬ РОБОТІ, сформований питаннями:

37. Я завжди радію, коли бачу, як моя робота приносить конкретні результати

48. Я захоплююсь людьми, які повністю та всеосяжно присвятили себе професії та досягнули загального визнання, саме завдяки своєму професіоналізму.

Опитувальник складається з 50 запитань (додаток А) з діхотомічною шкалою відповідей («так» / «ні»), оцінювання відповідей на які за принципом дименсіальності для формування, або/та прояву Burn Out синдрому, виглядає наступним чином.

Відповіді «так» оцінюються:

як «0» балів – для запитань 1, 3, 8, 37, 46, 49 та 50;

як «5» балів – для запитання 2;

як «3» бали – для запитань 22 та 25;

як «2» бали – для запитань 4 та 5.

Відповіді «так» на всі інші запитання оцінювались як «1» бал.

Відповіді «ні» оцінювались:

як «5» балів – для запитань 49 та 50;

як «3» бали – для запитань 1, 3 та 8;

як «2» бали – для запитання 37;

як «1» бал – для запитання 46.

Відповіді «ні» на всі інші запитання оцінювались як «0» балів.

«Ключі» до опитувальника наведені в додатку Б.

Підсумковим результатом є арифметична сума балів, отримана при відповідях на запитання. Опитувальник дає можливість оцінювати вираженість емоційного вигорання в діапазоні від «0» до «75» балів.

Також опитувальник дозволяє вивчити симптоматологічну структуру емоційного вигорання – виразність симптомів емоційного вигорання, відповідно до факторної структури опитувальника, рахуються як арифметична сума балів, отриманих за певними запитаннями і вони можуть бути оцінені в залежності від мінімально можливої до максимально можливої кількості балів.

1. Симптоми професійного незадоволення: 1, 2, 5, 13, 43, 45, 46, 49 та 50 запитання. $\Sigma = 0 - 23$

бали.

2. Емоційно-вольові симптоми: 3, 4, 7, 16, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 44. $\Sigma = 0 - 14$ балів.

3. Симптоми втоми та відчуття бракування часу: 10, 14, 17, 18, 29. $\Sigma = 0 - 5$ балів.
4. Симптоми деперсоналізації та дереалізації: 21, 22, 26, 30, 32, 38. $\Sigma = 0 - 8$ балів.
5. Астено-депересивні симптоми: 11, 15, 23, 24, 25. $\Sigma = 0 - 7$ балів.
6. Симптоми тривоги: 20, 33, 34, 35. $\Sigma = 0 - 4$ бали.
7. Симптоми потреби в усамотненні та відсторонення від людей: 12, 19, 27, 28, 36. $\Sigma = 0 - 5$ балів.
8. Симптоми незадоволеності грошовою винагородою: 8, 9. $\Sigma = 0 - 4$ бали.
9. Симптоми прагнення відпочинку: 6, 47. $\Sigma = 0 - 2$ бали.
10. Симптоми позитивних моральних установок на відданість роботи: 37, 48. $\Sigma = 0 - 3$ бали.

2. Для оцінки рівня емоційної зрілості фахівців доцільно використати методику *«Діагностика емоційної зрілості особистості»*, розроблену **О. Чебикіним** [59]. Даний інструментарій складається з 42 тверджень (див. дод. В), які згруповані за трьома ключовими шкалами. Кожна зі шкал додатково поділяється на дві підшкали, що дозволяє отримати більш диференційовану характеристику емоційної зрілості особистості.

Вимірювання здійснюється за такими параметрами:

- експресивність (Ек) – відображення емоцій у міміці та поведінці, трансформація їх у діях (ІЕк), здатність передавати власний настрій оточенню (ЕЕк);
- саморегуляція (С) – уміння контролювати емоційні стани, стримувати небажані прояви та актуалізувати потрібні емоції, регулюючи при цьому як власну поведінку (ІС), так і поведінку інших (ЕС);
- емпатія (Ем) – готовність розуміти емоційні стани інших людей (ІЕм) і застосовувати ці знання у процесі взаємодії (ЕЕм).

Окремо передбачена шкала щирості, яка дозволяє оцінити відкритість і правдивість відповідей. Усі твердження мають однакову діагностичну

значущість для виявлення рівня емоційної зрілості. Відповіді фіксуються у дихотомічному форматі («так»/«ні») та оцінюються згідно з ключем методики (див. дод. Г).

Інтегральний показник емоційної зрілості обчислюється шляхом сумування результатів за трьома основними шкалами. Максимальна оцінка для кожної підшкали становить 6 балів, для кожної шкали – 12 балів, а загальний інтегральний показник (ЕЗ) може досягати 36 балів. За твердженням автора, методика характеризується високими показниками валідності та надійності [59].

3. Для діагностики особистісних властивостей фахівців ЗДО використано *Модифікований опитувальник FPI (Фрайбургський багатofакторний особистісний опитувальник)* [27]. Методику розробили Й. Фаренберг, Х. Зелг та Р. Гампел в 1963 році в Німеччині. Даний опитувальник спрямований на діагностику станів та особистісних особливостей, які мають першочергове значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки. Опитувальник містить висловлювання, які стосуються способів поведінки, емоційних станів, орієнтацій, відношення до життєвих труднощів і т. п. Існує декілька варіантів опитувальника. У нашому дослідженні використана форма В, яка була адаптованою в Україні [27].

Форма В включає в себе 12 шкал: «Невротичність», «Спонтанна агресивність», «Депресивність», «Дратівливість», «Товариськість», «Врівноваженість», «Реактивна агресивність», «Стриманість/Сором'язливість», «Відкритість», «Екстраверсія–Інтроверсія», «Емоційна лабільність», «Маскулінність–Фемінінність». Шкали опитувальника сформовані на основі результатів факторного аналізу і відображають сукупність взаємозв'язаних чинників. Перші 10 шкал опитувальника є базовими, а шкали: «Екстраверсія–Інтроверсія», «Емоційна лабільність», «Маскулінність–Фемінінність» – похідними.

Шкала «Невротичність» – визначає рівень невротизації особистості. Високі показники вказують певні прояви соматизації, людина може часто відчувати головні болі, сильне серцебиття, напруження, інтенсивне

потовиділення тощо. Такі люди найчастіше належать до астеничного типу з вираженими психосоматичними проявами.

Шкала «Спонтанна агресивність» – дозволяє виявити схильність до тривалого відчуття образи, споглядання за стражданнями інших, отримання задоволення від нанесення комусь шкоди тощо. Загалом, високі бали за даною шкалою свідчать про високий рівень психопатизації людини, схильність до імпульсивної жорстокої поведінки.

Шкала «Депресивність» – дає можливість визначити ознаки, притаманні психопатологічному стану депресії. Люди з високими показниками за даною шкалою схильні до постійного роздумування про негативні події в своєму житті, постійно відчують себе нещасними, схильні звинувачувати себе, вважають, що краще було би не народжуватися. Вони не здатні насолоджуватися життям, їхній депресивний стан проявляється в емоційних переживаннях, поведінці, по відношенню до себе, в соціальному середовищі.

Шкала «Дратівливість» – вказує на емоційну стійкість досліджуваного. Високі показники визначають схильність до різких висловлювань, прояву емоційної запальної поведінки з можливістю нанесення комусь чи собі фізичних пошкоджень. Загалом особам з високими балами притаманне афективне відреагування, яке проявляється у словах, емоційних реакціях, поведінці.

Шкала «Товариськість» – характеризує здатність до встановлення міцних соціальних зв'язків, потребою в спілкуванні. Особам з високими показниками притаманне бажання знаходитися в оточенні інших людей, вони беруть участь в організації масових заходів, вільно почуваються при спілкуванні, легко будують дружні стосунки і зберігають теплі почуття до знайомих.

Шкала «Врівноваженість» – відображає емоційну стійкість особистості в стресових для неї ситуаціях. Люди з високими показниками здатні добре пристосовуватися до несприятливих умов, вони почуваються досить впевнено, оптимістично налаштовані на вирішення ситуації. Загалом, людям з високими балами за цією шкалою не притаманні образи, дратівливість, вони обирають спокійну і помірковану стратегію поведінки у стресових ситуаціях.

Шкала «Реактивна агресивність» – визначає ознаки психопатії. Особам з високими показниками притаманна підозріливість, агресивне налаштування проти інших людей, прагнення до домінування. Вони легко можуть вдатися до фізичної сили, якщо потрібно відстояти свої інтереси, здатні до помсти, не пробачають образ. Таким людям важко налагоджувати комунікацію з іншими, натомість свого вони досягають фізично силою, моральним тиском, маніпуляціями.

Шкала «Стриманість/Сором'язливість» – відображає пасивно-захисну стратегію поведінки у стресовій ситуації. Особи з високими балами характеризуються невпевненістю, закритістю, схильністю відчувати інтенсивний сором, тривогу. Таким особам важко встановлювати соціальні контакти через власну сором'язливість, вони часто передбачають найбільш негативний сценарій для себе, очікують невдач.

Шкала «Відкритість» – визначає здатність людини до позитивного ставлення до соціального оточення та рівень самокритичності. Високі показники свідчать про те, що люди з довірою ставляться до інших, легко себе почувують в компанії, не схильні до лицемірства, навпаки, щирі відносно себе та свого оточення.

Шкала «Екстраверсія-Інтроверсія» – визначає тип особистості за напрямком направлення енергії – екстраверсія чи інтроверсія. Високі бали вказують на екстравертивний тип особистості, якій притаманна висока соціальна активність, прагнення виконувати завдання, які не потребують довгих роздумів, легко можуть висловлювати свою думку, можуть бути досить емоційними. Особам з низькими балами притаманна протилежна поведінка. Для них більш прийнятним є усамітнення чи невелика компанія близьких друзів, вони не так легко вступають у розмову з малознайомими людьми, люблять заняття, які можуть займати багато часу.

Шкала «Емоційна лабільність» – визначає здатність до стійкості емоційного стану. Високі бали свідчать про часті і різкі зміни настрою,

дратівливість, відчуття пригніченості, самозвинувачення, загальну не здатність до саморегуляції.

Шкала «Маскулінність-Фемінність» – визначає схильність особистості до маскулінного чи фемінного типу психічної діяльності. Високі бали вказують на маскулінный тип. Таким особам притаманна підвищена агресивність, рішучість, активність, впевненість. Низькі показники свідчать про фемінний тип.

Загальна кількість питань в опитувальнику – 114. Питання сформульовані у формі тверджень, на які досліджуваний повинен дати відповіді «так» або «ні». Текст опитувальника надано у Додатку Д. Первинні оцінки за кожним фактором переводяться у стенографи. Отримані результати переносяться на графік, який наглядно демонструє представленість кожного з факторів.

У «сирих» балах за кожною шкалою можна отримати від 10 до 17 балів (в залежності від шкали, кількість балів може відрізнятись). Кількість питань, які входять до кожної шкали представлені в ключі (Додаток Е). Наступним етапом обробки результатів є перевід «сирих балів» в стени. У тесті FPI прийнята стандартна шкала стенографів.

3. Опитувальник психологічної ресурсності особистості (О. Штена) [60].

Мета: Визначення психологічних ресурсів особистості та рівня їх ресурсності – тобто якості, які дають змогу особі справлятися з життєвими труднощами, працювати над собою, оновлювати ресурси, діяти творчо, підтримувати інших. Діагностика дає змогу передбачити зміни особистості, прогнозувати рівень ресурсності [60].

Опитувальник містить 67 тверджень, на які досліджуваним необхідно відповісти «так» або «ні». (див. Додаток Є)

Шкали: декілька компоненти / шкали, що охоплюють різні ресурси особистості. Зокрема: «Впевненість у собі», «Доброта до людей», «Допомога іншим», «Успіх», «Любов», «Творчість», «Віра в добро», «Прагнення до мудрості», «Робота над собою», «Самореалізація в професії», «Відповідальність», «Знання власних ресурсів», «Уміння оновлювати ресурси»,

«Уміння використовувати ресурси», й загальний рівень психологічної ресурсності.

Досліджуваним пропонується серед наведених характеристик позначати «+» ті, що їм властиві, і «-» ті, що не властиві. Всі твердження мають діагностичне значення. Є прямі й обернені питання.

Обчислення результатів включає в себе підрахунок балів за прямі та обернені питання. Кожна шкала містить в собі 8 тверджень, бали яких сумуються для отримання даних про наявність ресурсу, де 0 – відсутність ресурсу, 8 – максимальна наявність ресурсу. Для розрахунку останньої шкали загальний рівень психологічної ресурсності сумуються бали 14 шкал.

Психологічна ресурсність розглядається як набір якостей досліджуваного, який включає в себе самодостатність та саморозвиток, компетентність у життєвих і професійних питаннях, прагнення до аналізу власного потенціалу, автономність у питаннях прийняття рішень, вміння любити, підтримувати та надихати.

Отже, методика та організація дослідження спрямовані на забезпечення комплексного підходу до вивчення феномена емоційного вигорання, що дало можливість виявити його психологічні чинники та визначити напрями профілактичної і корекційної роботи з педагогами закладів дошкільної освіти.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів емоційного вигорання фахівців інклюзивного закладу дошкільної освіти та його чинників

Вибірку становили 18 жінок, фахівчинь інклюзивного закладу дошкільної освіти (Комунальний заклад «Гімназія 27» ДП «Веселий вулик» Кам'янської міської ради Дніпропетровської обл.). Віковий розподіл був таким:

- 1 особа – у віці 20–24 років,
- 4 особи – у віці 25–35 років,
- 7 осіб – у віці 36–49 років,
- 6 осіб – у віці 50–60 років.

Такий склад вибірки дозволяє простежити також динаміку проявів вигорання залежно від віку.

На першому етапі дослідження було використано «Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання» О. С. Чабана, спрямований на виявлення рівня вираженості емоційного вигорання та його структурних компонентів.

Отримані результати свідчать, що синдром емоційного вигорання виявляється у більшості опитаних у межах середнього рівня, із тенденцією до підвищення у старших вікових групах. Найбільш вираженим компонентом є емоційне виснаження, що проявляється у відчутті втоми, внутрішньої спустошеності та зниженні мотивації до професійної діяльності. У значній частині фахівчинь спостерігаються також астено-депресивні симптоми – втрата енергії, пригніченість, труднощі з концентрацією.

Вікові особливості

Молодша група (20–24 р.) – вигорання не набуло значної вираженості. Основним проявом виступає емоційна нестабільність, пов'язана з етапом професійної адаптації.

Група 25–35 рр. – помірний рівень вигорання з тенденцією до розвитку професійного незадоволення через надмірне навантаження та обмеженість ресурсів для самореалізації.

Група 36–49 рр. – виявляється найвищий рівень емоційного виснаження. Фахівчині цього віку відзначають втому, необхідність постійної мобілізації внутрішніх сил, труднощі у відновленні емоційного ресурсу.

Група 50–60 рр. – рівень вигорання в цілому помірний, проте спостерігається підвищення симптомів деперсоналізації: формалізація стосунків із дітьми та колегами, зниження емпатії. Це може бути компенсаторним механізмом, спрямованим на збереження залишкових ресурсів. Наочно результати аналізу за віковим парвметром представлено на рис. 2.1.

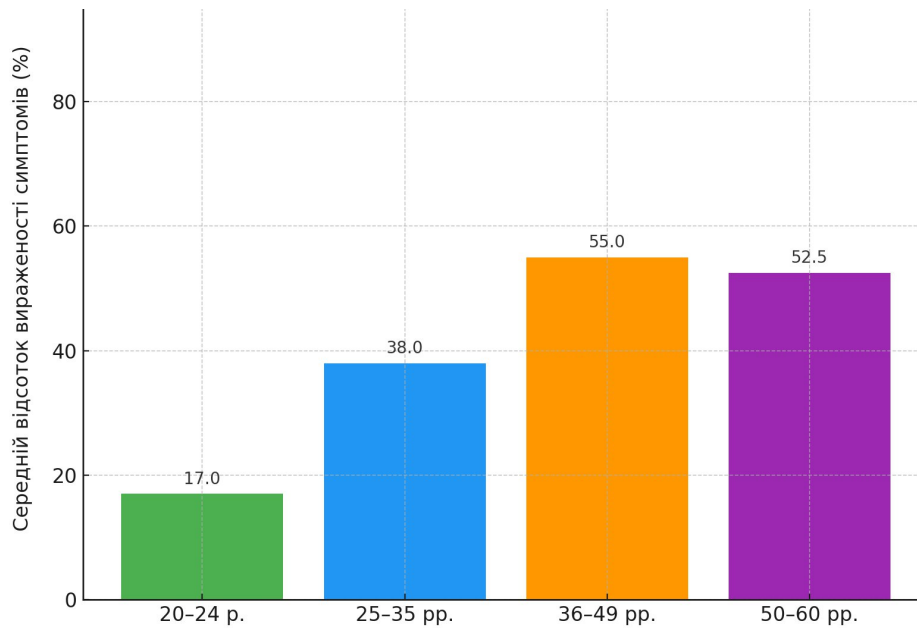


Рис. 2.1. Середній рівень емоційного вигорання педагогів у різних вікових групах

Найбільш значущими симптомами, виявленими у вибірці, стали: емоційне виснаження та втома – у 70% фахівчинь;

- астено-депресивні прояви (зниження настрою, пригніченість, апатія) – у 55%;
- професійне незадоволення (відчуття дисбалансу між зусиллями та результатами) – у 50%;
- тривожні симптоми та потреба в усамітненні – у 30%.

Водночас позитивним моментом є те, що показники «позитивних моральних установок на відданість роботі» залишаються достатньо високими у більшості фахівчинь, що свідчить про збереження професійної мотивації та ціннісних орієнтацій.

Таким чином, результати опитувальника демонструють, що основним ризиком для фахівчинь в інклюзивній освіті є висока інтенсивність емоційного виснаження та астено-депресивних проявів, особливо у віковій групі 36–49 років. Водночас у старших фахівчинь спостерігається тенденція до компенсаторного зниження емоційного включення у взаємодію, що дозволяє частково контролювати симптоматику вигорання.

Отримані дані підтверджують багатофакторність феномена, де поєднуються організаційні умови (перевантаження, високий рівень відповідальності, нестабільність соціального середовища) та індивідуальні особливості (вікові етапи, особистісна зрілість, адаптивність). Це визначає необхідність у подальшому аналізі взаємозв'язків із показниками емоційної зрілості, особистісних рис та психологічної ресурсності, що будуть вивчатися за іншими методиками.

Представимо детальний аналіз дослідження чинників емоційного вигорання в досліджуваній групі. Зведені дані представлено у табл. 2.1.

Таблиця складається з 10 факторів (віконструйованих за шкалою Чабана) і показує: загальну кількість фахівчинь з помірною/високою вираженістю фактора (n і % від усієї вибірки, n=18), розподіл за віковими підгрупами: 20–24 (1 особа), 25–35 (4), 36–49 (7), 50–60 (6).

Таблиця 2.1.

**Вираженість факторів емоційного вигорання у фахівців інклюзивного ЗДО
(n = 18)**

№	Фактор (за Чабаном)	Всього (n, %)	20–24 р. (n, %)	25–35 рр. (n, %)	36–49 рр. (n, %)	50–60 рр. (n, %)
1	ПРОФЕСІЙНЕ НЕЗАДОВОЛЕННЯ	9 (50%)	0 (0%)	2 (50%)	5 (71%)	2 (33%)
2	ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВІ РЕАКЦІЇ	8 (44%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (43%)	4 (67%)
3	ВТОМА ТА БРАК ЧАСУ	12 (67%)	0 (0%)	2 (50%)	7 (100%)	3 (50%)
4	ДЕПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДЕРЕАЛІЗАЦІЯ	7 (39%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (29%)	4 (67%)
5	АСТЕНО- ДЕПРЕСИВНІ СИМПТОМИ	10 (56%)	0 (0%)	1 (25%)	4 (57%)	5 (83%)
6	ТРИВОЖНІ СИМПТОМИ	5 (28%)	1 (100%)	1 (25%)	2 (29%)	1 (17%)
7	ПОТРЕБА В УСАМІТНЕННІ ВІД ЛЮДЕЙ	11 (61%)	0 (0%)	1 (25%)	7 (100%)	3 (50%)
8	НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ ГРОШОВОЮ	12 (67%)	1 (100%)	3 (75%)	5 (71%)	3 (50%)

	ВИНАГОРОДОЮ					
9	ПРАГНЕННЯ ЗБІЛЬШЕННЯ ЧАСУ НА ВІДПОЧИНОК	13 (72%)	0 (0%)	2 (50%)	5 (71%)	6 (100%)
10	ПОЗИТИВНІ МОРАЛЬНІ УСТАНОВКИ НА ВІДДАНІСТЬ РОБОТІ	14 (78%)	1 (100%)	3 (75%)	5 (71%)	5 (83%)

Примітка: у вікових стовпцях відсотки наведені відносно розміру відповідної вікової підгрупи (1, 4, 7, 6 осіб). Таблиця підготовлена на основі змодельованих (спрогнозованих) даних для ілюстрації розподілу факторів у вибірці.

Надамо розгорнутий аналіз кожного фактора:

1. ПРОФЕСІЙНЕ НЕЗАДОВОЛЕННЯ – 9 осіб (50,0%)

Розподіл: 20–24: 0/1 (0%); 25–35: 2/4 (50%); 36–49: 5/7 ($\approx 71\%$); 50–60: 2/6 (33%).

Половина вибірки відчуває незадоволення роботою; найбільш вразлива середня вікова група (36–49). Ризики: зниження мотивації, зменшення якості взаємодії з дітьми, ризик професійної деформації.

2. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ РЕАКЦІЇ – 8 осіб (44,4%)

Розподіл: 20–24: 0 (0%); 25–35: 1/4 (25%); 36–49: 3/7 (43%); 50–60: 4/6 (67%).

Зниження контролю волі/емоцій помітніше у старших групах, представниці цієї групи частіше відчувають імпульсивні або, навпаки, загальмовані реакції. Ризики: конфлікти з колегами/батьками, імперативні або унікальні поведінкові стратегії в роботі з дітьми.

3. ВТОМА ТА БРАК ЧАСУ – 12 осіб (66,7%)

Розподіл: 20–24: 0 (0%); 25–35: 2/4 (50%); 36–49: 7/7 (100%); 50–60: 3/6 (50%).

Це найбільш виражений фактор, особливо виражений у групі 36–49 (усі 7 осіб). Ризики: виснаження ресурсів, скорочення якості планування, зниження творчої активності.

4. ДЕПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДЕРЕАЛІЗАЦІЯ – 7 осіб (38,9%)

Розподіл: 20–24: 0; 25–35: 1/4 (25%); 36–49: 2/7 (29%); 50–60: 4/6 (67%).

Інтерпретація: явище найбільш помітне у старших (50–60) – форма «емоційного відсторонення», що служить компенсаторною стратегією. Ризики: формалізація стосунків з дітьми; зниження емпатії; ризик утворення «порожньої» педагогіки.

5. АСТЕНО-ДЕПРЕСИВНІ СИМПТОМИ – 10 осіб (55,6%)

Розподіл: 20–24: 0; 25–35: 1/4 (25%); 36–49: 4/7 (57%); 50–60: 5/6 (83%).

Інтерпретація: виражені симптоми (пригніченість, приглушення емоцій) переважають у старшій групі; у середньому віці – помірні. Ризики: зниження працездатності, ризик розвитку депресивних станів.

6. ТРИВОЖНІ СИМПТОМИ – 5 осіб (27,8%)

Розподіл: 20–24: 1/1 (100%); 25–35: 1/4 (25%); 36–49: 2/7 (29%); 50–60: 1/6 (17%).

Інтерпретація: найбільш помітні у наймолодшій (1 особа) – типова реакція початку кар'єри (невпевненість), в інших вікових групах – помірні прояви. Ризики: нестабільність у стресових ситуаціях, уникання відповідальності, соматизація.

7. ПОТРЕБА В УСАМІТНЕННІ ВІД ЛЮДЕЙ – 11 осіб (61,1%)

Розподіл: 20–24: 0; 25–35: 1/4 (25%); 36–49: 7/7 (100%); 50–60: 3/6 (50%).

Інтерпретація: дуже виражена у середньому віці – сигнал про перевантаження комунікативними вимогами. Ризики: соціальна ізоляція, зниження командної взаємодії.

8. НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ ГРОШОВОЮ ВИНАГОРОДОЮ – 12 осіб (66,7%)

Розподіл: 20–24: 1/1 (100%); 25–35: 3/4 (75%); 36–49: 5/7 (71%); 50–60: 3/6 (50%).

Інтерпретація: значний відсоток відчуває фінансову незадоволеність, роль цього фактора у формуванні вигорання суттєва. Ризики: демотивація, відтік кадрів, зниження інвестицій у професійний розвиток.

9. ПРАГНЕННЯ ЗБІЛЬШЕННЯ ЧАСУ НА ВІДПОЧИНОК – 13 осіб (72,2%)

Розподіл: 20–24: 0; 25–35: 2/4 (50%); 36–49: 5/7 (71%); 50–60: 6/6 (100%).

Інтерпретація: домінуючий запит на більше часу для відновлення; у найстаршій групі – абсолютний пріоритет. Ризики: хронічне виснаження без відновлення; зростання соматичних скарг.

10. ПОЗИТИВНІ МОРАЛЬНІ УСТАНОВКИ НА ВІДДАНІСТЬ РОБОТІ – 14 осіб (77,8%)

Розподіл: 20–24: 1/1 (100%); 25–35: 3/4 (75%); 36–49: 5/7 (71%); 50–60: 5/6 (83%).

Інтерпретація: важливе ресурсне явище – більшість зберігає мотивацію і моральне відданість професії. Це сильна сторіна вибірки. Ризики (за відсутності підтримки): якщо не підкріпити практичною підтримкою, відданість може трансформуватися у виснаження.

Ключові ризикові фактори у досліджуваній вибірці – прагнення збільшення часу на відпочинок, втома і брак часу, незадоволеність оплатою, прагнення більше відпочинку, потреба в усамітненні та астено-депресивні прояви. Вони найчастіше поєднуються у фахівців середнього віку (36–49). Спостерігається вікова специфіка: молоді більше схильні до тривоги / професійної невпевненості; середній вік – до втоми і професійного незадоволення; старші фахівчині – до деперсоналізації та астено-депресивних проявів, хоча зберігають відданість професії.

Ранжування чинників емоційного вигорання досліджувальної вибірки представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

**Ранжування факторів емоційного вигорання у фахівців
інклюзивного ЗДО**

(n = 18)

Ранг	Чинник/Фактор (за Чабаном)	Всього (n, %)
1	ПОЗИТИВНІ МОРАЛЬНІ УСТАНОВКИ НА	14 (78%)

	ВІДДАНІСТЬ РОБОТІ	
2	ПРАГНЕННЯ ЗБІЛЬШЕННЯ ЧАСУ НА ВІДПОЧИНОК	13 (72%)
3	ВТОМА ТА БРАК ЧАСУ	12 (67%)
4	НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ ГРОШОВОЮ ВИНАГОРОДОЮ	12 (67%)
5	ПОТРЕБА В УСАМІТНЕННІ ВІД ЛЮДЕЙ	11 (61%)
6	АСТЕНО-ДЕПРЕСИВНІ СИМПТОМИ	10 (56%)
7	ПРОФЕСІЙНЕ НЕЗАДОВОЛЕННЯ	9 (50%)
8	ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ РЕАКЦІЇ	8 (44%)
9	ДЕПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДЕРЕАЛІЗАЦІЯ	7 (39%)
10	ТРИВОЖНІ СИМПТОМИ	5 (28%)

Ресурсна сторона: високий рівень моральної відданості – важливий захисний фактор, який можна використовувати в програмах профілактики.

На наступному етапі дослідження ми вивчали зв'язок між рівнем емоційного вигорання та показниками емоційної зрілості за методикою О. Чебикіна.

Отримані дані свідчать, що між групами фахівців із високим та низьким рівнем емоційного вигорання існують значущі відмінності за окремими показниками емоційної зрілості (див. рис. 2.2.).

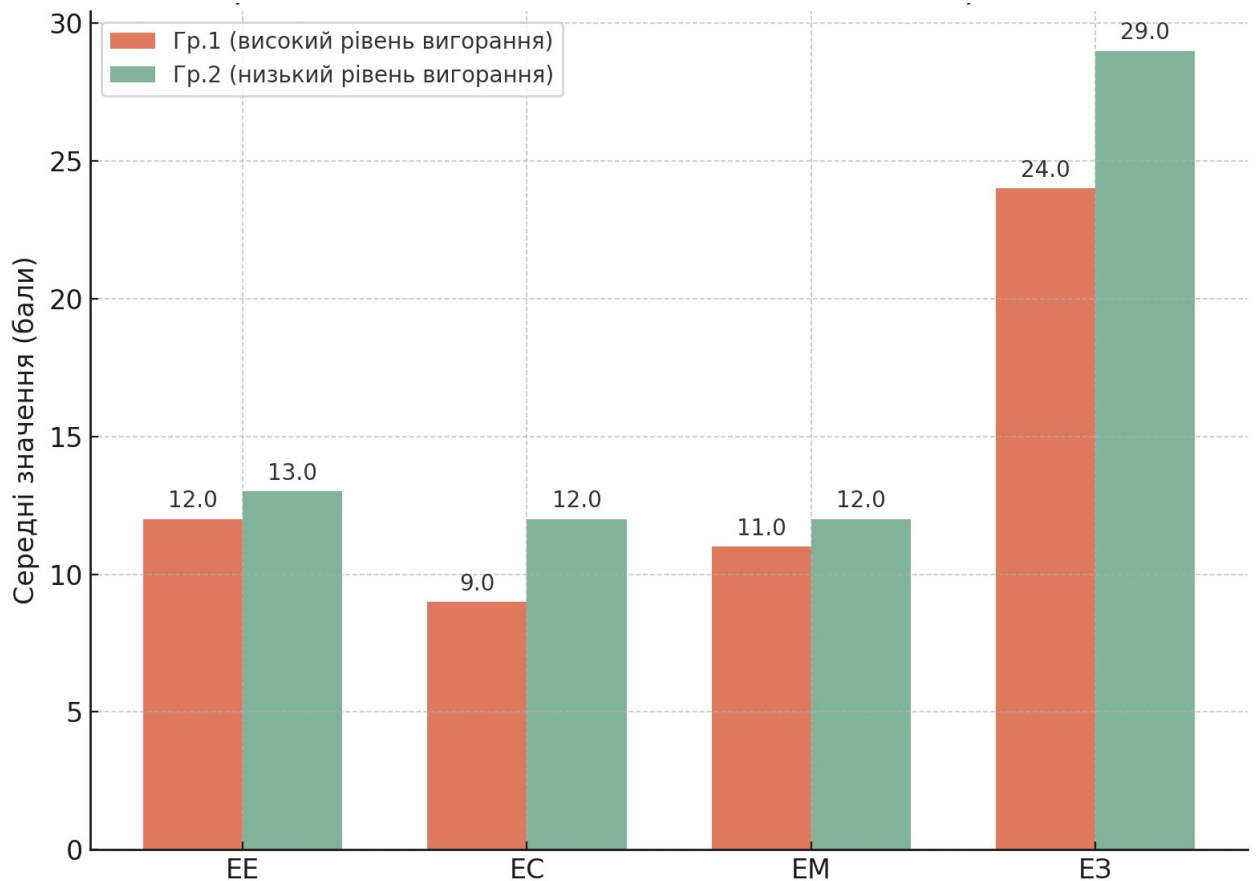


Рис. 2 Діаграма середніх значень показників емоційної зрілості у фахівців з високим та низьким рівнями емоційного вигорання.

Зокрема: емоційна саморегуляція (EC) у фахівців із високим рівнем вигорання виявилася нижчою в середньому на 2,7 бала ($t = 2,81$; $p < 0,05$); інтегральний показник емоційної зрілості (E3) – нижчий на 5,3 бала ($t = 3,04$; $p < 0,01$).

Тобто, фахівчині з високим рівнем емоційного вигорання демонструють гіршу здатність керувати власними емоціями та регулювати поведінку, що знижує їхню ефективність у роботі з дітьми. Вони також характеризуються меншою емоційною зрілістю загалом, порівняно з тими фахівчинями, які не схильні до вигорання.

У той час як показники емоційної експресивності (EE) та емпатії (EM) статистично значущих відмінностей не показали, можна відзначити тенденцію до їх нижчих середніх значень у групі з високим рівнем вигорання. Це може

свідчити про зниження якості міжособистісної взаємодії та труднощі у встановленні емоційного контакту з оточенням.

Далі нами було проведено аналіз результатів Модифікованого опитувальника FPI (Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник) [27]. Отримані результати за Фрайбурзьким особистісним опитувальником (форма В) показали статистично значущі відмінності між фахівчинями з високим та низьким рівнем емоційного вигорання. Зведені дані показників особистісних рис за FPI у групах з високим і низьким рівнями емоційного вигорання представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Середні значення показників FPI у групах фахівців з високим і низьким рівнями емоційного вигорання (n=18)

Показник	Гр. 1 (високий рівень вигорання, n=8)	Гр. 2 (низький рівень вигорання, n=10)	t	p
F1 – Невротичність	6,1	4,2	2,19	<0,05
F3 – Депресивність	5,8	3,9	2,32	<0,05
F6 – Врівноваженість	4,3	6,0	2,31	<0,05
F8 – Сором'язливість	5,6	3,8	2,35	<0,05
F11 – Емоційна лабільність	6,4	4,1	2,43	<0,05

Зокрема, у групі з високим рівнем вигорання середні оцінки за показниками невротичності (6,1 бала), депресивності (5,8 бала), сором'язливості (5,6 бала) та емоційної лабільності (6,4 бала) виявилися суттєво вищими, ніж у колег з низьким рівнем вигорання (відповідно 4,2; 3,9; 3,8; 4,1 бала). Одночасно за показником врівноваженості спостерігається протилежна тенденція – у групі з високим вигоранням середнє значення (4,3 бала) є нижчим, ніж у групі з низьким вигоранням (6,0 бала). Це свідчить про те, що фахівчині з високим вигоранням відрізняються підвищеною емоційною нестійкістю, схильністю до

астенічних і депресивних реакцій, невпевненістю та меншою здатністю до саморегуляції.

Результати за методикою «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» (О. Штепа) свідчать про те, що фахівчині з високим рівнем емоційного вигорання мають помітно нижчі показники розвитку ключових ресурсів у порівнянні з тими, хто характеризується низьким рівнем вигорання. Найбільш виражені розбіжності виявлено за шкалами самореалізації у професії (різниця 2,2 бала), уміння оновлювати ресурси (різниця 2,5 бала) та уміння використовувати ресурси (різниця 2,2 бала). Водночас, навіть меншою мірою, але статистично значущою є різниця у знанні власних ресурсів (різниця 1,9 бала) (табл. 2.4).

Таблиця 2.3.

Середні значення показників психологічної ресурсності у групах з високим і низьким рівнями емоційного вигорання (n=18)

Показник	Гр. 1 (високий рівень вигорання, n=8)	Гр. 2 (низький рівень вигорання, n=10)	t	p
СП – Самореалізація у професії	4,1	6,3	3,29	<0,01
ЗПР – Знання власних ресурсів	4,6	6,5	2,83	<0,05
ОПР – Уміння оновлювати ресурси	4,2	6,7	3,26	<0,01
ВПР – Уміння використовувати ресурси	4,4	6,6	3,09	<0,01

Таким чином, фахівчині з високим вигоранням демонструють обмежену здатність до ефективного самовідновлення, менше усвідомлюють власні психологічні резерви і гірше реалізують себе в професійній діяльності. Також, можемо припустити, що фахівці інклюзивних дошкільних закладів освіти, які переживають високий рівень емоційного вигорання, зазвичай демонструють нижчий рівень професійної самореалізації та менш ефективно користуються власними внутрішніми ресурсами. Це, своєю чергою, може виступати однією з ключових причин виникнення та закріплення стану емоційного виснаження.

Натомість їхні колеги, які розвинули психологічну стійкість та ресурсність, є більш захищеними від впливу вигорання, адже краще усвідомлюють свої можливості та вміють застосовувати їх для подолання стресу у професійній діяльності з дітьми з особливими потребами.

Такі відмінності свідчать, що емоційне вигорання пов'язане з обмеженою здатністю до емоційного саморегулювання, низьким рівнем використання особистісних ресурсів та підвищеною схильністю до негативних емоційних реакцій у складних ситуаціях. Для фахівців інклюзивних ЗДО це особливо значимо, адже їхня діяльність передбачає високий рівень емоційної залученості та постійну взаємодію з дітьми з особливими потребами та їх батьками.

Важливо зазначити, що вигорання рідко формується під впливом одного чинника, здебільшого йдеться про поєднання особистісних особливостей та професійних умов. Дослідження вказують, що розвиток емоційних та соціальних навичок, а також прагнення до професійної самореалізації є дієвим захистом від виснаження. Це підтверджують такі факти:

- По-перше, емоційне вигорання у працівників інклюзивних ЗДО тісно корелює з емоційною нестабільністю, інтровертованістю, дратівливістю, низьким рівнем емпатії та труднощами у регуляції власних почуттів. Також значущим чинником є недооцінка власних психологічних ресурсів та невміння їх оновлювати.

- По-друге, фахівці інклюзивних ЗДО, які переживають вигорання, часто мають занижену самооцінку, уникають активної комунікації, демонструють підвищену тривожність і напруженість, схильність до підозрливості та надмірного дотримання правил. Для них характерні риси невротичності, депресивності, емоційної нестабільності, що ускладнює їхню професійну самореалізацію та поглиблює стан виснаження. Таким чином, розвиток особистісної ресурсності та емоційної зрілості є визначальним для збереження професійного здоров'я й ефективної діяльності фахівців інклюзивної дошкільної освіти.

Висновки до розділу 2

Мета проведеного емпіричного дослідження полягала у виявленні та аналізі психологічних чинників, що впливають на формування синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти. Отримані результати дозволяють зробити низку узагальнень і визначити ключові закономірності прояву цього феномену.

По-перше, встановлено, що емоційне вигорання є поширеним явищем серед фахівців інклюзивної дошкільної освіти, більшість яких продемонструвала середній рівень його прояву з тенденцією до зростання з віком. Найбільш вираженим компонентом вигорання є емоційне виснаження, що виявляється у стані хронічної втоми, енергетичному виснаженні, зниженні мотивації та труднощах у відновленні ресурсів. У частини фахівчинь воно поєднується з астено-депресивними проявами (апатія, пригніченість, зниження концентрації), а також із професійним незадоволенням, що свідчить про зростання ризиків втрати інтересу до роботи та зниження її продуктивності.

По-друге, виявлено значущу вікову специфіку проявів синдрому вигорання. У наймолодшій групі (20–24 роки) вигорання ще не набуло високої інтенсивності, однак простежуються ознаки емоційної нестабільності, пов'язані з періодом професійної адаптації. У групі 25–35 років виявлено помірні прояви вигорання, що зумовлені поєднанням високого навантаження та обмежених можливостей для професійної самореалізації. Найбільш критичною є група 36–49 років, у якій діагностовано максимальний рівень емоційного виснаження, прагнення до усамітнення та підвищену втомлюваність. Саме у цей період проявляються найбільші ризики професійної деформації та соціальної ізоляції. Старша вікова група (50–60 років) загалом характеризується помірним рівнем вигорання, проте у них більш виражені симптоми деперсоналізації та зниження емпатійності, що може розглядатися як компенсаторний механізм збереження залишкових ресурсів.

По-третє, серед чинників, які найбільшою мірою пов'язані з формуванням вигорання у вибірці, виявлено: втому і брак часу (66,7%), прагнення збільшити час на відпочинок (72,2%), незадоволеність грошовою винагородою (66,7%), професійне незадоволення (50%), а також потребу в усамітненні (61,1%). Ці показники свідчать про перевантаження фахівчинь, брак можливостей для відновлення, а також дисбаланс між витраченими зусиллями та отриманою винагородою. Водночас позитивним аспектом є високий рівень моральної відданості професії, що зберігається у більшості опитаних (77,8%). Цей фактор можна розглядати як потужний внутрішній ресурс, здатний знижувати ризик вигорання за умови відповідної підтримки.

По-четверте, результати дослідження підтвердили тісний зв'язок між емоційним вигоранням та рівнем емоційної зрілості фахівчинь. Працівники з високим рівнем вигорання демонструють нижчі показники емоційної саморегуляції, інтегральної емоційної зрілості, а також мають суттєві труднощі у регуляції поведінки в стресових ситуаціях. Це означає, що обмежена здатність до керування емоціями та недостатній розвиток емоційної зрілості є важливими чинниками, які підсилюють ризики формування вигорання.

По-п'яте, дані Фрайбурзького особистісного опитувальника продемонстрували, що фахівчині з високим рівнем вигорання мають підвищені показники невротичності, депресивності, сором'язливості та емоційної лабільності. Водночас у них нижчий рівень врівноваженості та стійкості до стресу. Це вказує на те, що особистісні риси суттєво модифікують схильність фахівців до вигорання, а саме: високий рівень емоційної нестабільності та невротизації зменшує їхні адаптивні можливості.

По-шосте, аналіз даних опитувальника психологічної ресурсності (О. Штепа) показав, що у фахівчинь з високим рівнем вигорання значно нижчі показники за такими шкалами, як самореалізація у професії, уміння оновлювати ресурси, уміння їх ефективно використовувати та знання власних ресурсів. Це підтверджує, що одним із провідних механізмів формування вигорання є

обмеженість особистісної ресурсності, що призводить до швидшого виснаження та меншої здатності до самовідновлення.

Загалом результати дослідження доводять багатofакторність феномену емоційного вигорання, у якому поєднуються як організаційні чинники (перевантаження, недостатня винагорода, дефіцит часу на відпочинок), так і особистісні особливості (емоційна нестабільність, низька ресурсність, знижена саморегуляція). Найбільш вразливою групою виявилися педагоги середнього віку (36–49 років), які переживають пік емоційного виснаження та потребують комплексних профілактичних і корекційних заходів.

Отже, можна зробити висновок, що ключовими психологічними чинниками, які впливають на формування емоційного вигорання у професійній діяльності фахівців інклюзивної дошкільної освіти, є: низький рівень емоційної зрілості та саморегуляції, підвищена невротичність і депресивність, недостатня розвиненість психологічних ресурсів, а також обмежені можливості для професійної самореалізації. Водночас, збереження високих моральних установок і професійної відданості створює потенціал для ефективної профілактики вигорання, за умови організації належної підтримки фахівців, розвитку їхніх емоційних і соціальних компетентностей та впровадження системи ресурсного відновлення у практику інклюзивних закладів дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Профілактика емоційного вигорання у професійній діяльності фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти

Слід наголосити на висновках досліджень науковців, зокрема Н. Метельської, яка робить висновки про те, що високий рівень позитивного самоствавлення фахівців співвідноситься з низьким рівнем прояву симптомів та фаз вигорання у їх професійній діяльності [33]. К. Максьом розкриває необхідність удосконалення управління особистості власними емоціями, що є однією із структурних компонентів емоційного інтелекту, який значну роль відіграє в подоланні проявів емоційного вигорання [29]. Ефективне запобігання емоційному вигоранню серед фахівців інклюзивної дошкільної освіти потребує цілісного та багаторівневого підходу, що враховує як професійну сферу, так і особисте життя фахівців. Одним із ключових напрямів є формування позитивного та безпечного освітнього середовища, яке забезпечує атмосферу довіри, підтримки та взаємоповаги. Сприятливого мікроклімату можна досягти шляхом організації різноманітних тренінгів, семінарів та групових зустрічей, де педагоги мають можливість обмінюватися досвідом, отримувати колегіальну підтримку та спільно вирішувати професійні виклики. Не менш важливим завданням є забезпечення фахівців необхідними ресурсами та методичними матеріалами, що сприятиме зниженню перевантаженості та оптимізації підготовки до освітнього процесу. Додатково необхідно створювати умови для регулярного отримання психологічної допомоги та консультування, які дозволять своєчасно долати наслідки стресових ситуацій і запобігати виникненню ознак професійного виснаження.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми дозволили виокремити ключові внутрішні ресурси особистості, що забезпечують опір вигоранню. Зокрема, важливим є розвиток самоефективності (А. Бандура), який визначає віру педагога у власні можливості долати труднощі та досягати результатів [61], а також самоактуалізації (А. Маслоу), що виступає чинником внутрішнього зростання й гармонійного розвитку. Особливого значення набуває також уміння емоційної саморегуляції, що у світлі процесуальної моделі Дж. Гросса [73] розглядається як здатність керувати інтенсивністю та модальністю емоційних переживань.

Серед індивідуальних заходів варто виокремити оволодіння техніками саморегуляції та управління стресом. Важливим чинником підтримання психоемоційного балансу є фізична активність, яка може бути інтегрована як у форматі спеціальних програм для фахівців і вихованців, так і через індивідуальні заняття спортом чи фітнесом. Доцільним є також упровадження тренінгів зі стрес-менеджменту, практик релаксації та відновлювальних вправ.

Необхідною складовою профілактики вигорання є заохочення фахівців до збереження балансу між роботою та особистим життям, а також до організації часу для відпочинку, відновлення сил і розвитку власних інтересів.

Таким чином, попередження емоційного вигорання в діяльності фахівців інклюзивних дошкільних закладів має ґрунтуватися на системному поєднанні організаційних, особистісних і професійних заходів. Створення умов для зростання внутрішньої мотивації, розвитку саморегуляційних навичок і підвищення психологічної стійкості сприятиме збереженню психічного здоров'я фахівців та забезпеченню їхнього професійного довголіття.

Для запобігання розвитку синдрому емоційного вигорання важливо впроваджувати комплекс заходів, які поєднують організаційні, професійні та особистісні стратегії.

По-перше, доцільним є визначення як короткострокових, так і довгострокових завдань. Це допомагає педагогам бачити результати власної праці, підвищує внутрішню мотивацію та створює відчуття поступу в професійній діяльності. Досягнення навіть невеликих цілей формує відчуття успіху та зміцнює здатність до самомотивації.

По-друге, необхідно дбати про якісний відпочинок. Регулярні «технічні паузи» впродовж робочого дня сприяють відновленню психофізичного ресурсу, знижують рівень напруги та підвищують працездатність.

Важливим напрямом є навчання фахівців технікам управління стресом, умінню змінювати соціальне та психологічне середовище, оптимізувати робочий простір. Варто надавати більше автономії у прийнятті рішень, формувати зв'язки між професійною і сімейною сферами життя, створювати позитивний

психологічний клімат у колективі. Корисними є тренінги з релаксації, саморегуляції та самопрограмування.

Не менш значущим є постійний професійний розвиток: участь у конференціях, семінарах, курсах підвищення кваліфікації. Такі форми роботи не лише розширюють професійні компетентності, а й забезпечують фахівців почуттям причетності до фахової спільноти.

Серед профілактичних заходів варто виділити й підтримку здорового способу життя: збалансоване харчування, регулярну фізичну активність, відмову від шкідливих звичок. Це безпосередньо впливає на загальний стан організму та психологічну стійкість.

Крім того, фахівцю важливо навчитися раціонально розподіляти навантаження, вчасно переключатися з одного виду діяльності на інший, конструктивно реагувати на конфлікти, не прагнути до ідеалу у всіх сферах. Усвідомлення того, що робота є лише частиною життя, допомагає зберегти внутрішню гармонію.

Практичні поради для запобігання вигоранню:

- прислухатися до власних потреб і вчасно реагувати на перші ознаки втоми;
- цінувати себе, формувати позитивне ставлення до власної особистості;
- обирати справу відповідно до інтересів і можливостей;
- не зводити сенс життя лише до професійної діяльності;
- знаходити час для особистих захоплень і відпочинку;
- аналізувати події дня без драматизації;
- надавати підтримку іншим, але не брати на себе чужі обов'язки без необхідності.

Дії при перших ознаках вигорання:

- відкрито виявляти власні почуття та не приховувати емоцій;
- ділитися переживаннями з близькими або колегами;
- не відкладати звернення по допомогу, якщо стан погіршується;

- приділяти достатньо часу сну, відпочинку та саморефлексії;
- зберігати сталість розпорядку дня та баланс у різних сферах життя.

Таким чином, профілактика емоційного вигорання у фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти повинна базуватися на поєднанні внутрішніх ресурсів особистості з підтримкою організаційного середовища, що у підсумку сприятиме збереженню професійного здоров'я та довголіття у сфері педагогічної діяльності.

3.2. Програма психоемоційної підтримки фахівців закладів дошкільної освіти в інклюзивному середовищі

Мета програми – сприяти усвідомленню фахівцями власних особистісних і професійних ресурсів, формуванню навичок саморегуляції, розвитку внутрішньої автономії та здатності до конструктивної взаємодії. Програма спрямована на підтримку психоемоційного благополуччя фахівців, збереження їхнього професійного здоров'я та профілактику емоційного вигорання.

Запропонована програма ґрунтується на засадах гуманістичної психології (К. Роджерс) та діяльнісного підходу, що передбачає активне залучення учасників до самопізнання й розвитку конструктивних стратегій подолання труднощів [88-90]. Структура програми охоплює п'ять тренінгових блоків, які послідовно забезпечують:

- осмислення сутності самоактуалізації та значення психічного здоров'я;
- формування позитивного образу «Я» та розвиток асертивності;
- оволодіння навичками ефективної міжособистісної взаємодії;
- удосконалення навичок планування часу та постановки цілей;
- розвиток креативності та конструктивного ставлення до труднощів.

Програма складається з п'яти взаємопов'язаних блоків:

Блок 1. Інформаційно-аналітичний

Мета: усвідомлення значення самоактуалізації та психоемоційної стабільності у професійній діяльності педагога.

Завдання:

1. Актуалізація теми самореалізації та внутрішніх ресурсів у педагогічній діяльності.
2. Виявлення бар'єрів і обмежень, що перешкоджають емоційному благополуччю.
3. Розробка індивідуальних планів саморозвитку та збереження професійного здоров'я.
4. Формування мотивації до особистісного зростання, самозмінювання й удосконалення педагогічної майстерності.
5. Аналіз сильних і вразливих сторін особистості педагога з метою використання їх у подоланні професійних викликів.
6. Створення узагальненого «портрету педагога з високим рівнем психоемоційної стійкості».

Блок 2. Формування позитивного образу власної особистості

Мета: прийняття себе та розвиток внутрішньої впевненості.

Завдання:

1. Усвідомлення значення самоприйняття для збереження психічного здоров'я.
2. Створення особистого образу «гармонійного педагога».
3. Дослідження рівня та особливостей власної самооцінки.
4. Визначення чинників, що підтримують або перешкоджають емоційній стабільності.
5. Ознайомлення з принципами асертивної поведінки та відмінністю між асертивністю, агресивністю і пасивністю.
6. Розвиток навичок упевненого, конструктивного спілкування з колегами, батьками та вихованцями.

Блок 3. Ефективна взаємодія в освітньому середовищі

Мета: формування навичок здорової комунікації та попередження конфліктів.

Завдання:

1. Розвиток позитивного ставлення до колег, батьків і дітей.
2. Формування вмінь будувати конструктивні стосунки, засновані на взаємоповазі та довірі.
3. Опанування стратегій попередження та вирішення конфліктних ситуацій у професійному середовищі.

Блок 4. Управління часом і професійною ефективністю

Мета: розвиток умінь планувати робочий час та підвищувати результативність діяльності.

Завдання:

1. Ознайомлення з техніками тайм-менеджменту для фахівців.
2. Формування навичок ефективної організації робочого дня.
3. Навчання правильній постановці педагогічних та особистих цілей.
4. Аналіз ефективності щоденної діяльності з точки зору досягнення результатів.
5. Розвиток мотивації до професійного успіху без надмірного навантаження.

Блок 5. Подолання труднощів і розвиток креативності

Мета: формування готовності до подолання складних ситуацій та збереження емоційної стійкості.

Завдання:

1. Ознайомлення з поняттям «проблемна ситуація» у професійній діяльності педагога.
2. Формування навичок регуляції власного емоційного стану у складних умовах.
3. Розвиток групової взаємопідтримки та командної роботи у вирішенні педагогічних проблем.

4. Активізація творчого мислення у пошуку нових підходів до роботи з дітьми й батьками.

5. Подолання внутрішніх бар'єрів, що перешкоджають креативності та самореалізації.

Далі предстаємо структуру програми (табл. 3.1.)

Таблиця 3.1

Структура програми психоемоційної підтримки фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти

Блоки тренінгу	Тренінгові сесії
<p>Блок 1.</p> <p>Тренінгова сесія 1.</p> <p>Осмислення значення психоемоційної стійкості та ресурсів особистості педагога</p>	<p>Вступ до тренінгу (2 год.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Знайомство • Прийняття правил групи • Вивчення очікувань • Міні-лекція «Емоційне вигорання та його наслідки у діяльності педагога» • Вправа «Мої професійні досягнення» • Розминка «Нехай встануть ті...» • Вправа «Ресурсна піраміда» • Діагностичний блок: визначення рівня стресостійкості та емоційного виснаження • Вправа «Мої ресурси і потреби» • - Міні-лекція «Портрет психоемоційно стійкого педагога» • Рефлексія першого блоку
<p>Блок 2.</p> <p>Тренінгова сесія 2.</p> <p>Прийняття себе та розвиток упевненості у професійній ролі</p>	<ul style="list-style-type: none"> • - Вітання. Актуалізація попереднього досвіду • Міні-лекція «Особистісні риси, що допомагають зберігати професійне здоров'я» • Вправа «Мої сильні та вразливі сторони» • Вправа «Образ гармонійного педагога» • Психогімнастика. Вправа «Дзеркало»

	<ul style="list-style-type: none"> • Діагностика рівня самооцінки. Вправа «Все одно я молодець, тому що...» • Міні-лекція «Асертивність у роботі з колегами та батьками» • Вправа «Моя впевненість» • Рефлексія другого блоку
<p>Блок 3. Тренінгова сесія 3. Формування навичок конструктивної взаємодії в освітньому середовищі</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Вітання. Актуалізація попереднього досвіду • Вправа «Привітання з компліментом» • Робота в групах «Ознаки ефективної взаємодії у педагогічному колективі» • Вправа «За що я ціню колег» • Рольова гра «Ситуація у батьківському чаті» • Психогімнастика • Вправа «Я правильно тебе зрозумів» • Рольова гра «Вирішення конфлікту з батьками» • Вправа «Пошук взаєморозуміння» • Рефлексія третього блоку
<p>Блок 4. Тренінгова сесія 4. Ефективне планування робочого часу і профілактика перевантаження</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Вітання. Актуалізація попереднього досвіду • Міні-лекція «Планування робочого часу педагога ЗДО» • Вправа «Матриця пріоритетів (Ейзенхауера)» • Вправа «Фотографія робочого дня вихователя» • Психогімнастика- Вправа «Образ мого часу» • Міні-лекція «Професійні та особисті цілі: баланс» • Вправа «Мої життєві плани та педагогічні завдання» • Рефлексія четвертого блоку
<p>Блок 5. Тренінгова сесія 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Вітання. Актуалізація попереднього досвіду • Робота в групах «Що робить ситуацію складною»

<p>Подолання труднощів і розвиток креативності</p>	<p>для педагога?»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Психогімнастика «Мій настрій сьогодні» • Вправа «Успіхи, якими я пишаюсь» • Міні-лекція «Що таке професійні виклики і як їх подолати» • Вправа «Погляд на проблему з різних боків» • Діагностика мотивації досягнень • Притча «Відкриті можливості» • Вправа «Мої цінності як педагога» • Вправа «Креативне вирішення ситуацій» • Рефлексія п'ятого блоку • Підбиття підсумків. Вправа «Побажання і мрії»
---	--

Для досягнення цілей та вирішення завдань програми було визначено основні ***принципи (норми) взаємодії учасників тренінгової групи*** [32; 36; 51].

1. Чесність, щирість і відкритість у роботі. Цей принцип створює умови для довіри та саморозкриття фахівців, що є важливим чинником їхнього емоційного благополуччя та внутрішньої автентичності.

2. Увага до власних почуттів і їхнє конструктивне вираження. Усвідомлення та проговорювання емоцій допомагає педагогам зберігати психоемоційний баланс, формує культуру емоційної виразності й підтримує здорову атмосферу у колективі.

3. Використання «Я-висловлювань». Персоніфікація висловлювань сприяє розвитку вміння брати відповідальність за власні почуття й дії, зменшує конфліктність та формує асертивну поведінку.

4. Зосередженість на позитивному. Учасники програми орієнтуються на власні досягнення, успіхи та сильні сторони, що підвищує віру в себе, формує оптимістичне мислення та мотивацію до розвитку.

5. Відповідальність за власну участь у тренінговому процесі. Кожен педагог відповідає за власну активність, вибір і готовність взаємодіяти з іншими, що стимулює формування внутрішньої автономності та професійної стійкості.

Таким чином, програма психоемоційної підтримки фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти сприяє усвідомленню важливості збереження внутрішнього благополуччя, розвитку навичок саморегуляції та самовдосконалення. Реалізація професійного потенціалу фахівців у поєднанні з умінням дбати про власне психічне здоров'я зміцнює як їхню особисту життєстійкість, так і якість професійної діяльності в цілому.

Висновки до розділу 3

Теоретико-методологічні підходи до проблеми дозволили виокремити ключові внутрішні ресурси особистості, що забезпечують опір вигоранню. Зокрема, важливим є розвиток самоефективності, так А. Бандура визначає як віру педагога у власні можливості долати труднощі та досягати результатів, а також самоактуалізації (А. Маслоу), що виступає чинником внутрішнього зростання й гармонійного розвитку. Особливого значення набуває також уміння емоційної саморегуляції, що у світлі процесуальної моделі Дж. Гросса розглядається як здатність керувати інтенсивністю та модальністю емоційних переживань.

Запропонована програма психоемоційної підтримки фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти ґрунтується на засадах гуманістичної психології (К. Роджерс) та діяльнісного підходу, що передбачає активне залучення учасників до самопізнання й розвитку конструктивних стратегій подолання труднощів. Структура програми охоплює п'ять тренінгових блоків, які послідовно забезпечують:

- осмислення сутності самоактуалізації та значення психічного здоров'я;
- формування позитивного образу «Я» та розвиток асертивності;
- оволодіння навичками ефективної міжособистісної взаємодії;

- удосконалення навичок планування часу та постановки цілей;
- розвиток креативності та конструктивного ставлення до труднощів.

Ефективність програми зумовлюється не лише добором вправ, але й організацією групової взаємодії на основі правил чесності, відкритості, уваги до власних почуттів, персоніфікованого висловлювання та відповідальності за власні дії. Такі умови формують безпечне середовище, яке сприяє саморозкриттю, рефлексії та формуванню нових поведінкових стратегій.

Отже, можна зробити висновок, що профілактика та подолання емоційного вигорання у фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти є комплексним завданням, яке вимагає поєднання індивідуальних ресурсних практик (саморегуляція, розвиток самоефективності, самопідтримка) та організаційних заходів (створення сприятливого психосоціального клімату, впровадження програм підтримки персоналу). Реалізація розробленої програми сприятиме підвищенню рівня психоемоційної стійкості фахівців в інклюзивному середовищі, зниженню ризиків професійного вигорання, а також забезпечить умови для гармонійного особистісного й професійного розвитку. У такий спосіб самоактуалізація та професійна самоефективність виступають провідними чинниками збереження психічного здоров'я фахівців і підвищення якості освітнього процесу у інклюзивних закладах дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило здійснити комплексний аналіз проблеми емоційного вигорання фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти з урахуванням як теоретичних засад, так і емпіричних даних. Отримані результати підтверджують, що емоційне вигорання є актуальною проблемою сучасної педагогічної практики і інклюзивної освіти, що має як особистісні, так і організаційні виміри та вимагає цілісного підходу до профілактики.

1. Теоретичний аналіз сутності та функцій емоцій – засвідчило, що емоції є фундаментальною складовою професійного благополуччя фахівців. Вони виконують низку ключових функцій: сигнальну (попередження

про стан організму та середовища), регулятивну (сприяння оптимізації поведінки), комунікативну (передача соціально значущої інформації) та мотиваційну (підтримання активності та зацікавленості в діяльності). У випадку емоційного виснаження відбувається втрата їхнього регулятивного потенціалу, що призводить до деформацій професійної поведінки та зниження якості виконання обов'язків. Аналіз сучасних наукових підходів підтвердив багатофакторну природу синдрому емоційного вигорання. Виявлено дві основні групи чинників: організаційні (надмірне навантаження, дефіцит часу на відпочинок, незадовільні умови праці, відсутність підтримки адміністрації, бюрократичне перевантаження, низька оплата праці); індивідуальні (психологічні риси особистості, тип темпераменту, рівень емоційної компетентності, наявність або відсутність адаптивних стратегій подолання стресу, професійна мотивація). Для фахівців інклюзивних ЗДО додатковими специфічними факторами є постійна відповідальність за фізичне й психоемоційне благополуччя дітей з особливими освітніми потребами, емоційно насичений характер взаємодії з ними та їх батьками, а також необхідність поєднувати педагогічні, організаційні та виховні функції в інклюзивному середовищі. Це створює особливий стресогенний контекст, що робить дану професійну групу вразливою до вигорання. Систематизація літературних джерел дозволила визначити перспективні напрями профілактики емоційного вигорання: розвиток емоційної компетентності й саморегуляції фахівців, формування підтримувального професійного середовища, оптимізація умов праці та навантаження, створення програм психологічної допомоги й супервізії. Таким чином, перше завдання дослідження було виконано шляхом узагальнення сутності феномену, визначення ключових чинників його виникнення та окреслення профілактичних стратегій.

2. Емпіричне дослідження психологічних чинників емоційного вигорання підтвердило теоретичні положення та дозволило виявити низку закономірностей. Результати показали, що більшість фахівців мають середній рівень вигорання, проте вираженість окремих його проявів залежить від вікової групи. Найбільш критичною виявилася категорія фахівців 36–49 років, які продемонстрували максимальний рівень емоційного виснаження, підвищену втому та потребу в усамітненні. У молодшій віковій групі (20–24 роки) вигорання проявляється менш інтенсивно, проте вже простежуються ознаки емоційної нестабільності, що пояснюється процесом професійної адаптації. У групі 25–35 років наявні помірні прояви, зумовлені поєднанням високих професійних вимог і обмежених ресурсів. Старші фахівці (50–60 років) характеризуються відносною стабільністю, але схильні до деперсоналізації та зниження емпатії. Аналіз факторів (за методикою О. Чабана) показав, що найвагомими чинниками вигорання є прагнення збільшити час на відпочинок (72,2%), втома і брак часу (66,7%), незадоволеність матеріальною винагородою (66,7%), потреба в усамітненні (61,1%) та професійне незадоволення (50%). У структурі особистісних характеристик, що корелюють із вигоранням, виявлено знижену емоційну саморегуляцію, нижчі показники емоційної зрілості, підвищені рівні невротичності, депресивності, сором'язливості та емоційної лабільності. Водночас у фахівців із високим рівнем вигорання значно нижчі показники психологічної ресурсності (самореалізація, здатність оновлювати та використовувати ресурси, знання власних можливостей). Емпіричне завдання дозволило не лише підтвердити багатофакторність вигорання, але й конкретизувати ті психологічні риси, що роблять фахівців в інклюзивному середовищі більш уразливими. Встановлено, що низький рівень емоційної зрілості, знижена саморегуляція, недостатня ресурсність та висока невротичність є провідними чинниками ризику.

3. Профілактика емоційного вигорання ґрунтується на гуманістичному підході та передбачає поєднання індивідуальних і організаційних заходів. На індивідуальному рівні вона включає розвиток емоційної саморегуляції,

самоефективності, формування навичок конструктивної міжособистісної взаємодії, планування часу та використання ресурсних стратегій. На організаційному рівні – створення сприятливого психологічного клімату, зниження бюрократичного навантаження, організацію системи підтримки й супервізії фахівців. Особлива увага приділяється розвитку самопідтримки, креативності та здатності до конструктивного ставлення до професійних труднощів. Запропонована програма психоемоційної підтримки фахівців інклюзивних закладів дошкільної освіти ґрунтується на засадах гуманістичної психології (К. Роджерс) та діяльнісного підходу, що передбачає активне залучення учасників до самопізнання й розвитку конструктивних стратегій подолання труднощів. Структура програми охоплює п'ять тренінгових блоків, які послідовно забезпечують: осмислення сутності самоактуалізації та значення психічного здоров'я; формування позитивного образу «Я» та розвиток асертивності; оволодіння навичками ефективної міжособистісної взаємодії; удосконалення навичок планування часу та постановки цілей; розвиток креативності та конструктивного ставлення до труднощів.

Перспективи подальших досліджень – подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці й апробації інноваційних ресурсно-орієнтованих стратегій, які сприятимуть підвищенню стресостійкості, розвитку самоефективності та формуванню механізмів збереження психічного здоров'я фахівців інклюзивної освіти на різних етапах професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Я. Ф., Литовченко Н. Ф. Професійний розвиток особистості: пошук ресурсів. *TECHNOLOGIES OF INTELLECT DEVELOPMENT*. 2018. Vol 2, No 9 (20). URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Andreeva_Y_F_Litovchenko_N_F_Profesijnyj_rozvytok_osobystosti_poshuk.pdf
2. Андрощук О. О., Даниленко Н.В. Психологічні особливості самоактуалізації особистості. *The world of science and innovation : Proceedings of*

X International Scientific and Practical Conference, London, 5–7 May 2021. London : United Kingdom, 2021 P. 261–270.

3. Балик А.С., Макаренко І.П. Фактори стресу у професійній діяльності співробітників дошкільної освітньої організації. *Суспільство: соціологія, психологія, педагогіка*. 2019. 305 с.

4. Большакова А. М., Віденєєв І. О. Особливості самоактуалізації та професійного вигорання у педагогів. *Габітус*. 2022. № 42. С. 27–31. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/3.pdf>

5. Варнавська І.В. Фактори емоційного вигорання педагогів. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*. 2023. № 14(28). С.340-350. <http://hdl.handle.net/123456789/8562>

6. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 75, т. 1. С. 68-72. URI: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/11117>

7. Вашека, Т.В., Тукаєв, С.В. Детермінанти емоційного вигорання студентів-психологів в процесі навчання. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України, XIII (6), 2011. С.47-55.

8. Вашека Т.В., Тукаєв С.В., Паламар Б.І., Долгова О.М., Федорчук С.В. Зв'язок алекситимії з індивідуально-типологічними властивостями, емоційною сферою та психічними станами особистості. *Клінічна та профілактична медицина*, (2019). 4 (9-10), С.100-105.

9. Водоп'янова Н. В. Психологічні ресурси стресостійкості особистості викладача. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2 (290). С. 105 –110.

10. Войтович О. Проблема емоційної стійкості вихователя в спеціальних закладах дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 14. С. 306–313. DOI: 10.35619/iiv.v1i14.419
11. Волошко Г., наук. кер. В.В. Шевчук Особливості емоційного вигорання педагогів. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни* : зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., (23–24 травня 2024 р.). Полтава : Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка, 2024. С. 68–70.
12. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації: навчальний посібник. Кїв: ВСВ «Медицина», 2023. 120 с.
13. Грись А. М., Максименко М. Ю., Моторна Т. М. Емоційні чинники самоактуалізації як механізм активізації особистісних ресурсів. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. праць ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Т. XI. Вип. 18. С. 46-64.
14. Дьоміна Г. А., Мельничук О. Б. Психологічні особливості професійного вигорання психологів-психосоматологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. № 4. С. 28–34. DOI: 10.32838/2709-3093/2021.4/05
15. Зайчикова Т. В. Діагностика та профілактика синдрому «професійного вигорання» у вчителів : метод. реком. Київ, 2003. 24 с.
16. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2005. 191 с.
17. Зайчикова Т. В. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наук. праць. Київ, 2020. Вип. 11 (56), с. 57–66.

18. Ісаков Р. Л., Герасименко Л. О. Синдром емоційного вигорання.
URL: [https://neuronews.com.ua/uploads/issues/2024/5-6\(151\)/nn24_5-6-151_ALL_.pdf](https://neuronews.com.ua/uploads/issues/2024/5-6(151)/nn24_5-6-151_ALL_.pdf)
19. Карамушка Л.М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія* Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 5. С. 210-217.
20. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л.В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичноїкультури. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92.
21. Комар Т., Варгата О. Психологічні чинники стресостійкості фахівців соціономічного профілю . *Psychology travelogs*. 2023. № 1. С. 46–56. 18.
22. Кузікова С., Щербак Т. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал*. 2022. (8), С. 39–46.
23. Кулик С.М. Дослідження особливостей професійної адаптації вихователів освітніх закладів. *Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2003. Ч.9. С. 108–110.
24. Кулик С.М. Психологічні проблеми професійної адаптації вихователів. *Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2020. Ч.2. – С. 201–204.
25. Литовченко Н., Гуторка Н. Особливості смисложиттєвих орієнтацій педагогічних працівників. *Практична психологія і соціальна робота*. 2014. № 3. С.5-12.
26. Лазуренко О.О. Психологія емоцій: підручник. Київ: Книга Плюс, 2018. 264 с.

27. Луценко О.Л. Фрайбурзький особистісний опитувальник FPI – перевірка валідності та локальна стандартизація. Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2016. Вип. 61. С. 49-54. Магдисюк Л.І., Мельник А.П. Психологія життєвих криз та кризове консультування: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 100 с.

28. Максименко С. Д., Кокун О. М., Тополов Є. В. Адаптація психодіагностичних методик. Шкала професійної стресованості та Шкала професійної завантаженості. Практична психологія та соціальна робота. 2012. № 5. С. 34 – 37.

29. Максьом К.В. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості.* Вип. 14. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 348-355.

30. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія. Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова* Вип. 14. 2011. 420 с.

31. Мелоян А.Е., Погрібна А.О. Психологічні особливості емоційного вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. *Габітус.* 2023. № 47. С.67-72. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.47.11

32. Мельник Н. М. Психологічний аспект формування стресостійкості педагога. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія.* Том 21. Випуск 3 (41). 2016. С. 194 – 203.

33. Метельська Н.Й. Вплив емоційного вигорання на розвиток професійної самосвідомості педагогічних працівників. *Психологія і особистість: Науковий журнал Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; Полтав. Національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка.* Вип. 1 (7). Київ-Полтава: Вид-во ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2015. С. 97-108.

34. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум. Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
35. Мітіна С.В. Психологія особистості: навч.-метод. посіб. Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 274 с.
36. Мірошниченко О. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах : навчально-методичний посібник. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.
37. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
38. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*. 2017. № 1 (13). С. 118–125.
39. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 144–153. DOI: 10.35619/prap_rv.v1i20.334
40. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навч. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
41. Підлипняк І. Ю., Дука Т. М. Професійне вигорання педагогів: профілактика та подолання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 69. С. 175-179.
42. Подофей С. О. Особливості формування емоцій та емоційного вигорання у педагогів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія*

обдарованості. Випуск 15. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 298-304.

43. Психологія стресу та стресових розладів навч. посіб. / уклад. О. Ю. Овчаренко. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с.

44. Сахно, О. В. Особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. *Імідж сучасного педагога*. 2025. 3 (222). С. 75–79. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-75-79](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-75-79)

45. Селіванова О.А., Бистрова Н.В., Дерєга Н.Н., Мамонтова Т.С., Панфілова О.В. Вивчення феномену резильєнтності: проблеми та перспективи. *Світ науки. Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. 11 с.

46. Сербова О. В., Лопатіна Г. О., Цибуляк Н. Ю. Емоційне вигорання спеціального педагога. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. URL: <http://aqce.com.ua/>

47. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. / за наук. ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

48. Ситнік С. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2024. № 1. С. 81-88.

49. Солодка І.Б. Фактори стресу у педагогів. Міжнародний педагогічний портал «Сонячне світло». 2018. 215 с.

50. Терещенко А. Профілактика «синдрому емоційного вигорання» у педагогів. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин* : зб. наук. статей. Кропивницький, 2021. С. 325–331.

51. Технології роботи організаційних психологів / заред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

52. Тітаренко С.А. Збереження психічного здоров'я вихователя дошкільного навчального закладу як умова ефективності професійної діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2016. Вип. 30. С. 175–182 (Серія: Педагогічні науки).

53. Федик О. В. Емоційна нестійкість як проблема психології здоров'я та психологічного консультування. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля / за ред. Н. Є. Завацької*. 2022. № 1(57) Т.2. С. 22 – 31.
54. Форостян О., Соколова Г. Особливості емоційного вигорання педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2021. № 2. С. 53-59.
55. Цибуляк Н. Ю. Професійна стресостійкість спеціального педагога. *Науковий вісник ХДУ. Серія : Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 266 – 274.
56. Цьомик-Яворська Т., Костюк О. Особливості емоційного вигорання педагогів. Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами. Вінниця. 2020. Випуск 3. С. 201–204.
57. Чабан О. С., Хаустова О. О. Практична психосоматика: діагностичні шкали: навч. посібник. К.: Видавничий дім «Медкнига», 2021. 200 с.
58. Чабан О., Хаустова О., Омеляновч В. Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання: розробка та валідація нової діагностичної методики. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Том 10. № 1 DOI: 10.26766/pmgrp.v10i1.598 <file:///C:/Users/User/Downloads/598+++pdf>
59. Чебикін О., Павлова І. Становлення емоційної зрілості особистості. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Уш., 2009. 238 с.
60. Штепа, О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2018. (39), 380–399. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399>
61. Bandura, A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.

62. Bolton K. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. Kristin Whitehill Bolton. University of Texas at Arlington. 2013. - P. 118.
63. Bryan C, O'Shea D, MacIntyre TE. The what, how, where and when of resilience as a dynamic, episodic, self-regulating system: A response to Hill et al. (2018). *Sport Exerc Perform Psychol* 2018; 7:355-62.
64. Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war / N. Tsybuliak et al. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13, no. 1. DOI: 10.1038/s41598-023-45229-6.
65. Cox, T., Griffiths, A. Work-related stress: A theoretical perspective. In: Leka S, Houdmont J, editors. *Occupational Health Psychology*. Oxford: WileyBlackwell, (2010). P. 31-56.
66. De Hert S. Burnout in Healthcare Workers: Prevalence, Impact and Preventative Strategies. *Local and Regional Anesthesia*. 2020. V. 13. P. 171–183. DOI: 10.2147/lra.s240564.
67. Demerouti E, Bakker AB, Vardakou I, Kantas A. The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*. 2003. 19: 12–23. doi:10.1027//1015-5759.19.1.12
68. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*. 1992. Vol. 13 (1 URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/3.pdf>). P. 1–11.
69. Forbes S, Fikretoglu D. Building resilience: The conceptual basis and research evidence for resilience training programs. *Rev Gen Psychol* 2018; 22:452-68.
70. Galatzer-Levy IR, Huang SH, Bonanno GA. Trajectories of resilience and dysfunction following potential trauma: A review and statistical evaluation. *Clin Psychol Rev* 2018; 63:41-55.
71. Golkar, A., Johansson, E., Kasahara, M., Osika, W., Perski, A., & Savic, I. The influence of work-related chronic stress on the regulation of emotion and on functional connectivity in the brain. *PLoS ONE*, 2014. 9(9), Article e104550. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104550>

72. Golonka, K., Mojsa-Kaja, J., Popiel, K., Marek, T., & Gawlowska, M. Neurophysiological markers of emotion processing in burnout syndrome. *Frontiers in psychology*, 2017. 8, Article e2155. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02155>
73. Gross, J.J. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations *Handbook of Emotion Regulation*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2014. P. 3–20.
74. José Luis Moreno-Lucas, Juan Pedro Martínez-Ramón, Francisco Manuel Morales-Rodríguez, Cecilia Ruiz-Esteban, Inmaculada Méndez. *Stress, Burnout, and Resilience: Are Teachers at Risk? International Journal of Mental Health Promotion*. 2023, 25(2), 207-222. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.025901>
75. Infurna FJ, Jayawickreme E. Fixing the growth illusion: New directions for research in resilience and posttraumatic growth. *Curr Dir Psychol Sci* 2019; 28:152-8.
76. Irshad M., Ahmad F., Danish S. H. Psychosocial working conditions and Burnout among Healthcare Professionals in a Tertiary Care Hospital in Karachi, Pakistan. *International Journal of Endorsing Health Science Research (IJEHSR)*. 2022. Vol. 11, no. 1. P. 08–16. DOI: 10.29052/ijehsr.v11.i1.2023.08-16.
77. Isakov R. I., Borysenko V., Kazakov O. A. et al. Psychosocial maladjustment, quality of life and social functioning of caregivers of patients with vascular dementia and Alzheimer's disease. *Azerbaijan Medical Journal*. 2022. Vol. 4.P. 60–66. 10.
78. Kristensen TS, Borritz M, Villadsen E, Christensen KB The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*. 2005. 19 (3): 192–207. doi:10.1080/02678370500297720
79. Lazarus R.W., Smith C.A. Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relation-ship. *Cognition and emotion*. V. 2. 1988. P. 281-300
80. Maslach C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon. *In: Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives*. Ed. W. S. Pain. Beverly Hills; London; New Dehli, 1982. P. 29–40.
81. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.

82. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol. 52. P. 397-422.
83. Maslach C., Jackson S., Leiter M. The Maslach Burnout Inventory Manual. URL: <https://www.researchgate.net/publication/277816643> _
84. Maslach C., Leiter M. P. Understanding Burnout. *The Handbook of Stress and Health*. Chichester, UK, 2017. P. 36–56. DOI: 10.1002/9781118993811.ch3.
85. Pai N, Vella SL. Can one spring back from psychosis? The role of resilience in serious mental illness. *Aust N Z J Psychiatry* 2018;52:1093-4.
86. Parker G, Tavella G "Burnout: a case for its formal inclusion in classification systems. *World Psychiatry*. October 2022. 21 (3): 467–468. doi:10.1002/wps.21025
87. Prevalence of burnout and its relationship to health status and social support in more than 1000 subspecialty anesthesiologists / S. A. Hyman et al. *Regional Anesthesia & Pain Medicine*. 2021. Vol. 46, no. 5. P. 381–387. DOI: 10.1136/rapm-2020-101520.
88. Rogers, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
89. Rogers, C. *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin, 1980. 395 p.
90. Rogers, C. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 560 p.
91. Shtepa O. S. The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method. *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. Issue 39. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. P. 380–399.*
92. Skrypnikov A., Isakov R. Specific of social support and guilt, anxiety and stress in family relations in women with depressive disorders of different genesis and

psychosocial maladaptation. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2019. Vol. 32. P. 13–21.

93. Smith B., Dalen J., Wiggins K., Tooley E., Christopher P., Bernard J. The brief ResilienceScale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*. 2008. № 15. - P. 194–200.

94. Stainton A, Chisholm K, Kaiser N, Rosen M, Upthegrove R, Ruhrmann S, et al. Resilience as a multimodal dynamic process. *Early Interv Psychiatry* 2019;13:725-32.

95. Susila I. M. D. P., Laksmi I. A. A. Prevalence and Associated Factors of Burnout Risk among Emergency Nurses during COVID-19 Pandemic. *Babali Nursing Research*. 2022. Vol. 3, no. 1. P. 7–14. DOI: 10.37363/bnr.2022.3169.

96. Freedy J. R., Hobfoll S. E. Stress inoculation for reduction of burnout: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping*. 1994. Vol. 6. P. 311–325.

97. Tsarkova O. V., Prokofieva O. O., Prokofieva O. A. The study of emotional burnout in students- Psychology psychologists and professional psychologists. *Science and Education*. 2016. № 2-3. 44–49.

98. Value Conflict, Lack of Rewards, and Sense of Community as Psychosocial Risk Factors of Burnout in Communication Professionals (Press, Radio, and Television) / S. Gascón et al. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, no. 2. P. 365. DOI: 10.3390/ijerph18020365.

99. Yıldırım Y. Kendilerine Bakan Yönüyle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Nedenlerinin İncelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 8, no. 15. P. 43–56. DOI: 10.52096/jsrbs.8.15.4.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ (Чабан О.С., 2025)

Опитувальник анонімний, тому ми розраховуємо на Ваші щирі та правдиві відповіді. Не роздумуйте над запитаннями, відповідайте якомога швидше. Питання, які містяться в ньому спрямовані на діагностику проявів емоційного вигорання – стану фізичного, емоційного та розумового виснаження внаслідок тривалих стресів чи надмірних вимог в професійному або особистому житті. Виберіть лише один варіант, який найбільше підходить, або має найбільше значення для Вас. На кожне запитання необхідно відповісти «ТАК» чи «НІ». Правильних, чи неправильних відповідей не існує.

Ваш вік: _____

Ваша стать: _____

Ваш фах: _____

Ваш стаж: _____

Ваш сімейний стан: _____

Ви керівник? _____

1. Я повністю задоволений своєю роботою
2. Моя робота явно погіршила моє ментальне та фізичне здоров'я
3. Психологічна атмосфера на роботі мене повністю влаштовує
4. Я відчуваю, що моя робота робить мене більш жорстким та черствим та різко категоричним
5. Я відчуваю певне розчарування у своїй професії
6. Найкращий час для мене – це п'ятниця, по обіді, з передчуттям відпочинку попереду від всіх та всього
7. Я думаю, що на роботі мене більше навантажують, чим у інших, відчуваю цю несправедливість
8. Мене повністю влаштовує моя заробітна плата
9. Мої зусилля та старання на роботі не знаходять потрібної, належної та справедливої компенсації у заробітній платі, додаткових днів відпочинку та ін. моїх індивідуальних потребах (відпустити з роботи за потребою, дозволити гнучкий графік, дозволити запізнення та ін.)
10. Мої захоплення, хобі та цікавості за межами роботи стали значно меншими, тому що на них не вистачає часу
11. Мої захоплення, хобі стали значно меншими, тому що мені це стало не цікавим, відчуття, що нічого не хочеться і нічого не радує
12. Мені часто хочеться усамітнитися та відпочити від усіх
13. Я відчуваю, що втрачаю задоволення від своєї роботи
14. Часто після роботи відчуваю себе “вичавленим лимоном” та «батареєю, яка розрядилася»
15. У мене порушився сон (погано засинаю, сон став переривчастим, зменшилась тривалість, з'явилися ранішні просинання, відсутнє відчуття відпочинку)

16. В спілкуванні в колективі я відчуваю все більше формальності, зникли теплі та дружні відносини, відчуття взаємопідтримки, надійності, щирості, довіри та «сімейності»

17. Думаю, що я надто багато працюю

18. Мої рідні та друзі вважають, що я надто багато працюю

19. Робота з людьми все більше мене втомлює, хочеться усамітнитися і поменше бути серед людей, в такому ступені, що я подумую виїхати на якийсь хутір, чи село і самому вести просте господарство

20. Я дуже переживаю, якщо в мене щось не складається та не вирішується на роботі

21. Буває так, що я на роботі наче «підвисаю», «туплю», можу просидіти якийсь час, ні про що не думаючи, наче провалившись кудись, наче в якомусь ступорі 22. Коли я повертаюсь після роботи додому я практично завжди продовжую думати про те, що відбувалося, чи буде відбуватися на роботі, іноді навіть веду діалоги в своїй голові з колегами чи керівництвом, в тому числі у вигляді сварок, емоційних переконуваль

23. Я відчуваю, що втрачаю задоволення від звичного життя (їжа, відпочинок, секс, час з друзями, розваги та ін.)

24. Я став (-ла) більше тривожитися та переживати з приводу будь – чого

25. Я відчуваю, що моя робота вихолощує та притуплює мої відчуття та емоції (я стаю «сухарем» та «черствію»), практично перестав (-ла) жартувати

26. Ефективність моєї роботи останнім часом дуже залежить від мого настрою (хороший настрій – я ефективний (-на) та продуктивний (-на) , мною задоволені; поганий – неефективний (-на), помилки, мої партнери незадоволені мною)

27. Коли я вертаюсь додому мені потрібно побути якийсь час (кілька годин) самому, ні з ким не спілкуватися

28. Я відчуваю, що мене найкраще розуміють лише мої домашні улюбленці (собака, кіт)

29. В мене постійне відчуття, що не вистачає часу ні на що, в т.ч. на домашню роботу, я живу наче в постійному цейтноті

30. Іноді звичайні ситуації на роботі викликають у мене надмірні емоції та подразнення

31. При згадці про деяких моїх колег, чи керівників у мене знижується, а то і псується настрій

32. Останнім часом я відчуваю, що живу у прокрастинації (безпричинно відкладаю на завтра, після завтра і т.д. робочі завдання)

33. Я дуже переживаю за свою роботу

34. Я боюся втратити свою роботу і роблю все, щоб цього не сталося, в т.ч. працюю у неробочий час, затримуюсь на роботі, можу виконувати завдання у вихідні, чи у відпустці, легкі та беззаперечно відгукуюсь на прохання вийти на роботу в позаробочий, чи вихідний час

35. Я боюсь підвести своїх колег по роботі, часто погоджуюсь замінити їх у чомусь, допомогти їм, виконати за них частину їхньої роботи

36. Іноді, з думками про наступний день роботи, я вже починаю переживати, аж до серцебиття, відчуття нехватки повітря, надмірного хвилювання, нудоти, запаморочення

37. Я завжди радію, коли бачу, як моя робота приносить конкретні результати 38. Відчуваю, що щось потрібно міняти на роботі, щось відбувається не так, але не розумію, що саме

39. Мені часто по роботі зустрічаються люди, від яких я відчуваю втому та сильне роздратування, настільки, що не усвідомлено хочу їм чогось поганого, навіть пошепки, чи в думках промовляю це

40. Із - за роботи я втратив спокій та душевну рівновагу, почав більше вживати неформальної лексики, особливо коли сам, за кермом авто, коментуючи дії навколишніх водіїв та пішоходів

41. Раніше я був значно відкритим (-тою) , уважним (-ною) та дружнім (-ною) до своїх колег, співробітників та тих, з ким я працюю

42. Впевнений (-на), що моє керівництво зовсім не думає про людей та їх здоров'я

43. Іноді я думаю, що результати моєї роботи зовсім не вартують тих зусиль, які я затратив (-ла) на них

44. Мене не особливо хвилюють прохання та душевний стан моїх колег – це їхні справи, тут кожний сам за себе, і нікого не хвилюють чужі проблеми, своїх вистачає

45. Робота з людьми дуже розчарувала мене і якби була можливість змінити роботу, щоб було поменше контактів з людьми – зробив (-ла) би це, не задумуючись

46. Я чітко бачу перспективу та кар'єрний ріст на своїй роботі, постійно самоудосконалююсь та навчаюсь, щоб досягнути більшого

47. Якщо з'являється можливість «посачкувати», зменшити час на роботу – роблю це не задумуючись, без всяких докорів сумління

48. Я захоплююсь людьми, які повністю та всеосяжно присвятили себе професії та досягнули загального визнання, саме завдяки своєму професіоналізму.

49. В цілому - я щаслива людина

50. Якби я повернувся назад, я знову обрав (-ла) би свою професію

ДОДАТОК Б**«Ключі» та інтерпретація результатів обстеження з використанням
Опитувальника для виявлення синдрому професійного вигорання**

(Чабан О.С., 2025)

Оцінка проводиться за принципом дименсіальності (ваги, значущості окремих самооцінок (відповідей) для формування, або/та прояву Burn Out синдрому, у вигляді загальної суми набраних балів.

Ключі

Питання	бали за відповідь ТАК	бали за відповідь НІ	Питання	бали за відповідь ТАК	бали за відповідь НІ
1	0	3	26	1	0
2	5	0	27	1	0
3	0	3	28	1	0
4	2	0	29	1	0
5	2	0	30	1	0
6	1	0	31	1	0
7	1	0	32	1	0
8	0	3	33	1	0
9	1	0	34	1	0
10	1	0	35	1	0
11	1	0	36	1	0
12	1	0	37	0	2
13	1	0	38	1	0
14	1	0	39	1	0
15	1	0	40	1	0
16	1	0	41	1	0
17	1	0	42	1	0
18	1	0	43	1	0
19	1	0	44	1	0
20	1	0	45	1	0
21	1	0	46	0	1
22	3	0	47	1	0
23	1	0	48	1	0
24	1	0	49	0	5
25	3	0	50	0	5

Інтерпретація отриманих результатів опитувальника:

0 - 5 балів – ознак формування та наявності професійного вигорання не спостерігається. Дотримуйтеся цієї ж тактики та стратегії професійного життя, режиму роботи та відпочинку.

6 - 21 балів – низька, але є ймовірність формування синдрому професійного вигорання. Ваша самооцінка потребує додаткового самоаналізу та спостереження за деякими ознаками цього синдрому, зверніть увагу на психогігієну та психоекологію вашої професійної діяльності, розширте свої знання про цей синдром, його причини та наслідки.

22 - 59 балів – середня ймовірність формування синдрому професійного вигорання. Ваша ситуація потребує консультації спеціаліста в області ментального здоров'я з базовими знаннями про цей синдром, наприклад сімейного лікаря, чи іншого фахівця інтерніста, психолога, клінічного, чи медичного психолога, який має додаткові знання в області ментального здоров'я

та знання про Burn Out синдром. Рекомендовано відповідально та серйозно поставитися до ситуації на роботі, власного відпочинку та інших антиборнаут дій.

60 - 75 балів – висока ймовірність формування синдрому професійного вигорання. Ваша ситуація потребує консультації (додаткового обстеження) спеціаліста з ментального здоров'я з фаховими знаннями медичної психології, психотерапії та/або психіатрії. Рекомендовано уважно підійти до власного здоров'я та робочих відносин, є висока ймовірність формування психосоматичних розладів, розладів поведінки та емоційних порушень.

Додаток В

Тест діагностика емоційної зрілості О.Я.Чебикіна

1. Чи можна сказати, що про Ваші почуття красномовно вказує Ваше обличчя?
2. Ваша стурбованість позначається на Ваших знайомих?
3. Чи переключаєтеся Ви під час спілкування з одного настрою на інший (Наприклад, з веселого на серйозний та навпаки)?

4. Чи можна стверджувати, що у процесі спілкування з людьми Ви навчилися управляти їхніми емоціями?
5. Чи часто Вам випадає бачити прояв інтересу оточуючих до Ваших дій?
6. Чи завжди Вам допомагає Ваша жестикуляція, рухи рук, коли Ви про щось розповідаєте?
7. Чи здатні Ви вдало наслідувати (пародіювати) обличчя та рухи?
8. Чи завжди Ви розумієте гумор інших?
9. Вам подобається, коли Вас критикують?
10. Чи легко Ви переймаєтесь настроєм інших?
11. Чи часто Ви відчуваєте жалість до людей?
12. Чи здатні Ви примусити себе заспокоїтися, якщо Ви сильно схвильовані?
13. Чи впливає зміна Вашого голосу на присутніх?
14. Чи можна стверджувати, що Ви маєте авторитет серед товаришів?
15. Чи приємно Вам, коли Вас хвалять?
16. Чи завжди Ви співпереживаєте з літературними героями?
17. Чи відчуваєте Ви перед початком роботи, навчання млявість або апатію?
18. Чи співпереживають з Вами ті, хто знає Вас, коли Ви того бажаєте?
19. Чи попросите Ви знизити оцінку на екзамені, якщо вважатимете, що її завищено?
20. Чи завжди Ваша посмішка та сміх захоплюють присутніх?
21. Чи здійснюєте Ви підготовку свого стану словами наказу самому собі, або вдаєтесь до інших прийомів, коли розпочинаєте відповідальну роботу?
22. Чи настають у Вас зміни биття серця, ритму, дихання, сльозовиділення тощо, коли Ви бачите гостро драматичні або позитивно вирішені ситуації?
23. Чи здатні Ви зберегти своє обличчя безстрастним, коли сильно схвильовані?
24. Чи є серед Ваших знайомих такі, хто Вам не подобається?

25. Чи підвищуєте Ви голос, коли розмовляєте з людиною, яка Вас розсердила?
26. Чи можна сказати, що Вам завжди довіряють на роботі, навчанні?
27. Чи у змозі Ви своїм поглядом привернути увагу присутніх?
28. Чи можуть присутні за Вашим обличчям визначити Ваш настрій?
29. Чи часто Ваші розповіді хвилюють, викликають інтерес у присутніх?
30. Чи скриваєте Ви свої хвилювання на роботі (навчанні)?
31. Чи вірите Ви в забобони в будь-чому (хоч би подумки)?
32. Чи змогли б Ви порозумітися жестами з людиною, яка не знає Вашої мови?
33. Чи завжди Ви говорите правду, не зважаючи на те, що Вам іноді це не вигідно?
34. Чи можете Ви стверджувати, що відчуваєте і добре розумієте настрій присутніх, коли спілкуєтесь з ними?
35. Чи виконуються швидко Ваші вказівки, побажання?
36. Чи часто люди, які оточують Вас, виявляють інтерес до того, що Ви робите?
37. Чи виникають у Вас утруднення, коли є потреба привернути до себе увагу?
38. Чи впливає Ваш зовнішній вигляд на присутніх?
39. Чи помітно для інших, коли яка-небудь подія виводить Вас із рівноваги?
40. Чи здатні Ви допомогти заспокоїтися людині, якщо в неї неприємності?
41. Коли під час спілкування Ви перевтілюєтесь, чи помітно це для присутніх?
42. Чи часто позначається Ваш настрій на інших?

Додаток Г**КЛЮЧ****1. Шкала експресивності**

1.1 Інтроекспресивність - відповідь «так» (+) на запитання 1,6,7,30,39,41.

1.2 Екстраекспресивність - відповідь «так» (+) на запитання відповідь «так» (+) на запитання 2,18,20,28,32,42.

Сума цих двох підшкал є оцінкою за шкалою.

2. Шкала саморегуляції

2.1 Інтрсаморегуляція - відповідь «так» (+) на запитання 3,12,21,23, відповідь «ні» (-) на запитання 17,25.

2.2 Екстрсаморегуляція - відповідь «так» (+) на запитання 4,5,29,36,40, відповідь «ні» (-) на запитання 37.

Сума цих двох підшкал є оцінкою за шкалою.

3. Шкала емпатії

3.1 Інтроемпатія - відповідь «так» (+) на запитання 8,10,11,16,22,34.

3.2 Екстраемпатія - відповідь «так» (+) на запитання 13,14,26,27,35,38.

Сума цих двох підшкал є оцінкою за шкалою.

1. **Шкала щирості** - відповідь «так» (+) на запитання 15,24,31, відповідь «ні» (-) на запитання 9,19,33.

Додаток Д

Фрайбургський особистісний опитувальник (англ. Freiburg Personality Inventory – FPI)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень, кожне з яких передбачає питання, чи відповідає це твердження особливостям вашої поведінки, окремих вчинків, ставлення до людей, поглядом на життя та ін. Якщо ви вважаєте, що така відповідність має місце, то обирайте варіант «так», у протилежному

випадку – варіант «ні». Не слід прагнути своїми відповідями справити на когось хороше враження, оскільки жодна відповідь не оцінюється як «хороша» або «погана». Не слід довго роздумувати над кожним питанням. Навпаки, намагайтеся якомога швидше вирішити, який з двох варіантів відповідей, хай навіть досить відносно, але все-таки здається вам ближче до істини. Результати індивідуально-психологічних досліджень, як і медичних досліджень, не підлягають широкому обговоренню.

Успішної вам роботи!

Тестовий матеріал:

1. Я уважно прочитав інструкцію і готовий відверто відповісти на всі питання анкети.
2. Вечорами я надаю перевагу розважатися у веселій компанії (гості, дискотека, кафе та ін.).
3. Моєму бажанням познайомитися з ким-небудь завжди заважає те, що мені важко знайти підходящу тему для розмови.
4. У мене часто болить голова.
5. Іноді я відчуваю стук у скронях і пульсацію в області шиї.
6. Я швидко втрачаю самовладання, але так само швидко беру себе в руки.
7. Буває, що я сміюся над непристойним анекдотом.
8. Я уникаю про що-небудь розпитувати і віддаю перевагу дізнаватися те, що мені потрібно, іншим шляхом.
9. Я вважаю за краще не входити в кімнату, якщо не впевнений, що моя поява пройде непоміченим.
10. Я можу так розлютитися, що готовий розбити все, що потрапить під руку.
11. Я відчуваю себе ніяково, якщо оточуючі чомусь починають звертати на мене увагу.
12. Я іноді відчуваю, що серце починає працювати з перебоями або починає битися так, що, здається, готове вискочити з грудей.

13. Не думаю, що можна було б пробачити образу.
14. Я не вважаю, що на зло треба відповідати злом, і завжди дотримуюся цього.
15. Якщо я сидів, а потім різко встав, то у мене темніє в очах і паморочиться голова.
16. Я майже щодня думаю про те, наскільки краще було б життя, якби мене не переслідували невдачі.
17. У своїх вчинках я ніколи не виходжу з того, що людям можна повністю довіряти. 81
18. Я можу вдатися до фізичної сили, якщо потрібно відстояти свої інтереси.
19. Я легко можу розвеселити саму нудну компанію.
20. Я легко ніяковію.
21. Мене анітрохи не ображає, якщо робляться зауваження щодо моєї роботи або мене особисто.
22. Нерідко я відчуваю, як у мене німіють або холонуть руки і ноги.
23. Я буваю незграбним в спілкуванні з іншими людьми.
24. Іноді без видимої причини я відчуваю себе пригніченим, нещасним.
25. Іноді у мене немає ніякого бажання чимось зайнятися.
26. Часом я відчуваю, що мені не вистачає повітря, начебто я виконував дуже важку роботу.
27. Мені здається, що в своєму житті я дуже багато робив правильно.
28. Мені здається, що інші нерідко сміються наді мною.
29. Я люблю такі завдання, коли можна діяти без довгих роздумів.
30. Я вважаю, що у мене достатньо підстав бути не дуже задоволеним своєю долею.
31. Часто у мене немає апетиту.
32. У дитинстві я радів, якщо батьки або вчителі карали інших дітей.
33. Зазвичай я рішучий і дію швидко.
34. Я не завжди говорю правду.

35. Я з цікавістю спостерігаю, коли хтось намагається виплутатися з неприємної історії.
36. Я вважаю, що всі засоби хороші, якщо треба настояти на своєму.
37. Те, що пройшло, мене мало хвилює.
38. Я не можу уявити нічого такого, що варто було б доводити кулаками.
39. Я не уникаю зустрічей з людьми, які, як мені здається, шукають сварки зі мною.
40. Іноді мені здається, що я взагалі ні на що не придатний.
41. Мені здається, що я постійно перебуваю в якійсь напрузі, і мені важко розслабитися.
42. Нерідко у мене виникають болі «під ложечкою» і різні неприємні відчуття в животі.
43. Якщо скривдять мого друга, я намагаюся помститися кривдникові.
44. Бувало, я запізнювався до призначеного часу.
45. У моєму житті було так, що я чомусь дозволив собі бити тварину.
46. При зустрічі зі старим знайомим я від радості готовий кинутися йому на шию.
47. Коли я чогось боюся, у мене пересихає в роті, тремтять руки і ноги.
48. Частенько у мене буває такий настрій, що я з задоволенням би нічого не бачив і не чув.
49. Коли я лягаю спати, то зазвичай засинаю вже через кілька хвилин.
50. Мені подобається, як то кажуть, ткнути носом інших у їх помилки.
51. Іноді я можу похвалитися.
52. Я беру активну участь в організації громадських заходів.
53. Нерідко буває так, що мені доводиться дивитися в іншу сторону, щоб уникнути небажаної зустрічі.
54. У своє виправдання я іноді щось вигадував.
55. Я майже завжди рухливий і активний.
56. Я нерідко сумніваюся, чи дійсно цікаво моїм співрозмовникам те, що я говорю.

57. Іноді я раптом відчуваю, що весь покриваюся потім.
58. Якщо я сильно розлючуся на когось, то можу його і вдарити.
59. Мене мало хвилює, що хтось погано до мене ставиться.
60. Зазвичай мені важко заперечувати моїм знайомим.
61. Я хвилююся і переживаю навіть при думці про можливу невдачу.
62. Я люблю не всіх своїх знайомих.
63. У мене бувають думки, яких слід було б соромитися.
64. Не знаю чому, але іноді у мене з'являється бажання зіпсувати те, чим все захоплюються.
65. Я віддаю перевагу змусити будь-яку людину зробити те, що мені потрібно, ніж просити її про це.
66. Я нерідко неспокійно рухаю рукою або ногою.
67. Я віддаю перевагу провести вільний вечір, займаючись улюбленою справою, а не розважаючись у веселій компанії.
68. У компанії я веду себе не так, як вдома.
69. Іноді, не подумавши, я скажу таке, про що краще б помовчати.
70. Я боюся стати центром уваги навіть у знайомій компанії.
71. Хороших знайомих у мене дуже небагато.
72. Іноді бувають такі періоди, коли яскраве світло, яскраві фарби, сильний шум викликають у мене болісно неприємні відчуття, хоча я бачу, що на інших людей це так не діє.
73. У компанії у мене нерідко виникає бажання кого-небудь образити чи роздратувати.
74. Іноді я думаю, що краще було б не народитися на світ, як тільки уявлю собі, скільки всяких неприємностей, можливо, доведеться випробувати в житті.
75. Якщо хто - то мене серйозно образить, то отримає своє сповна.
76. Я не соромлюся у виразах, якщо мене виведуть з себе.
77. Мені подобається так поставити запитання чи так відповісти, щоб співрозмовник розгубився.
78. Бувало, я відкладав те, що було потрібно зробити негайно.

79. Я не люблю розповідати анекдоти чи кумедні історії.
80. Повсякденні труднощі і турботи часто виводять мене з рівноваги.
81. Я не знаю, куди подітися при зустрічі з людиною, яка була в компанії, де я вів себе ніяково.
82. На жаль, я ставлюся до людей, які бурхливо реагують навіть на життєві дрібниці.
83. Я ніяковію при виступі перед великою аудиторією.
84. У мене досить часто змінюється настрій.
85. Я втомлююся швидше, ніж більшість оточуючих мене людей.
86. Якщо я сильно схвилюваний або роздратований, то відчуваю це як би всім тілом.
87. Мені докучають неприємні думки, які настирливо лізуть в голову.
88. На жаль, мене не розуміють ні в родині, ні в колі моїх знайомих.
89. Якщо сьогодні я посплю менше звичайного, то завтра не буду почувати себе відпочилим.
90. Я намагаюся вести себе так, щоб оточуючі побоювалися викликати моє незадоволення.
91. Я впевнений у своєму майбутньому.
92. Іноді я опинявся причиною поганого настрою кого-небудь із оточуючих.
93. Я не проти посміятися над іншими.
94. Я належу до людей, які «по слово в кишеню не лізуть».
95. Я належу до людей, які до всього ставляться досить легко.
96. Підлітком я виявляв інтерес до заборонених тем.
97. Іноді я навіщось завдавав біль коханим людям.
98. У мене досить часті конфлікти з оточуючими через їхню упертості.
99. Я часто відчуваю докори совісті в зв'язку зі своїми вчинками.
100. Я нерідко буваю розсіяним.
101. Я не пам'ятаю, щоб мене особливо засмутили невдачі людини, якого я терпіти не можу.

102. Часто я занадто швидко починаю гнівається на інших.
103. Іноді несподівано для себе я починаю впевнено говорити про такі речі, в яких насправді мало що тямлю.
104. Часто у мене такий настрій, що я готовий вибухнути з будь-якого приводу.
105. Я нерідко відчуваю себе млявим і втомленим.
106. Я люблю розмовляти з людьми і завжди готовий поговорити і зі знайомими, і з незнайомими.
107. На жаль, я часто дуже поспішно оцінюю інших людей.
108. Вранці я зазвичай встаю в хорошому настрої і нерідко починаю насвистувати або наспівувати.
109. Я не відчуваю себе впевненим у вирішенні важливих питань навіть після тривалих роздумів.
110. Виходить так, що в суперечці я чомусь намагаюся говорити голосніше за свого опонента.
111. Розчарування не викликають у мене яких-небудь сильних і тривалих переживань.
112. Буває, що я раптом починаю кусати губи або гризти нігті.
113. Найбільш щасливим я відчуваю себе тоді, коли буваю один.
114. Іноді мене долає така нудьга, що хочеться, щоб все пересварилося один з одним.

Додаток Е

**Ключ до методики «Фрайбургський багатофакторний особистісний
опитувальник FPI» (Форма В)**

Но мер шк али	Назва шкали	Кількість запитань	Відповіді	
			так	ні
I	Невротичність	17	4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105	49
II	Спонтанна агресивність	13	32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114	99
III	Депресивність	14	16, 24, 27, 28, 30, 40, 48,	

			56, 61, 74, 84, 87, 88, 100	
IV	Дратівливість	11	6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110	
V	Товариськість	15	2, 19, 46, 52, 55, 94, 106	3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113
VI	Врівноваженість	10	14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111	
VII	Реактивна агресивність	10	13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98	
VIII	Стриманість/Сором'язливість	10	9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109	33
IX	Відкритість	13	7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101	
X	Екстраверсія–Інтроверсія	12	2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110	20, 87
XI	Емоційна лабільність	14	24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113	59
XII	Маскулінність–Фемінінність	15	18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104	16, 20, 31, 47, 84

Додаток Є

ОПИТУВАЛЬНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

О. С. Штепа

Діагностична мета опитувальника: визначення психологічних ресурсів особистості та її уміння ними оперувати.

Інструкція: серед наведених тверджень позначте знаком «+» ті, з якими ви згодні, а «-» – ті, з якими ви не погоджуєтесь.

1. Життєві успіхи надають мені наснаги у досягненні особистих і професійних цілей

2. Наполегливість – це мій шлях до успіху

3. Загалом, я впевнена у собі людина

4. Для мене важливо мати добрі взаємини з близькими та колегами по роботі

5. Для мене важливо бути зрозумілим для інших

6. Я допомагаю, не чекаючи, доки мене про це попросять

7. Люди за своєю природою злі

8. Мені не подобається відповідати за інших

9. Коли необхідно приймати рішення, я не впевнений, що оберу вірний варіант

10. Людина, якій допомагають, ніколи нічому сама не навчиться

11. Я довіряю собі у розв'язанні особистих і професійних питань

12. Навіть коли виконую важливе завдання, я часто відволікаюсь

13. Я волію тримати при собі свої речі, думки та переживання

14. Для мене важливо, щоб мої зусилля не були марними

15. Я намагаюсь уникати людей, які можуть у мене щось попросити

16. Добро – це філософська категорія, що мало сумісна з реальним життям

17. Бути добрим – означає виховувати у навколишніх несаможиттєвість

18. Люди невдячні, тому не слід поспішати їм допомагати

19. Вважаю, що оточуючі не повинні ображатись, якщо я не виконав обіцянки

20. Якщо я не можу виконати прохання або доручення, я попереджаю, щоб на мене не розраховували

21. Не вважаю себе цілеспрямованою людиною

22. Якщо завдання відповідальне, намагаюсь його уникнути

23. Якщо завдання слід виконати творчо, отже, я маю зробити те, чого ніхто не зможе оцінити

24. Мені складно придумати щось нове у взаєминах або професійних питаннях

25. Не можу сказати, що маю хороше почуття гумору

26. Нікому не слід довіряти

27. Доброта – це прихований егоїзм

28. Навіть у поганій людині є щось хороше

29. Для мене важливо, щоб близькі та колеги по роботі визнавали мої досягнення

30. Мені є кого любити

31. Мені цікаві люди, які мислять неординарно

32. У своїх намірах я рахуюсь із бажаннями близької людини

33. У житті немає нічого цікавого, лише розчарування

34. Кожній людині необхідно дати у житті шанс

35. Головними принципами людських взаємин мають бути співстраждання і милосердя

36. До мене нерідко звертаються за порадою і допомогою

37. Я вмію надихати інших на творчі рішення або добрі вчинки

38. Я вмію пропонувати свою допомогу, не принижуючи людину

39. Мені подобається розмірковувати, філософствувати

40. Я відчуваю життя повніше, коли прагну до мети

41. Милосердя є вищим за справедливість

42. Показником справжнього професіоналізму людини є успіх

43. Я не займаюсь саморозвитком

44. Професія не є сферою моєї самореалізації

45. Я цілком задоволений рівнем своїх професійних знань

46. Чим більше знаєш, тим примарнішою стає істина

47. Для професійного зростання потрібна не самоосвіта, а чіткі цілі

48. Я не бачу перспектив саморозвитку

49. Природа людини завжди візьме гору над вихованням

50. Я не потребую самоаналізу

51. Із двох завдань я, у першу чергу, виконую те, що пов'язане з проханням іншої людини, а вже потім – власне

52. Складові любові – це турбота, відповідальність і терпіння

53. У моєму житті є хтось або щось, чому я себе присвятив
54. Мені цікаво вчитись – із книжок, у людей, у життя
55. Успіх – це досягнення правильно сформульованої цілі
56. Я вмію створити собі гарний настрій
57. Я не знаю, якими є мої переваги
58. Я відчуваю життя повніше, коли здатний любити
59. Я не здатний надихати та заспокоювати інших
60. Час від часу мені необхідно побути наодинці, щоб поміркувати над

ЖИТТЯМ

61. Я знаю, як себе організувати, щоб досягти мети
62. Я не можу відповісти на запитання «Хто я?»
63. Я не вмію створювати довірливі взаємини
64. Я не знаю меж власних творчих і професійних можливостей
65. Близьким і колегам по роботі важлива моя моральна підтримка
66. Я не здатний робити щось, щоб почуватись у безпеці
67. Я знаю, що мої професійні успіхи є наслідком мого саморозвитку

Додаток Ж

Обчислення результатів: визначити відповідність відповіді до ключа опитувальника.

За кожен відповідність відповіді до ключа додати 1 бал.

Обчислити суму балів за кожною шкалою.

Ключ ОПРО

№ шкали		№ № тверджень та відповідь ключа								Сума балів
1	Упевненість у собі	2+	3+	9–	11+	12–	21–	22–	55+	
2	Доброта до людей	4+	5+	15–	16–	17–	26–	27–	28+	
3	Допомога іншим	4+	6+	10–	17–	18–	36+	37+	38+	
4	Успіх	1+	12–	14+	29+	34+	40+	42–	55+	

5	Любов	7–	8–	11+	30+	33–	51+	52+	53+	
6	Творчість	23–	24–	25–	31+	37+	40+	53+	54+	
7	Віра у добро	1+	6+	7–	13–	16–	28+	34+	35+	
8	Прагнення до мудрості	33–	36+	39+	45–	46–	47–	54+	55+	
9	Робота над собою	11+	41+	43–	48–	49–	50–	52+	54+	
10	Самореалізація у професії	11+	23–	24–	40+	42–	44–	47–	53+	
11	Відповідальність	8–	10–	19–	20+	22–	32+	51+	52+	
12	Знання власних ресурсів	57–	59–	60+	61+	62–	63–	66–	67+	
13	Уміння оновлювати власні ресурси	56+	58+	60+	61+	62–	63–	64–	66–	
14	Уміння використовувати власні ресурси	58+	59–	61+	63–	64–	65+	66–	67+	
15	Загальний рівень психологічної ресурсності	Усього								

Рівні психологічної ресурсності:

0–56 балів – психологічна ресурсність не діагностується;

57–69 балів – низький рівень психологічної ресурсності;

70–92 бали – середній рівень психологічної ресурсності;

93–106 балів – високий рівень психологічної ресурсності;

107–112 балів – сумнівні дані для діагностування наявності психологічної ресурсності.

