

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Кафедра психології особистості та соціальних практик

Кваліфікаційна магістерська робота

Навчально-професійний проект

На здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Спеціальності 053 Психологія

Освітня програма 053.00.05 Екстремальна та кризова психологія

**ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В
УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ**

Виконала: студентка

курсу групи ЕКПм-1-24-1.4.з

Арендар Наталія Олександрівна

Науковий керівник:

Вінник Наталія Дмитрівна.,

кандидат психологічних наук

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	3
Вступ.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ....	8
1.1. Характеристика понять професійного та емоційного вигорання в науковій літературі	8
1.2. Психологічні детермінанти професійного функціонування та емоційного стану вихователів закладів дошкільної освіти.....	11
1.3. Психопрофілактика як інструмент запобігання емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти.....	22
Висновки до розділу 1.....	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ.....	28
2.1. Організація та методика дослідження емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти.....	28
2.2 Дослідження особливостей емоційного вигорання в умовах дії воєнного стану.....	30
Висновки до розділу 2.....	36
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..	38
3.1. Обґрунтування програми психопрофілактики.....	38
3.2. Психопрофілактика емоційного вигорання вихователів в умовах дії воєнного стану.....	40
3.3.Результати апробації програми.....	43
Висновок до 3 розділу.....	46
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	49
ДЖЕРЕЛА.....	51
ДОДАТКИ.....	55

АТОТАЦІЯ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах воєнного стану психопрофілактика емоційного вигорання серед вихователів дошкільних закладів освіти стає надзвичайно важливою. Вихователі не лише повинні володіти професійними знаннями та навичками, але й бути здатними справлятися зі значним емоційним навантаженням. Вплив воєнного стану призводить до збільшення рівня стресу та тривожності, що впливає на психічне здоров'я та загальний добробут педагогів. Вони змушені адаптуватися до нових умов праці, забезпечувати безпеку дітей, організовувати навчальний процес в укриттях та надавати психологічну підтримку дітям та їхнім сім'ям. В таких умовах проблема емоційного вигорання набуває особливої актуальності, оскільки воно може призвести до значного зниження ефективності професійної діяльності та якості освіти.

У вітчизняній та зарубіжній психології це явище досліджували Дж.У.Канінгем, Л.М. Карамушка, М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Л.І. Березовська, М.Лейтер, К. Маслач, Р.Л.Шваб, Р.С.Шулер та ін. Синдром емоційного вигорання виникає в будь-якій діяльності, що пов'язана з інтенсивним спілкуванням і контактами з людьми. Його розвиток поступово призводить до незворотних змін особистісної структури людини, що перешкоджає успішному здійсненню її професійної діяльності, взаємодії тощо. Термін «вигорання» використовується у Міжнародному класифікаторі хвороб – МКХ як наслідок тривалого невирішеного стресу на робочому місці. Зараз цей термін застосовують не лише для позначення робочого стресу, а й для визначення загального стану людини, що може виникнути від будь-якого виду діяльності.

Дослідження цього явища дозволяє не лише краще розуміти його причини та наслідки, але й розробляти ефективні стратегії профілактики та подолання, що сприятиме збереженню психічного здоров'я та підвищенню якості життя людей.

Мета дослідження: розробка та апробація програми профілактики емоційного вигорання серед педагогів дошкільних закладів освіти на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми емоційного вигорання, викликаного викликами воєнного стану.

Завдання:

1. Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання особистості в науковій літературі.
2. Визначити детермінанти емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти в умовах дії воєнного стану.
3. Емпірично дослідити особливості емоційного вигорання педагогів дошкільних закладів освіти.
4. Розробити та апробувати програму психопрофілактики емоційного вигорання педагогічних працівників дошкільних закладів освіти в умовах дії воєнного стану.

Шляхами реалізації мети та завдань дослідження є: узагальнення теоретичних даних, аналіз наукових психологічних та педагогічних джерел; системно-структурний аналіз літературних джерел та нормативних документів; синтез – дослідження з метою накопичення науково-теоретичного підґрунтя для визначення детермінант емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти; емпіричні: спостереження, опитування, анкетування, бесіда; методи математичної статистики з метою кількісної обробки даних та визначення статистичної значущості отриманих під час експерименту результатів.

Ключові слова:

Емоційне вигорання особистості, професійне вигорання вихователя, психопрофілактика.

Вступ

Наразі Україна переживає складні часи через військові дії, і це значною мірою відображається на роботі вихователів закладів дошкільної освіти. В умовах невизначеності та постійної загрози вони змушені виконувати не лише свої професійні обов'язки, а й адаптуватися до додаткового навантаження—як фізичного, так і психологічного.

Однією з найбільших складностей, є необхідність постійної готовності до надзвичайних ситуацій. Вихователі повинні швидко реагувати на сигнали повітряної тривоги, швидко та без паніки евакуювати дітей до укриття, водночас зберігаючи спокій і контроль над ситуацією. Додаткове завдання—забезпечити безперервність освітнього процесу навіть у таких екстремальних умовах, не знижуючи якість навчання.

У цьому контексті питання емоційного вигорання набуває особливої актуальності. Хронічна напруга, необхідність контролю над власними емоціями та постійна відповідальність за психологічний стан дітей сприяють виникненню емоційного виснаження. Якщо раніше професійне вигорання вихователів проявлялося переважно через втому та зниження мотивації, то тепер воно посилюється психоемоційним перевантаженням, що може призводити до глибоких психологічних наслідків.

Водночас емоційний стан вихователів безпосередньо впливає на дітей. Діти, спостерігаючи за тривожністю та виснаженістю дорослих, нерідко самі стають емоційно нестабільними, демонструючи підвищену тривожність, агресивність або втрату мотивації відвідувати заклад. Це створює порочне коло, в якому діти та вихователі взаємно впливають на емоційний стан одне одного, посилюючи загальне психологічне напруження у навчальному середовищі.

У вітчизняній та зарубіжній психології явище емоційного вигорання активно досліджували Дж.У. Канінгем, Л.М. Карамушка, М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Л.І. Березовська, М. Лейтер, К. Маслач, Р.Л. Шваб, Р.С.

Шулер та інші. Це явище виникає у будь-якій діяльності, що передбачає інтенсивну взаємодію з людьми, особливо в умовах хронічного стресу.

Емоційне вигорання поступово призводить до глибоких змін особистісної структури, що може негативно впливати на професійну діяльність людини, її здатність до ефективної взаємодії та загальне психологічне благополуччя. Симптоматика цього явища включає емоційне виснаження, зниження мотивації, байдужість до роботи та соціального оточення.

Термін «вигорання» офіційно використовується у Міжнародному класифікаторі хвороб (МКХ-11), де його визначають як наслідок тривалого невирішеного стресу на робочому місці. Хоча спочатку це поняття застосовувалося переважно до робочого середовища, сьогодні воно розглядається ширше—як стан, що може виникати внаслідок будь-якого виду діяльності, включаючи професійну, соціальну та навіть особисту сферу.

В умовах постійного психологічного напруження, особливо під час кризових ситуацій, емоційне вигорання може мати серйозні наслідки, впливаючи на ефективність діяльності, рівень тривожності та загальний стан психічного здоров'я.

Дослідження цього явища не лише поглиблює розуміння його причин та наслідків, а й сприяє розробці дієвих стратегій профілактики та подолання. Це, у свою чергу, допомагає підтримувати психічне здоров'я вихователів та покращувати психологічний стан дітей.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання педагогів дошкільних закладів освіти.

Предмет дослідження – психопрофілактика емоційного вигорання педагогічних працівників дошкільних закладів в умовах дії воєнного стану.

Мета дослідження: Теоретичне та емпіричне дослідження емоційного вигорання педагогів дошкільних закладів освіти в умовах дії воєнного стану та розробка програми його психопрофілактики.

Завдання:

1. Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання особистості в науковій літературі.
2. Визначити детермінанти емоційного вигорання вихователів в умовах дії воєнного стану.
3. Розробка та апробація програми психопрофілактики емоційного вигорання педагогічних працівників дошкільних закладів освіти в умовах дії воєнного стану.

Ключові слова:

Емоційне вигорання особистості, професійне вигорання вихователя, детермінант, психопрофілактика.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ В УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Характеристика понять професійного та емоційного вигорання в науковій літературі .

Професійне та емоційне вигорання є одними з найактуальніших та найважчих психоемоційних станів сучасної людини, особливо в умовах соціальної нестабільності, війни та зростання психологічного навантаження. Ці явища наразі стають предметом міждисциплінарних досліджень, охоплюючи зокрема: психологію, педагогіку, соціологію, медицину та правознавство.

Термін «вигорання» вперше був запроваджений Г. Фрейденбергером у 1974 році для опису стану фізичного та емоційного виснаження, що виникає в результаті тривалого стресу на роботі. Наступний розвиток концепції здійснила К. Масlach, котра запропонувала трикомпонентну модель вигорання:

- емоційне виснаження — втрата фізичних сил, апатія;
- деперсоналізація — цинічне ставлення до клієнтів та колег;
- зменшення особистих досягнень — відчуття неефективності та професійної неспроможності.

Ця модель стала основою для численних емпіричних досліджень і діагностичних методик, зокрема Maslach Burnout Inventory (MBI).

Професійне вигорання розглядається як синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на роботі, особливо в соціономічних професіях — педагогів, психологів, медиків, соціальних робітників. За даними Козаренка Д.А. та Конделя В.М., серед педагогів вигорання може охоплювати до 100% працівників із понад 30-річним стажем.[11]

Розглядаючи поняття емоційного вигорання, маємо вказати та те що це не лише елемент професійного вигорання, але й самостійний психоемоційний стан, що виникає в наслідок тривалого емоційного напруження. Його основними симптомами є: [13]

- Втрати емоційної чутливості
- Зниження емпатії
- Апатія, роздратування
- Цинізм і деперсоналізація.

У науковій літературі виокремлюється кілька ключових механізмів, що сприяють розвитку синдрому вигорання:

1) Емоційна праця (термін Арлі Хохшильд), описується як процес управління емоціями для відповідності професійним стандартам. Лукомська С.О. та інші дослідники відзначають:

1. Регулярне пригнічення або модифікація емоцій призводить до створення внутрішнього конфлікту.
2. Відбувається емоційний дисонанс — розрив між тим, що людина відчуває, і тим, що має демонструвати.
3. Це спричиняє виснаження, втрату автентичності та зниження мотивації.

[13]

2) Результат дисбалансу між високими вимогами (Job Demands) - фізичними, емоційними, організаційними — та обмеженими ресурсами (Job Resources) — підтримкою, автономією, зворотним зв'язком, розвитком. Якщо ресурси не компенсують навантаження, це веде до емоційного виснаження, цинізму та зниження залученості. [27]

3) Когнітивний дисонанс - це психологічний дискомфорт, який виникає при суперечності між особистими переконаннями та зовнішніми вимогами. У контексті професійної діяльності це проявляється тоді, коли людина змушена діяти всупереч власним цінностям. Такий дисонанс породжує внутрішню напругу, втрату сенсу, зниження самооцінки. Особливо це стосується фахівців, які постійно беруть на себе відповідальність. Це може призвести до емоційного виснаження, байдужості та зневіри.[2]

4) Тривалий стрес - саме він веде до зменшення об'єму сірої речовини у гіпокампі та передній поясній корі, що може спричиняти порушення пам'яті та емоційної регуляції. Також спостерігається атрофія в префронтальній корі і

гіперреактивність мигдалини, які послаблюють когнітивний контроль під час стресу. [28, 29] Хронічний стрес послаблює робочу пам'ять через пригнічення активності префронтальної кори, а також призводить до дендритної атрофії та втрати синапсів, що закономірно погіршує когнітивні функції.

5) Психологічні захисні механізми - це несвідомі стратегії, спрямовані на збереження психічної рівноваги та зменшення емоційної напруги.

До найпоширеніших механізмів психологічного захисту, що проявляються у професійному середовищі, належать:

- Раціоналізація — це розумове переосмислення обставин з метою їхнього логічного обґрунтування. Працівник може обґрунтовувати власну емоційну відчуженість надмірним завантаженням чи об'єктивними перешкодами, що сприяє зменшенню рівня внутрішнього протиріччя.
- Витіснення — несвідоме «виштовхування» емоційно небажаних переживань у підсвідомість. Такий механізм здатний спричинити зниження емоційної сприйнятливості, формування психосоматичних ознак або емоційної байдужості у контактах з оточенням.
- Ізоляція — емоційне віддалення від ситуацій чи осіб, що спричиняють стрес. Працівник може оминати тісних зв'язків, робити спілкування формальним, зменшувати емпатійний рівень, що, зі свого боку, позначається на рівні професійної взаємодії.

Згадані механізми можуть мати адаптивний ґатунок, якщо вони сприяють тимчасовому збереженню працездатності та емоційної стійкості. Проте у випадках їх надмірного чи тривалого використання вони набувають дезадаптивного ґатунку, що збільшує ризик постання професійного вигорання. Зокрема, неефективність захисних механізмів може спричиняти емоційну виснаженість, деперсоналізації, втрати сенсу фахової діяльності, зниження самооцінки та утворення психосоматичних розладів.^{9]}

Узагальнення причин і механізмів формування синдрому професійного вигорання дозволяє окреслити його динаміку як поступовий процес, що

проходить через низку послідовних етапів. У науковій літературі (Пайнс, Маслач, Шиделко) виокремлюють п'ять основних стадій:

- Ентузіазм — початкова фаза, що характеризується високою мотивацією, енергійністю, вірою у власні сили та очікуванням професійного успіху. Працівник активно включається у працю, демонструє ініціативу та емоційне піднесення.
- Стагнація — поступове згасання запалу, зниження задоволення від праці, відчуття рутинності та емоційної втоми. Зменшується інтерес до професійних завдань, виникає перше розчарування.
- Фрустрація — етап, на якому працівник переживає глибоке розчарування, емоційне виснаження, втрату сенсу діяльності. З'являється роздратування, зниження емпатії, внутрішній конфлікт між очікуваннями і дійсністю.
- Апатія — байдужість до результатів роботи, деперсоналізація, емоційне дистанціювання. Працівник виконує обов'язки формально, без емоційного включення, часто демонструє цинізм і втрату емоційної чуйності.
- Вигорання — стабільний стан психоемоційного виснаження, що супроводжується зниженням самооцінки, втрату мотивації, зневірою у власну професійну спроможність. На цьому етапі можливе формування психосоматичних симптомів та професійної деформації. [15,23]

Отже, професійне та емоційне виснаження постають як складні, багатоскладові психоемоційні явища, що мають чітко виявлену етапність розвитку, нейропсихологічні та соціальні передумови, а також значні наслідки для особистості та фахової діяльності. Їхнє дослідження у рамках міждисциплінарного підходу дозволяє не лише окреслити теоретичні основи феномену, а й створити практичні орієнтири для його вчасної діагностики, запобігання та корекції.

1.2. Психологічні детермінанти професійного функціонування та емоційного стану вихователів закладів дошкільної освіти

Професійна праця вихователя передбачає не лише оволодіння педагогічними знаннями, а й глибоке розуміння психологічних процесів, що лежать в основі дієвої взаємодії з дітьми. У цьому аспекті особливу увагу треба приділити психологічним чинникам, які зумовлюють професійне формування та емоційне здоров'я вихователя.

Одним із таких головних чинників є мотивація — внутрішнє спонукання, що визначає не лише вибір фаху, а й ступінь залучення, емоційну витривалість, здатність до самореалізації та успішність у контактах з дітьми. Саме мотиваційна царина формує підґрунтя професійної ідентичності вихователя та прямо впливає на якість освітнього процесу.

Згідно з теорією самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, мотивація поділяється на два основні типи:

- Внутрішня мотивація — ґрунтується на бажанні чинити, самореалізовуватися, мати насолоду від процесу. Вона стосується трьох головних психологічних потреб:
 - 1) автономія (відчуття кермування власними кроками);
 - 2) компетентність (відчуття вправності та досвіду);
 - 3) взаємозв'язок (потреба у суспільній належності та опорі).
- Зовнішня мотивація — спричинена зовнішніми факторами: грошовими нагородами, соціальним становищем, сподіваннями оточуючих. [30]

У професії вихователя домінування внутрішньої мотивації є ключовим, оскільки вона забезпечує емоційну витривалість, зменшує загрозу професійного виснаження та стимулює формування глибокого значення у праці.

Українські науковці акцентують на особливості мотиваційної системи вихователів. Зокрема:

- В. І. Бондар констатує, що спонукання вихователя часто має альтруїстичний характер — воно пов'язане з прагненням опікуватися малюками, підтримувати їхній ріст, убезпечувати середовище. Така мотивація

є сталою, менш схильною до емоційного виснаження та сприяє набуттю позитивного фахового образу.

- О. В. Савченко наголошує, що спонукальна сила вихователя формується не лише на стадії професійного вибору, а й у ході щоденної взаємодії з дітьми, колегами, батьками. Вона є мінливою і може трансформуватися під впливом освітнього клімату, умов діяльності та індивідуального зростання.

Внутрішня мотивація виконує роль психологічного захисту. Вона дає змогу вихователю зберігати емоційну рівновагу у скрутних обставинах, переборювати фахові складнощі, пристосовуватися до змін. Як вказують Maslach & Leiter (2016), освітяни з високим ступенем внутрішньої мотивації рідше стикаються із синдромом емоційного виснаження, демонструють вищу стресостійкість та задоволення від роботи [1, 21]

Однак здатність зберігати емоційний баланс та ефективно взаємодіяти з дітьми залежить не лише від мотиваційної сфери. Важливою складовою професійної стійкості вихователя є також емоційна компетентність — комплекс навичок, що забезпечують глибоке розуміння власних і чужих емоцій, їх регуляцію та конструктивне вираження. У роботі з дітьми, особливо дошкільного віку, емоційна компетентність вихователя відіграє критичну роль у створенні безпечного, підтримувального та розвивального середовища.[31]

Згідно з моделлю емоційного інтелекту, запропонованою Деніелом Гоулманом, емоційна компетентність включає п'ять основних компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички. У контексті виховної діяльності особливо важливими є емпатія та саморегуляція, оскільки вони дозволяють педагогу ефективно реагувати на емоційні прояви дітей, підтримувати їх емоційний комфорт та сприяти розвитку емоційної культури. [32]

Емпатія як складова емоційної компетентності забезпечує глибше розуміння потреб дитини, її внутрішнього стану та особливостей поведінки. Вихователь, який володіє емпатією, здатен будувати довірливі стосунки,

створювати атмосферу прийняття та підтримки, що є основою для формування емоційної безпеки. [33]

Саморегуляція, у свою чергу, дозволяє вихователю зберігати емоційний баланс у складних ситуаціях, контролювати імпульсивні реакції та демонструвати стабільність у поведінці. Це особливо важливо в умовах емоційного навантаження, яке супроводжує щоденну роботу з дітьми. [31]

Дослідження в галузі освітньої психології підтверджують, що високий рівень емоційної компетентності корелює з професійною ефективністю педагогів. Вихователі, які володіють навичками емоційної регуляції та емпатії, демонструють вищу якість взаємодії з дітьми, меншу схильність до емоційного вигорання та більшу задоволеність професійною діяльністю. [32]

Одним із значущих складників формування емоційної компетентності та фахової ефективності є рефлексія. Саме здатність до усвідомлення, аналізу та оцінки власних учень, емоцій, думок і професійних обставин забезпечує педагогові можливість глибше розуміти себе, вдосконалювати викладацькі стратегії та формувати внутрішню стійкість. У педагогічній діяльності рефлексія виступає як механізм самовдосконалення, що дозволяє не лише реагувати на зовнішні виклики, а й розвивати емоційну зрілість та професійну автономію. Через рефлексивний процес педагог осмислює власні кроки, виявляє причини успіхів і негараздів, що сприяє більш глибокому розумінню себе як суб'єкта фахової діяльності. [14]

Рефлексивна діяльність дозволяє вихователю аналізувати педагогічні стратегії, коригувати поведінку та адаптуватися до змін у навчальному середовищі. Вона сприяє розвитку професійної ідентичності — усвідомлення себе як представника професії, що має певні цінності, установки та стиль взаємодії. Професійна рефлексія також є основою для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, що базується на досвіді, емоційному інтелекті та етичних принципах. [17]

Рефлексивна здатність є критичною для формування гнучкої, адаптивної професійної позиції. Вони розглядають професійну ідентичність як динамічну

конструкцію, що змінюється під впливом досвіду, контексту та особистих переконань. Рефлексія, у цьому контексті, виступає як інструмент переосмислення ролі педагога, його цінностей та практик, що дозволяє ефективно реагувати на виклики сучасної освіти — від інклюзії до цифровізації. [34]

Розвинена рефлексивність також пов'язана з емоційною компетентністю педагога. Здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани дітей та колег, а також регулювати емоційні реакції — усе це є частиною рефлексивного процесу. Такий підхід сприяє створенню безпечного, підтримувального освітнього середовища, де дитина може розвиватися не лише інтелектуально, а й емоційно.[31]

У процесі рефлексії педагог не лише аналізує емоційні прояви, а й поступово формує власну фахову позицію, що базується на глибоких внутрішніх переконаннях, цінностях та смислових орієнтирах. Саме тому наступною вагомою детермінантною, що визначає якість педагогічної діяльності та емоційну стійкість вихователя, є його професійна спрямованість. Вона охоплює систему цінностей, установок, смислових орієнтирів, які формують основу фахової ідентичності педагога. Цінності та установки визначають етичні межі взаємодії з дітьми, впливають на вибір методів, стилю спілкування та загальний характер освітнього процесу. Сміслова база діяльності забезпечує глибоке розуміння мети виховної роботи, мотивує до розвитку, підтримує внутрішню мотивацію та професійну самореалізацію.

Індивідуальний стиль взаємодії, що формується на основі особистісних рис, комунікативних стратегій та емоційної відкритості, дозволяє педагогу бути гнучким, адаптивним і водночас автентичним у професійних стосунках.

Етична відповідальність проявляється у дотриманні норм професійної етики, повазі до прав дитини, чесності та гуманності у щоденній взаємодії, що є основою довіри та безпеки в освітньому середовищі.[26]

Таким чином, фахова спрямованість вихователя, що ґрунтується на ціннісних орієнтирах, етичних засадах та особистісному стилі спілкування,

окреслює загальну якість освітньої діяльності. Проте для втілення цих смислових основ у повсякденній практиці потрібна міцна основа фахових відомостей. Саме відомості — теоретичні, методичні та психологічні — надають вихователю засоби для дієвого планування, переосмислення та пристосування освітнього процесу відповідно до потреб малечі.

Когнітивна гнучкість, своєю чергою, окреслює спроможність педагога стрімко переходити між різними типами мислення, пристосовуватися до зрушень, відшукувати нестандартні виходи та впроваджувати нові знання у практику. У площині виховної діяльності вона виявляється у здатності до креативного залагодження педагогічних обставин, адаптування до емоційних станів дітей, різноманітності методів навчання та податливості у взаємодії з батьками.

Як зазначає Н. М. Кузьменко, когнітивна гнучкість є важливою умовою професійної адаптації педагога, особливо в умовах інклюзивної освіти, де необхідна здатність до швидкого прийняття рішень, емоційної регуляції та міждисциплінарного мислення. Вона тісно пов'язана з рівнем професійної компетентності та впливає на ефективність освітньої взаємодії. [12]

Проте реалізація цих когнітивних ресурсів у щоденній практиці неможлива без розвиненої комунікативної компетентності, яка є інструментом побудови якісної взаємодії з дітьми, батьками та колегами. Саме комунікативна компетентність дозволяє педагогу транслювати професійні знання, емоційно підтримувати дитину та створювати безпечне освітнє середовище.

У дошкільній освіті комунікативна спроможність вихователя є не лише інструментом передачі знань, а й засобом формування емоційної безпеки, довіри та мотивації до пізнання. Педагог, який володіє високим рівнем комунікативної культури, здатен створити підтримувальне оточення, у якому дитина відчуває себе прийнятою, зрозумілою та емоційно захищеною.

Як зазначає Н. В. Кравець, комунікативна спроможність вихователя є інтегративною характеристикою, що поєднує мовленнєву, соціальну,

емоційну та етичну складові. Вона визначає якість освітнього процесу, рівень емоційного контакту з учасниками взаємодії та здатність педагога до дієвого вирішення педагогічних ситуацій.[10]

У цьому контексті важливою складовою професійної майстерності виступає також креативність, яка доповнює комунікативну компетентність, забезпечуючи гнучкість мислення, здатність до інновацій та творчий підхід у взаємодії з дітьми.

Креативний вихователь здатен не лише транслювати знання, а й формувати середовище, яке стимулює дитячу уяву, емоційну відкритість та пізнавальну активність. Такий педагог вміє інтегрувати інноваційні підходи, використовувати доступні ресурси творчо, адаптувати методики до індивідуальних потреб дітей, зокрема в умовах інклюзивного навчання.

Як зазначає Л. В. Савченко, креативність педагога є показником його професійної зрілості, здатності до саморозвитку та інноваційної діяльності. Вона тісно пов'язана з когнітивною гнучкістю, емоційною компетентністю та мотиваційною сферою, формуючи основу для ефективної взаємодії з дітьми. [22]

Однак для забезпечення повноцінного розвитку дитини й стабільного функціонування освітнього середовища недостатньо лише творчого підходу. Важливу роль відіграє також соціально-психологічна підтримка, яка є ключовою умовою ефективної педагогічної взаємодії, особливо в умовах кризових ситуацій, стресу або соціальної вразливості учасників освітнього процесу. Вона охоплює комплекс заходів, спрямованих на збереження ментального здоров'я, формування емоційної стійкості, розвиток навичок саморегуляції та підтримку позитивного соціального клімату в освітньому середовищі.

Для педагогічних працівників ця детермінанта проявляється у здатності:

- Формувати безпечне, емпатійне середовище для дітей;
- вчасно реагувати на емоційні та поведінкові сигнали;

- надавати підтримку дітям із сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах;
- співпрацювати з психологічною службою та соціальними інституціями.

Як зазначають В. В. Байдик, В. Г. Панок та Н. О. Столбун, соціально-психологічна підтримка в закладі освіти є не лише формою допомоги, а й інструментом профілактики деструктивних явищ, що сприяє гармонізації міжособистісних стосунків та розвитку особистісного потенціалу дитини. [18]

Водночас ефективність соціально-психологічної підтримки значною мірою залежить від особистісних рис самого педагога, які визначають його здатність до емпатії, моральної відповідальності та конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Особистісні риси педагога є фундаментальною детермінантою його професійної самореалізації, оскільки саме вони визначають стиль взаємодії з учнями, здатність до рефлексії, емоційної стабільності та моральної саморегуляції. У сучасній освітній практиці педагог виступає не лише носієм знань, а й прикладом для наслідування, джерелом емоційної підтримки та соціального орієнтиру.

До ключових особистісних рис, що впливають на ефективність педагогічної діяльності, належать:

- емпатійність і толерантність;
- відповідальність і самостійність;
- мотивація до саморозвитку;
- когнітивна гнучкість;
- здатність до морального вибору в складних ситуаціях.

Як зазначає І. Галян, професіоналізм педагога виявляється у його здатності реалізувати ідею цінності розвитку школяра, яка приймається ним як особистісно значуща. Це передбачає наявність сформованого внутрішнього професійного простору, здатність до саморефлексії та постійного вдосконалення.[4]

Професійна діяльність педагогів дошкільних закладів освіти супроводжується постійним емоційним навантаженням, що зумовлено специфікою міжособистісної взаємодії з дітьми раннього віку та необхідністю забезпечення їхнього психологічного комфорту. У сучасних умовах, особливо в контексті воєнного стану, зростає ризик розвитку емоційного вигорання як професійного феномену, що негативно позначається на ефективності освітнього процесу, ментальному стані працівника та загальній атмосфері в закладі освіти.

Особливості вікової категорії дітей, з якими працюють педагоги ЗДО, передбачають постійну емоційну включеність, чуйність, уважність і гнучкість у реагуванні на потреби малюків. Діти дошкільного віку ще не володіють достатніми навичками саморегуляції, не завжди здатні вербально виражати свої емоції, тому вихователь змушений не лише розпізнавати їхні сигнали, а й активно підтримувати психоемоційний баланс кожної дитини. Це створює хронічне навантаження на емоційну сферу педагога, що з часом може обернутися виснаженням.

Високий рівень відповідальності за фізичний, психічний та емоційний стан дітей набуває особливого значення в умовах соціальної нестабільності. У періоди криз, зокрема під час воєнних дій, вихователь часто стає для дитини єдиним джерелом стабільності, безпеки та емоційної підтримки. У таких ситуаціях педагог виконує не лише освітню, а й компенсаторну функцію, заповнюючи дефіцит турботи, уваги або емоційної присутності з боку родини. Це, своєю чергою, посилює навантаження на його внутрішні ресурси. [6, 7]

Не менш важливою складовою професійного навантаження є інтенсивна взаємодія з батьками, адміністрацією та колегами. Часто вона супроводжується високими очікуваннями, критичними зауваженнями, необхідністю вирішення конфліктних ситуацій. Педагог змушений балансувати між потребами дітей, вимогами дорослих учасників освітнього процесу та власними ресурсами, що створює багатовекторне навантаження. Особливо це проявляється у випадках, коли працівник не має належної

підтримки з боку керівництва або колективу, а його професійна діяльність не отримує достатнього визнання, що підвищує ризик емоційного виснаження. [3]

Водночас, не менш важливим є внутрішні психологічні чинники, які зумовлюють індивідуальну вразливість педагогічних працівників до професійного стресу. Саме особистісні особливості можуть посилювати або, навпаки, пом'якшувати вплив зовнішніх навантажень. Згідно з дослідженнями Л. М. Климової, до індивідуальних чинників, що сприяють розвитку емоційного виснаження, належать:

1. Низький рівень стресостійкості, що проявляється у схильності до тривожності, емоційної нестабільності та труднощів у подоланні конфліктних ситуацій. Педагоги з низькою стресостійкістю демонструють знижену здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів у відповідь на професійні виклики, що сприяє швидкому виснаженню.
2. Надмірна емпатійність, яка, попри свою позитивну роль у педагогічній взаємодії, може призводити до емоційного злиття з переживаннями дітей. Така гіперемпатія ускладнює збереження психологічної дистанції, що необхідна для підтримання внутрішньої рівноваги педагога.
3. Схильність до самопожертви, що проявляється у систематичному нехтуванні власними потребами на користь вихованців або колективу. Відсутність балансу між професійною віддачею та особистим відновленням призводить до хронічного емоційного виснаження.
4. Невміння встановлювати особисті межі, що ускладнює регуляцію навантаження та сприяє надмірному включенню в освітній процес. Педагогічні працівники, які не здатні чітко окреслити межі особистого простору, часто стають жертвами професійного перенапруження.

5. Низька самооцінка, яка знижує впевненість у власній професійній компетентності, підвищує чутливість до зовнішньої критики та сприяє формуванню відчуття неспішності. Це, своєю чергою, негативно впливає на мотиваційну сферу та емоційне самопочуття педагога. [8]

У контексті сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану, проблема емоційного вигорання педагогів дошкільної освіти набуває особливої актуальності. Як засвідчують результати емпіричного дослідження, проведеного М. В. Шкабаріною та Т. Л. Ковбасюк, психоемоційне навантаження працівників ЗДО значно зростає в умовах нестабільності, що зумовлює підвищення ризику розвитку синдрому емоційного вигорання.

Авторки виділяють низку факторів, які суттєво сприяють утворенню емоційного спустошення у вихователів. До них відносяться: зростання тривалості робочих годин, розширення поля професійних обов'язків, безперервне перебування у тривожних обставинах, а також брак психологічної допомоги від керівництва, колег та суспільного оточення. У згаданих умовах вихователь змушений виконувати не лише навчальну, а й заповнюючу функцію, гарантуючи малюкам емоційну стійкість, захищеність та допомогу, що суттєво виходить за межі його фахової місії..[24]

Доповненням до аналізу зовнішніх чинників емоційного виснаження є дослідження внутрішніх детермінант, зокрема таких, як тривалість професійної діяльності. У межах вивчення психологічних аспектів емоційного вигорання педагогів дошкільної освіти важливим є врахування стажу роботи як предиктора рівня емоційного виснаження. У науковій праці Н. О. Юдіної проаналізовано схильність до емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти залежно від тривалості їх професійної діяльності.

Результати емпіричного дослідження, проведеного авторкою, засвідчили наявність статистично значущих відмінностей у рівнях прояву емоційного вигорання серед педагогів із різним стажем. Зокрема, встановлено, що молоді педагоги, які мають до п'яти років професійного досвіду,

демонструють нижчі показники емоційного виснаження та деперсоналізації. Це пояснюється збереженням високої мотивації, емоційного залучення до професійної діяльності, а також меншою кількістю накопичених стресових ситуацій.

Натомість досвідчені працівники, які мають понад десять років стажу, частіше виявляють ознаки деперсоналізації — емоційного відсторонення від вихованців, зниження рівня емпатії, а також зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності. Такі прояви свідчать про поступове виснаження внутрішніх ресурсів, що накопичується внаслідок тривалого емоційного навантаження, повторюваних конфліктних ситуацій, дефіциту підтримки та визнання з боку адміністрації й колег.

Авторка наголошує на необхідності диференційованого підходу до профілактики емоційного вигорання, який має враховувати стаж роботи педагога. Для працівників із тривалим стажем доцільно впроваджувати заходи, спрямовані на відновлення мотивації, підвищення професійної самооцінки, розвиток емоційної компетентності, а також створення умов для психологічного розвантаження.

Таким чином, трудовий стаж є важливим чинником, що впливає на інтенсивність прояву емоційного вигорання серед педагогів дошкільної освіти. [25]

Отже, емоційне вигорання педагогів закладів дошкільної освіти є наслідком поєднання зовнішніх навантажень і внутрішніх психологічних чинників. Особливості роботи з дітьми, соціальна нестабільність, міжособистісні конфлікти та індивідуальні риси особистості — все це формує ризики професійного виснаження. Усвідомлення цих факторів є основою для розробки ефективних заходів підтримки та профілактики вигорання в освітньому середовищі.

1.3. Психопрофілактика як інструмент запобігання емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, соціальної нестабільності, воєнних дій та зростання професійних вимог до педагогічних працівників, особливої актуальності набуває проблема емоційного вигорання. Зміни у соціальному контексті, зокрема тривалий воєнний стан, спричиняють підвищення рівня тривожності, невизначеності та психологічного напруження, що безпосередньо впливає на функціонування освітніх інституцій і психоемоційний стан працівників.

Педагоги закладів дошкільної освіти щоденно здійснюють інтенсивну емоційну комунікацію з дітьми, батьками, адміністрацією та колегами. Така взаємодія вимагає високого рівня емпатії, емоційної включеності, гнучкості та стійкості до стресу. Водночас, у багатьох випадках вона не супроводжується належною психологічною підтримкою, що створює дисбаланс між емоційною віддачею та можливістю емоційного відновлення.

Систематичне психоемоційне навантаження, відсутність механізмів компенсації, дефіцит ресурсів для саморегуляції, а також тривале перебування в умовах стресу можуть призводити до розвитку синдрому емоційного вигорання. Цей синдром проявляється через емоційне виснаження, втрату мотивації, зниження професійної самооцінки, деперсоналізацію та редукцію досягнень. У контексті дошкільної освіти це може мати особливо негативні наслідки, оскільки емоційний стан вихователя безпосередньо впливає на емоційний клімат у групі, якість взаємодії з дітьми та ефективність освітнього процесу.

Особливу увагу слід приділяти тому, що вихователі часто виконують не лише освітню, а й стабілізуючу функцію для дітей, які перебувають у стані підвищеної тривожності через зовнішні обставини. Відсутність системної психопрофілактики, недостатній рівень емоційної підтримки в колективі, формалізоване ставлення до емоційного стану працівників з боку адміністрації, а також низький рівень обізнаності щодо механізмів саморегуляції — усе це створює передумови для формування хронічного емоційного виснаження.

Емоційне вигорання розглядається як психологічний феномен, що виникає внаслідок хронічного емоційного перенапруження та характеризується трьома основними компонентами: емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистісних досягнень. Емоційне виснаження проявляється у втраті енергії, відчутті спустошеності, зниженні життєвого тону. Деперсоналізація — це цинічне або відсторонене ставлення до вихованців, колег, що супроводжується зниженням емпатії. Редукція особистісних досягнень — це зниження самооцінки, відчуття неефективності та професійної незадоволеності. [5]

У контексті запобігання емоційному вигоранню особливе значення має психопрофілактика — система заходів, спрямованих на збереження психічного здоров'я, формування стресостійкості, розвиток навичок саморегуляції та підтримку емоційного балансу. Психопрофілактика охоплює три рівні: первинну (попередження виникнення психоемоційних порушень), вторинну (виявлення перших ознак та своєчасне реагування) і третинну. [19]

До ефективних методів психопрофілактики, які можуть бути застосовані у закладах дошкільної освіти, належать:

1. Індивідуальні практики: аутогенне тренування, ведення щоденника емоцій, техніки усвідомленості (mindfulness), дихальні вправи, саморефлексія, планування робочого часу з урахуванням пріоритетів, забезпечення якісного сну та відпочинку.
2. Групові форми роботи: тренінги емоційної компетентності, семінари з саморегуляції, психологічні майстерні, супервізія, колективне обговорення професійних труднощів.
3. Організаційні заходи: створення підтримувального мікроклімату в колективі, гнучкий графік роботи, психологічний супровід педагогів, визнання досягнень, мотиваційна підтримка з боку адміністрації.

Згідно з результатами вітчизняних та зарубіжних досліджень, систематичне впровадження психопрофілактичних заходів у професійне середовище педагогічних працівників закладів дошкільної освіти має багатовекторний

позитивний вплив на їхній психоемоційний стан, професійну ефективність та якість освітньої взаємодії.

По-перше, зниження рівня емоційного виснаження відбувається завдяки формуванню навичок емоційної саморегуляції, усвідомленому ставленню до власного психічного стану та освоєнню технік психогігієни. Педагоги, які регулярно беруть участь у психопрофілактичних заходах, демонструють вищу здатність до відновлення після стресових ситуацій, зменшення проявів хронічної втоми, апатії та емоційного відчуження.

По-друге, зростання професійної мотивації є результатом актуалізації внутрішніх цінностей, переосмислення фахової ролі та укріплення відчуття значущості власної праці. Психопрофілактичні програми сприяють розвитку рефлексивності, що дозволяє вихователям усвідомити власні здобутки, побороти синдром неефективності та відновити зацікавленість до професійного самовдосконалення.

По-третє, поліпшення міжособистісних стосунків у колективі відбувається через створення безпечного емоційного середовища, розвиток навичок дієвої комунікації, емпатії та взаємної допомоги. Участь у групових психопрофілактичних заходах сприяє зменшенню рівня міжособистісного напруження, формуванню згуртованості та довіри між працівниками, що позитивно позначається на загальному емоційному кліматі у закладі.

Нарешті, покращення загального психоемоційного стану вихователів виявляється у зниженні рівня тривожності, підвищенні емоційної стійкості, зменшенні проявів депресивних тенденцій і зростанні рівня життєвої енергії. Це, своєю чергою, позитивно впливає на якість освітнього процесу, адже емоційно наповнений вихователь здатний забезпечити стабільну, підтримуючу та розвивальну взаємодію з дітьми.[20]

Таким чином, психопрофілактика є невід'ємною та стратегічно важливою складовою професійної діяльності педагога закладу дошкільної освіти, особливо в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, спричиненого соціальними кризами, зокрема воєнним станом. Її системне

впровадження дозволяє не лише зменшити ризики розвитку емоційного вигорання, а й створити умови для збереження та зміцнення психологічного благополуччя педагогічного колективу.

Висновки до розділу 1

У межах теоретичного аналізу проблеми емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану здійснено комплексне осмислення сутності цього феномену, його структурних компонентів, механізмів формування та психологічних детермінант, що впливають на його розвиток. Професійне та емоційне вигорання розглядаються як складні психоемоційні стани, що виникають у результаті тривалого впливу стресогенних чинників, емоційного перенапруження та когнітивного дисонансу.

Особливу увагу приділено моделі емоційного вигорання К. Масlach, яка включає три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Визначено, що вигорання має чітко виражену етапність розвитку — від ентузіазму до глибокої апатії та професійної деформації, що підтверджується даними міждисциплінарних досліджень.

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, соціальної нестабільності та зростання професійних вимог до педагогів, особливої актуальності набуває проблема емоційного вигорання. Педагоги закладів дошкільної освіти щоденно здійснюють інтенсивну емоційну взаємодію з дітьми, батьками та колегами, що супроводжується високим рівнем психоемоційного навантаження. Відсутність належної психологічної підтримки, дефіцит ресурсів для відновлення, а також тривале перебування в умовах стресу значно підвищують ризик розвитку синдрому емоційного вигорання.

У цьому контексті особливого значення набуває психопрофілактика як ефективний інструмент збереження психічного здоров'я педагогів. Вона охоплює систему заходів, спрямованих на формування стресостійкості, розвиток навичок саморегуляції та підтримку емоційного балансу.

Психопрофілактика реалізується на трьох рівнях: первинному (попередження), вторинному (раннє виявлення) та третинному (реабілітація), і включає індивідуальні, групові та організаційні методи. Зокрема, ефективними є аутогенне тренування, техніки усвідомленості, тренінги емоційної компетентності, супервізія, створення підтримувального мікроклімату в колективі тощо.

Результати теоретичного аналізу свідчать, що системне впровадження психопрофілактичних заходів сприяє зниженню рівня емоційного виснаження, підвищенню професійної мотивації, покращенню міжособистісних стосунків у колективі та загальному психоемоційному стану педагогів. Педагог, який володіє навичками саморегуляції, здатен ефективно долати професійні труднощі, зберігати емоційну стабільність та забезпечувати гармонійний розвиток дітей.

Таким чином, емоційне вигорання вихователів закладів дошкільної освіти є складним багатофакторним явищем, що формується під впливом низки психологічних детермінант. До них належать особистісні (мотивація, емоційна компетентність, рефлексивність), професійні (рівень залученості, педагогічна майстерність, стиль взаємодії) та соціальні чинники (умови праці, підтримка з боку колективу, суспільна стабільність). В умовах дії воєнного стану актуальність проблеми значно зростає, що вимагає системного підходу до її діагностики, профілактики та психологічного супроводу педагогів. Усвідомлення ролі психологічних детермінант та впровадження цілеспрямованих психопрофілактичних заходів є необхідною умовою збереження психічного здоров'я вихователів, підвищення якості освітнього процесу та забезпечення емоційної безпеки дітей у закладах дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Організація та методика дослідження емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти

Для визначення емоційного вигорання педагогічних працівників дошкільних закладів в умовах воєнного стану було організовано та проведено емпіричне дослідження.

Дослідження проводилося в закладі дошкільної освіти (ясел-садка) комбінованого типу «Вулик» Броварської міської ради Броварського району Київської області. Опитуванням було охоплено 25 педагогічних працівників. Для дослідження впливу воєнного стану на емоційне вигорання було обрано такий діагностичний інструментарій:

- 1) Тест Maslach Burnout Inventory (MBI): Для оцінки рівня емоційного вигорання. [16, с. 86]
- 2) Методика Спілберга-Ханіна: Для визначення рівня ситуативної і особистісної тривожності (STAI). [16, с.25]
- 3) Авторська діагностична бесіда для виявлення індивідуальних детермінант емоційного стану педагогів закладу дошкільної освіти.

При виборі діагностичного матеріалу, слідувати наступним принципам: зручність виконання, валідність, використання в гугл формі.

Коротко можемо вказати особливості використання методик:

Тест Maslach Burnout Inventory (MBI): Для оцінки рівня емоційного вигорання призначений для оцінки рівня емоційного вигорання. Тест в собі містить 22 твердження, які розподіляються за трьома шкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Учасники оцінюють частоту переживань за шкалою від 0 до 6, де 0 це- ніколи, а 6 це- завжди. Після надання відповідей та обробка результатів за ключем можна отримати такі результати:

Рівні вияву складових емоційного вигорання

емоційне виснаження:

низький: 0–16 балів;

середній: 17–26 балів;

високий: 27 і більше балів;

деперсоналізація:

низький: 0–6 балів;

середній: 7–12 балів;

високий: 13 і більше балів;

редукція досягнень:

низький: 0–7 балів;

середній: 8–32 балів;

високий: 33 та більше балів

Повний варіант і текстовий матеріал методик подано у Додатку А.

Методика Спілберга-Ханіна: Для визначення рівня ситуативної і особистісної тривожності (STAI)- призначена для оціни рівня тривожності, включаючи ситуативні(реактивну) тривожність та особистісну тривожність. Методика має структуру з 40 тверджень, розділених на дві групи по 20 тверджень для кожного виду тривожності.. Респонденти оцінюють їх за чотирьох бальною шкалою. Чим вищий підсумковий показник тим вищий рівень тривожності :

- до 30 – низький рівень тривожності.
- 31-44 бали- помірний рівень тривожності
- від 45 балів- високий рівень тривожності

Повний варіант і текстовий матеріал методики подано у Додатку Б.

У межах емпіричного дослідження було застосовано авторську діагностичну бесіду, спрямовану на виявлення індивідуальних детермінант емоційного стану педагогів закладів дошкільної освіти. Бесіда включала 15 відкритих запитань, що охоплювали сфери емоційного самопочуття, професійної мотивації, стресостійкості, соціальної підтримки та навичок

саморегуляції. Відповіді респондентів аналізувалися за спеціально розробленою картою інтерпретації, що дозволило виявити психологічні ризики та сформулювати рекомендації щодо психопрофілактики емоційного вигорання.

Повний варіант текстовий матеріал діагностичної бесіди поданий у Додатку В.

Емпіричне дослідження було проведено в декілька етапів.

1. На першому етапі буде проводитися дослідження наявності емоційного виснаження у педагогічних працівників та дослідження наявності тривожності.
2. На другому етапі проведення кореляції між результатами дослідження.
3. На третьому етапі створення та впровадження профілактичної програми.
4. На четвертому етапі проведене повторне тестування педагогічних працівників. Зроблені порівняння результатів та зроблені висновки про ефективність профілактичної програми.

2.2 Дослідження особливостей емоційного вигорання в умовах дії воєнного стану

Емоційне вигорання є одним із ключових чинників, що негативно впливають на ефективність та продуктивність професійної діяльності педагогів, особливо в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, спричиненого воєнним станом. У період соціальної нестабільності та загрози безпеці, працівники закладів дошкільної освіти стикаються з додатковими викликами, які можуть посилювати прояви емоційного виснаження.

З метою вивчення рівня емоційного вигорання було проведено дослідження серед 25 педагогічних працівників жіночої статі. Для діагностики використано тест Maslach Burnout Inventory (MBI), який дозволяє оцінити три основні компоненти вигорання:

- емоційне виснаження,
- деперсоналізацію,
- редукцію особистих досягнень.

Результати дослідження:

Емоційне виснаження

- Низький рівень — 8%
- Середній рівень — 20%
- Високий рівень — 72%

Рис. 1.1



Рис.1.1. Результати рівня емоційного виснаження за тестом «Maslach Burnout Inventory (MBI)»

Деперсоналізація

- Низький рівень — 48%
- Середній рівень — 32%
- Високий рівень — 20%

Рис. 1.2



Рис.1.2. *Результати рівня деперсоналізації за тестом «Maslach Burnout Inventory (MBI)»*

Редукція досягнень

- Низький рівень — 0%
- Середній рівень — 52%
- Високий рівень — 48%

Рис. 1.3



Рис. 1.3. *Результати редукції особистих і професійних досягнень за тестом «Maslach Burnout Inventory (MBI)»*

Узагальнення результатів емпіричного дослідження засвідчує високий рівень поширеності емоційного вигорання серед вихователів закладів дошкільної освіти в період дії воєнного стану. Зокрема, 72% опитаних педагогів продемонстрували високий рівень емоційного виснаження, що є центральним компонентом синдрому вигорання. 20% респондентів виявили високий рівень деперсоналізації, що проявляється у зниженні емпатії, емоційного відсторонення та формалізованому ставленні до вихованців. 48% учасників дослідження мали високий рівень редукції професійних досягнень, що свідчить про втрату мотивації, зниження самооцінки та відчуття неефективності у професійній діяльності.

Такі показники є тривожними, оскільки свідчать про системне емоційне виснаження значної частини педагогічного персоналу, що може мати довготривалі наслідки як для самих працівників, так і для якості освітнього процесу.

З метою вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності та проявами емоційного вигорання було застосовано методику Спілбергера–Ханіна, яка дозволяє диференційовано оцінити два типи тривожності:

Ситуативна тривожність — як емоційна реакція на конкретну стресову ситуацію, що характеризується напруженням, неспокоєм, страхом, фізіологічними проявами (прискорене серцебиття, м'язова напруга тощо).

Особистісна тривожність — як стійка індивідуальна риса, що відображає загальну схильність особистості до сприйняття широкого спектра ситуацій як загрозливих, незалежно від їх об'єктивної небезпеки.

Результати діагностики:

Ситуативна тривожність

- Низький рівень — 0%
- Середній рівень — 88%
- Високий рівень — 12%

Рис. 1.3



Рис.1.3. *Результати рівнів ситуативної тривожності з методикою Спілберга-Ханіна.*

Особистісна тривожність

- Низький рівень — 0%
- Середній рівень — 8%
- Високий рівень — 92%

Рис. 1.4

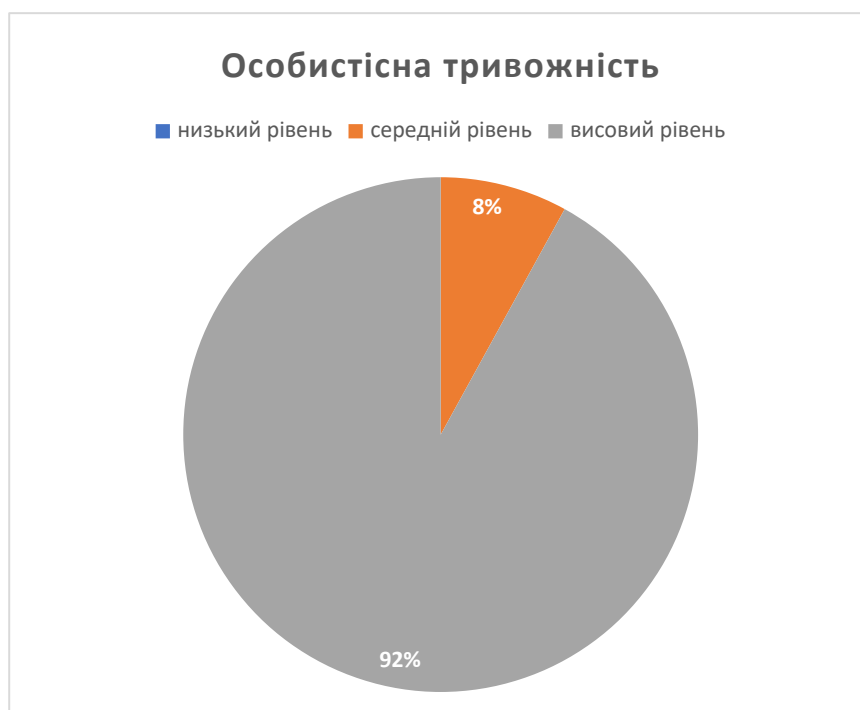


Рис1.4. *Результати діагностики особистісної тривожності з методикою Результати рівнів ситуативної тривожності з методикою Спілберга-Ханіна.*

Отримані дані свідчать про високий рівень особистісної тривожності у 92% педагогів, що може бути одним із ключових чинників розвитку емоційного вигорання в умовах воєнного стану. Високі показники ситуативної тривожності також підтверджують актуальність проблеми психоемоційного навантаження в кризовий період.

У контексті виявленого високого рівня тривожності серед педагогів, особливої уваги заслуговують результати авторської діагностичної бесіди, яка дозволила глибше дослідити індивідуальні детермінанти емоційного стану працівників закладу дошкільної освіти. Аналіз відповідей респондентів засвідчують наявність низки факторів, що безпосередньо впливають на формування емоційного вигорання в умовах дії воєнного стану.

До основних негативних детермінантів емоційного стану було віднесено:

1. Хронічне перевантаження, що виступає головним джерелом професійного стресу.
2. Часте емоційне виснаження після робочого дня, що є стабільним маркером вигорання.
3. Апатія та сумніви щодо професійної реалізації, які свідчать про зниження мотивації.
4. Захисна реакція на критику, що вказує на емоційну вразливість.
5. Відсутність можливості для емоційного відновлення, зумовлена перенесенням роботи в домашній простір.
6. Паніка в ситуаціях невизначеності, що свідчить про недостатню кризову стійкість.

Водночас були виявлені ресурсні детермінанти, які можуть слугувати опорою для збереження психоемоційного балансу:

1. Наявність соціальної підтримки з боку родини, друзів і колег.

2. Ефективні методи саморегуляції, зокрема медитація, дихальні практики та психологічні техніки.
3. Позитивна емоційна взаємодія з дітьми, що проявляється через домінування емоції радості.
4. Довіра до адміністрації та відкритість у професійному середовищі.
5. Адаптивне ставлення до змін, що свідчить про гнучкість мислення та готовність до професійного розвитку.
6. Усвідомлення потреби в психологічній підтримці, що демонструє високий рівень рефлексії.

Таким чином, результати авторської діагностики підтверджують, що емоційне вигорання педагогів у період воєнного стану є багатофакторним явищем, яке формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Виявлені детермінанти дозволяють не лише глибше зрозуміти природу емоційного виснаження, а й окреслити напрями для подальшої профілактики та підтримки педагогічних працівників у кризових умовах.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно оцінити рівень емоційного вигорання педагогічних працівників закладу дошкільної освіти в умовах дії воєнного стану. Застосування валідованих психодіагностичних методик (Maslach Burnout Inventory, методика Спілберга–Ханіна) та авторської діагностичної бесіди забезпечило глибоке розуміння як загальних тенденцій, так і індивідуальних детермінант емоційного стану вихователів.

Результати дослідження засвідчили високий рівень емоційного виснаження (72%), значну частку педагогів із високими показниками редукції професійних досягнень (48%) та деперсоналізації (20%). Водночас було виявлено надзвичайно високий рівень особистісної тривожності (92%), що підтверджує її роль як ключового чинника розвитку емоційного вигорання в умовах кризового періоду.

Авторська діагностична бесіда дозволила виявити низку негативних детермінант, зокрема хронічне перевантаження, емоційне виснаження, апатію, емоційну вразливість, відсутність умов для відновлення та низьку кризову стійкість. Водночас було зафіксовано наявність ресурсних чинників — соціальної підтримки, ефективних методів саморегуляції, позитивної взаємодії з дітьми, довіри до адміністрації та адаптивного ставлення до змін.

Узагальнено, емоційне вигорання педагогів у період воєнного стану є багатофакторним явищем, що формується під впливом як зовнішніх (соціально-політична ситуація, професійне навантаження), так і внутрішніх (емоційна регуляція, мотивація, тривожність) чинників. Виявлені детермінанти можуть слугувати основою для розробки цільових психопрофілактичних програм, спрямованих на збереження психоемоційного здоров'я та професійної ефективності педагогічних працівників у кризових умовах.

РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Обґрунтування програми психопрофілактики

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження засвідчили наявність низки системних чинників, що сприяють формуванню емоційного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти, особливо в умовах дії воєнного стану. До таких чинників належать: хронічне емоційне навантаження, емоційний дисонанс, когнітивна напруга, тривалий стрес, а також неефективність психологічних захисних механізмів. У професійному середовищі вихователів виявлено низку недоліків, які посилюють ризик розвитку синдрому емоційного вигорання.

Зокрема, встановлено відсутність системної психопрофілактики в освітніх закладах, що унеможливлює своєчасне виявлення та попередження ознак емоційного виснаження. Низький рівень обізнаності педагогів щодо симптоматики вигорання, механізмів його розвитку та способів саморегуляції свідчить про потребу в інформаційно-просвітницькій роботі. Крім того, формалізоване ставлення до емоційного стану працівників з боку адміністрації, недостатній рівень емоційної підтримки в колективі, а також відсутність навичок самодіагностики та саморегуляції значно ускладнюють подолання стресових ситуацій.

Актуальність проблеми посилюється в умовах воєнного стану, коли вихователі змушені працювати в умовах підвищеної тривожності, нестабільності та постійної загрози. Високий рівень емоційної праці без належної компенсації призводить до хронічного виснаження, зниження професійної мотивації та якості освітнього процесу.

Сучасні соціокультурні та політичні реалії, зокрема тривалий воєнний стан в Україні, зумовлюють суттєве зростання психоемоційного навантаження на працівників освітньої сфери. Особливо вразливою категорією є вихователі закладів дошкільної освіти, які не лише забезпечують базову освітню функцію, а й виконують роль емоційних стабілізаторів для дітей, що

перебувають у стані підвищеної тривожності. У таких умовах зростає ризик розвитку емоційного вигорання, що негативно впливає на професійну ефективність, міжособистісну взаємодію та загальну якість освітнього процесу.

У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба у впровадженні цілеспрямованої програми психопрофілактики емоційного вигорання, яка б поєднувала чотири ключові компоненти:

1. Інформаційно-просвітницький, що забезпечує формування базових знань про природу, етапи, симптоматику та наслідки емоційного вигорання;
2. Діагностичний, спрямований на виявлення індивідуальних проявів психоемоційного виснаження та визначення рівня ризику;
3. Практичний, що включає освоєння технік емоційної саморегуляції, психогігієни, тілесно-орієнтованих та когнітивно-поведінкових методів стабілізації;
4. Рефлексивний, який створює умови для безпечного емоційного вираження, глибокої саморефлексії та розвитку навичок взаємної підтримки в професійному середовищі.

Метою такої програми є:

1. Підвищення рівня обізнаності педагогів щодо психологічної природи емоційного вигорання, його причин, механізмів розвитку та можливих наслідків для особистісного і професійного функціонування.
2. Розвиток навичок самодіагностики та емоційної саморегуляції, що дозволяє своєчасно ідентифікувати ознаки психоемоційного виснаження та застосовувати ефективні стратегії подолання.
3. Формування позитивного емоційного клімату в колективі, що сприяє зниженню рівня міжособистісної напруги, підвищенню згуртованості та емоційної безпеки.

4. Створення умов для рефлексії та взаємної підтримки, що забезпечує простір для відкритого обговорення емоційних переживань, обміну досвідом та формування культури психологічної турботи.

У науковому контексті програма психопрофілактики розглядається як ефективний інструмент збереження психологічного ресурсу педагогів, підвищення їхньої професійної стійкості та забезпечення стабільності освітнього процесу в умовах кризових викликів. Її впровадження дозволяє не лише зменшити ризики емоційного вигорання, а й сприяє розвитку емоційної компетентності, що є ключовим чинником у забезпеченні якості дошкільної освіти.

3.2. Психопрофілактика емоційного вигорання вихователі в умовах дії воєнного стану

У контексті виявлених чинників та недоліків професійного середовища, що сприяють розвитку емоційного вигорання, особливо в умовах дії воєнного стану, було розроблено програму психопрофілактики для вихователів закладів дошкільної освіти. Програма має на меті формування навичок емоційної саморегуляції, підвищення рівня психологічної стійкості та створення умов для безпечного емоційного вираження.

Тема програми: «Тепло для себе: емоційна підтримка в умовах нестабільності»

Мета програм: Підвищення рівня усвідомленості педагогів щодо природи емоційного вигорання, розвиток навичок самодіагностики, саморегуляції та психогігієни, а також формування позитивного емоційного клімату в колективі.

Завдання програми:

1. Ознайомлення з поняттям емоційного вигорання, його симптомами, причинами та наслідками.
2. Формування навичок тілесної усвідомленості та емоційної рефлексії.
3. Засвоєння технік релаксації та щоденної психогігієни.
4. Актуалізація професійних цінностей та мотивації.

5. Розвиток емоційної грамотності та ефективної комунікації.

Таблиця 3.1.

Таблиця психопрофілактичного програми

№	Тема заняття	Компонент програми	Що саме формуємо	Чим формуємо (методи, вправи, техніки)	Час проведення
Модуль 1: «Емоційне налаштування та саморегуляція»					
1.	Вступ: знайомство та очікування	Рефлексивний	Емоційна відкритість, безпечне середовище	Вправа «Ланцюжок очікувань», вправа «Моє емоційне дерево»	60 хв
2.	Теоретичний блок	Інформаційно-просвітницький	Обізнаність про емоційне вигорання	Міні-лекція, обговорення, мікрОВправа «Міфи чи правда?»	90 хв
3.	Самодіагностика	Діагностичний	Тілесна усвідомленість, емоційна рефлексія	Вправи «Моє тіло», «Компас»	60 хв
4.	Техніки релаксації	Практичний	Навички саморегуляції, психогігієна	Дихальні техніки (4-7-8, Box Breathing, тощо), м'язова релаксація за Джекобсоном	90 хв
<i>Тижнева пауза для адаптації та відновлення</i>					
Модуль 2; «Практики емоційної стійкості та взаємодії»					
1.	Емоційна	Практичний	Усвідомлення	Вправа «Що	60 хв

	рефлексія		змін після тижневої паузи, стабілізація емоційного стану	змінлося?», «Мій емоційний ландшафт»	
2.	Арттерапевтичні практики	Практичний	Усвідомлення внутрішніх ресурсів, емоційна стабільність	Вправи «Мій внутрішній ресурс», «Емоційний кораблик»	90 хв
3.	Комунікативні і техніки	Практичний	Ефективна взаємодія, емоційна грамотність	Вправи «Я-повідомлення», «Рольова гра: конфліктна ситуація»	90 хв
4.	Рефлексія	Рефлексивний	Закріпити стан через образне мислення	Вправа «Мій стан, як символ»	30 хв

Тижнева пауза для емоційної регуляції

Модуль 3: «Внутрішній компас; мотивація, ідентичність, цінності»

1.	Робота з мотивацією	Рефлексивний	Професійна ідентичність, внутрішня мотивація	Вправи «Моє професійне Я», «Лист собі в майбутнє»	90 хв
2.	Робота з цінностями	Рефлексивний	Усвідомлення цінностей в професійній діяльності	Вправа «Ціннісна картка»	60 хв
3.	Підсумки та	Рефлексивний	Самоусвідомле	Вправа	60 хв

	рефлексія	й	ння, формування намірів	«Світлофор»	
Модуль 4: «Інтеграція та підтримка»					
1.	Групова супервізія	Рефлексивно- практичний	Усвідомлення труднощів, обмін досвідом	Метод кейсів, обговорення ситуації.	90 хв
2.	План дій	Практичний	Перенесення знання в практику	Вправа «Мій ресурсний тиждень», SMART- планування	90 хв
3.	Завершення	Рефлексивний	Підтримка змін, емоційне завершення	Вправа «Тепло для себе», коло вдячності	60 хв

Програма створена на принципах інтерактивності, рефлексивності та тілесно-емоційної інтеграції. Вона поєднує в собі теоретичні знання з практичними вправами, адаптованими до умов підвищеної тривожності та нестабільності, характерних для періоду воєнного стану.

3.3.Результати апробації програми

У контексті зростання психоемоційного навантаження на педагогічних працівників, особливо в умовах воєнного стану, актуальним є впровадження ефективних психопрофілактичних заходів, спрямованих на зниження рівня емоційного вигорання та формування навичок саморегуляції. З метою емпіричної перевірки ефективності запропонованої програми «Тепло для себе: емоційна підтримка в умовах нестабільності» було проведено її апробацію серед вихователів закладів дошкільної освіти.

Для емпіричної перевірки ефективності психопрофілактичної програми було використано стандартизований опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI), який дозволяє кількісно оцінити рівень професійного вигорання за трьома основними шкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Дослідження проводилося у два етапи: до початку реалізації програми (вхідна діагностика) та після її завершення (вихідна діагностика), що дало змогу здійснити порівняльний аналіз змін у психологічному стані учасників.

За результатами первинного вимірювання (Рис.3.1.), високий рівень емоційного виснаження було виявлено у 72% респондентів, середній рівень — у 20%, а низький рівень — лише у 8%. Після проходження програми частка осіб із високим рівнем емоційного виснаження зменшилася до 57%, тоді як середній рівень зріс до 34%, а низький — до 9%. Така динаміка свідчить про поступове зниження інтенсивності емоційного навантаження та перехід частини учасників із критичного стану до більш збалансованого емоційного фону.



Рис.3.1. *Результати повторного дослідження емоційного виснаження після проведення психопрофілактичної програми за тестом Maslach Burnout Inventory (MBI)*

У контексті редукції професійних досягнень спостерігається ще більш виражене покращення (Рис.3.2.). До початку програми високий рівень редукції зафіксовано у 48% учасників, середній рівень — у 52%, а низький рівень — у 0%. Після втручання високий рівень виявлено у 36%, середній рівень зменшився до 50%, а низький рівень зріс до 14%. Це свідчить про суттєве покращення мотиваційної сфери та зростання впевненості у власній професійній ефективності.



Рис.3.2. *Результати повторного дослідження редукції досягнень після проведення психопрофілактичної програми за тестом Maslach Burnout Inventory (MBI)*

Щодо показника деперсоналізації (Рис.3.3.), до початку програми високий рівень спостерігався у 20% респондентів, середній рівень — у 32%, а низький рівень — у 48%. Після реалізації програми частка осіб із високим рівнем деперсоналізації зменшилася до 13%, середній рівень — до 19%, а низький рівень зріс до 68%. Така зміна свідчить про значне зниження емоційної відстороненості та відновлення емпатійного ставлення до професійного середовища.



Рис.3.3. *Результати повторного дослідження деперсоналізації після проведення психопрофілактичної програми за тестом Maslach Burnout Inventory (MBI)*

Загалом, отримані результати підтверджують ефективність психопрофілактичної програми як засобу зниження проявів професійного вигорання. Зменшення частки респондентів із високими рівнями емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень, а також зростання показників низького рівня за відповідними шкалами, свідчать про позитивний вплив програми на емоційне благополуччя учасників. Повторне застосування тесту MBI дозволило обґрунтовано зафіксувати ці зміни та надати емпіричне підтвердження результативності психопрофілактичного втручання.

Висновок до 3 розділу

Проведене теоретико-емпіричне дослідження підтвердило актуальність проблеми емоційного вигорання серед вихователів закладів дошкільної освіти, особливо в умовах дії воєнного стану, що супроводжується підвищеним рівнем тривожності, нестабільністю та емоційною напругою. Виявлені системні чинники — хронічне емоційне навантаження, когнітивна перевтома, емоційний дисонанс, неефективність захисних механізмів — у поєднанні з

відсутністю інституційної психопрофілактики створюють сприятливе середовище для розвитку синдрому емоційного вигорання у педагогів.

У відповідь на виявлені виклики було розроблено та апробовано програму психопрофілактики, яка інтегрує інформаційно-просвітницький, діагностичний, практичний та рефлексивний компоненти. Програма спрямована на підвищення рівня психологічної обізнаності педагогів, розвиток навичок самодіагностики, емоційної саморегуляції та психогігієни, а також на формування позитивного емоційного клімату в професійному середовищі.

Апробація програми, здійснена у форматі чотирьох зустрічей з проміжками в тиждень. Тривалість психопрофілактичної програми складала 24 години, охопила 25 вихователів закладів дошкільної освіти. Зміст програми включав теоретичні міні-блоки, інтерактивні вправи, тілесно-орієнтовані та арттерапевтичні техніки, методи когнітивно-поведінкової стабілізації, а також практики емоційної рефлексії.

Емпірична перевірка результативності програми здійснювалася за допомогою стандартизованого опитувальника Maslach Burnout Inventory (MBI), що дозволив кількісно оцінити динаміку змін за трьома ключовими шкалами. Зокрема, за шкалою емоційного виснаження спостерігається зменшення частки осіб із високим рівнем з 72% до 57%, що супроводжується зростанням середнього рівня з 20% до 34% та незначним підвищенням низького рівня з 8% до 9%, що може інтерпретуватися як тенденція до зниження інтенсивності емоційного навантаження та формування більш збалансованого емоційного стану. За шкалою редукції досягнень зафіксовано зменшення високого рівня з 48% до 36% та зростання низького рівня з 0% до 14%, що свідчить про покращення мотиваційної сфери та зростання професійної самооцінки. Водночас, за шкалою деперсоналізації відзначено зниження високого рівня з 20% до 13% і середнього з 32% до 19%, при суттєвому зростанні низького рівня з 48% до 68%, що вказує на зменшення

емоційної відстороненості та відновлення емпатійного ставлення до професійного середовища.

Отримані результати дозволяють нам зробити висновки про ефективність запропонованої програми як інструменту первинної психопрофілактики, що відповідає актуальним потребам педагогів, які працюють у кризових умовах. Програма сприяє не лише зниженню проявів професійного вигорання, а й розвитку емоційної компетентності, рефлексивності та психологічної стійкості, що є важливими чинниками збереження якості освітнього процесу в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Комплексне дослідження проблеми емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти в умовах дії воєнного стану дозволило здійснити багаторівневий аналіз феномену, охоплюючи його теоретичні засади, емпіричні прояви та можливості психопрофілактичного впливу. Встановлено, що емоційне вигорання є не лише наслідком хронічного професійного стресу, а й результатом системного порушення балансу між емоційними, когнітивними та мотиваційними ресурсами особистості в умовах екстремального соціального середовища.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що емоційне вигорання має складну структуру, яка включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Ці компоненти формуються під впливом низки психологічних механізмів, серед яких ключову роль відіграють емоційна праця, когнітивний дисонанс, дисбаланс між професійними вимогами та ресурсами, а також неадаптивне використання психологічних захисних механізмів. Особливої актуальності набуває розгляд нейропсихологічних наслідків хронічного стресу, що проявляються у порушенні когнітивної регуляції, емоційної чутливості та зниженні здатності до саморефлексії.

Емпіричне дослідження, проведене на основі методики Maslach Burnout Inventory, дозволило виявити особливості проявів емоційного вигорання серед вихователів у контексті воєнного стану. Аналіз динаміки показників до та після впровадження психопрофілактичної програми засвідчив позитивні зміни у психоемоційному стані респондентів. Зокрема, за шкалою емоційного виснаження спостерігається зменшення частки осіб із високим рівнем (з 72% до 57%) та зростання середнього рівня (з 20% до 34%), та зростання кількості людей з низьким рівнем (з 8% до 9%) що свідчить про поступове зниження інтенсивності емоційного навантаження. За шкалою редукції досягнень зафіксовано зменшення високого рівня (з 48% до 36%) та зростання низького рівня (з 0% до 14%), що вказує на покращення мотиваційної сфери та

професійної самооцінки. За шкалою деперсоналізації відзначено зниження високого рівня (з 20% до 13%) і середнього (з 32% до 19%) при суттєвому зростанні низького рівня (з 48% до 68%), що свідчить про зменшення емоційної відстороненості у людей та відновлення емпатійного ставлення до професійного середовища.

Апробація програми психопрофілактики емоційного вигорання підтвердила її ефективність та адаптивність до умов підвищеної соціальної напруги. Програма базується на принципах емоційної компетентності, розвитку внутрішньої мотивації, рефлексії та групової підтримки, що дозволяє не лише знижувати рівень емоційного виснаження, а й формувати ресурсне ставлення до професійної діяльності. Практична реалізація програми сприяла покращенню емоційного клімату в освітньому середовищі, підвищенню рівня психологічної безпеки та зниженню ризику формування психосоматичних порушень.

Таким чином, результати дослідження підтверджують доцільність інтеграції психопрофілактичних заходів у систему професійної підтримки педагогів, особливо в умовах дії воєнного стану. Розроблена програма може бути використана як модель для подальшого впровадження в освітніх закладах, з метою збереження психічного здоров'я працівників, підвищення їх професійної стійкості та забезпечення емоційного благополуччя дітей. Наукова та практична значущість роботи полягає у поєднанні глибокого теоретичного аналізу з емпірично обґрунтованими висновками, що відкриває перспективи для подальших досліджень у сфері кризової та екстремальної психології.

ДЖЕРЕЛА

1. Бондар В. І. Психологія професійного розвитку педагога. – Київ : Наукова думка, 2020. – 248 с.
2. Бушуєв Д. А., Русан Н. І. Індикатори синдрому емоційного вигорання та подолання когнітивного дисонансу керівника проєкту // Збірник наукових праць Київського національного університету будівництва і архітектури. — 2024. — Вип. 29. — С. 4–12. — URL: <https://urss.knuba.edu.ua/files/zbirnyk-29/4.pdf>
3. Василенко Н. В. Професійне вигорання педагогів: причини, прояви, шляхи подолання // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. – 2020. – Вип. 2. – С. 45–50.
4. Галян І. Особистісні детермінанти становлення педагога сучасної школи // Psychology of Personality. — 2017. — № 8(1). — С. 177–183. — DOI: 10.15330/ps.8.1.177-183.
5. Емоційне вигорання педагогічних працівників [Електронний ресурс] // Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. – Режим доступу: https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/8_konferezii/emociyne_vigorannya.pdf
6. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2009. — 177 с.
7. Жогно Ю. П. Психологічні аспекти емоційного вигорання педагогів дошкільних навчальних закладів // Психологія і суспільство. – 2017. – № 1. – С. 112–117.
8. Климова Л. М. Психологічні чинники емоційного вигорання педагогів // Психологія: реальність і перспективи. – 2019. – № 13. – С. 78–83.
9. Кононова М. М., Кононов Б. С., Полова Д. О. Особливості професійного вигорання в залежності від механізмів психологічного захисту // Психологія і педагогіка: сучасні дослідження. – 2023. – № 4. – С. 11–18.
10. Кравець Н. В. Комунікативна компетентність педагога як складова професійної майстерності // Педагогічний дискурс. — 2021. — № 30. — С. 120–125.

11. Кравченко О. В. Психологічні аспекти професійного самовизначення майбутніх фахівців у контексті сталого розвитку [Електронний ресурс] // Актуальні проблеми психології. — 2023. — Т. 12, вип. 3. — С. 459–468. — URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13582/1/59.pdf>
12. Кузьменко Н. М. Когнітивна гнучкість як чинник професійної адаптації педагога // Психологія і суспільство. — 2020. — № 1. — С. 45–52.
13. Лукомська С. О. Психологічні засади формування професійної ідентичності майбутніх фахівців в умовах соціальних трансформацій [Електронний ресурс] // Інститут цифровізації освіти НАПН України. — URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709041/1/Лукомская%20СО.pdf>
14. Максименко С. Д., Щербан Т. В. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку // Імідж сучасного педагога. — 2021. — № 3 (200). — С. 8–12.
15. Маслач К., Лейтер М. Профілактика вигорання. Новий підхід до трансформації роботи. — Київ: КМ-Букс, 2020. — 224 с.
16. Методики вивчення повсякденного стресу : посіб. / [уклад. І. Д. Бех, Н. В. Гавриленко, О. В. Кононко та ін.] ; за ред. І. Д. Бека. — Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2009. — 100 с. — Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707742>.
17. Мирошник О. Г. Структура рефлексивних процесів у вчителів з різною професійною ідентичністю // Імідж сучасного педагога. — 2020. — № 1 (190). — С. 45–49.
18. Педагогічний супровід в освітньому закладі : навч.-метод. посіб. / В. В. Байдик, В. Г. Панок, Н. О. Столбун ; за ред. В. Г. Панка. — Луганськ : ЛОІППО, 2021. — 96 с.
19. Профілактика та подолання синдрому емоційного вигорання у педагогів [Електронний ресурс] // Освітній портал «На Урок». — Режим доступу: <https://naurok.com.ua/profilaktika-ta-podolannya-sindromu-emociynogo-vigorannya-u-pedagogiv-263431.html>

20. Профілактика емоційного вигорання педагогів [Електронний ресурс] // Центр розвитку дитини «Росинка». – Режим доступу: <https://rosinka.org.ua/profilaktyka-emocijnogo-vygorannya-pedagogiv/>
21. Савченко О. В. Професійна ідентичність педагога: теоретичні засади та практичні аспекти // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2021. – № 3. – С. 45–52.
22. Савченко Л. В. Креативність як складова професійної компетентності педагога // Педагогічний альманах. — 2020. — № 45. — С. 56–60.
23. Шиделко О. В. Професійне вигорання як соціально-психологічна проблема // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2018. – Вип. 2. – С. 45–49.
24. Шкабаріна М. В., Ковбасюк Т. Л. Психологічні аспекти емоційного вигорання педагогів в умовах сучасних викликів // Наукові праці РОІППО. – 2023. – № 4. – С. 47–51.
25. Юдіна Н. О. Схильність до емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти із різним стажем роботи // Психологія і суспільство. – 2021. – № 1. – С. 227–236.
26. Ямчук Т. Ю., Долинай М. І., Барчі Б. В. Професійне становлення особистості: психологічні детермінанти : монографія. – Мукачево : РВВ МДУ, 2022. – 207 с.
27. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The job demands-resources model of burnout // Journal of Applied Psychology. – 2001. – Vol. 86, № 3. – P. 499–512.
28. Prospective reports of chronic life stress predict decreased grey matter volume in the hippocampus // Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS). – 2008.
29. Chronic stress induces significant gene expression changes in the prefrontal cortex alongside alterations in adult hippocampal neurogenesis // Brain Communications. – 2020.
30. Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11, No. 4. – P. 227–268.

31. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, No. 3. – P. 197–215.
32. Goleman D. Emotional Intelligence. – New York : Bantam Books, 1995. – 352 c.
33. Rogers C. R. Freedom to Learn. – Columbus : Merrill, 1969. – 376 c.
34. Beijaard B., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // Teaching and Teacher Education. – 2004. – Vol. 20, No. 2. – C. 107–128.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест вигорання (MBI – Maslach burnout inventory) (автор К. Масlach*, російська версія Н. Є. Водоп'янової О. С. Старченкової; адаптація для шлюбно сімейних взаємин О. Я. Кляпець***)–**

Інструкція

Мета цього дослідження – визначити, що Ви переживаєте стосовно своєї сім'ї та її членів. Подаємо до Вашої уваги 22 твердження про почуття й переживання, пов'язані із сімейним життям. Прочитайте, будь ласка, уважно кожне з них і по міркуйте, наскільки Ви з ним згодні. Якщо Ви ніколи не переживали подібного, на бланку для відповідей позначте позицію 0 (“ніколи”). Якщо Вам знайоме описане відчуття, вкажіть, як часто Ви його переживали. Для цього обведіть кружечком чи відмітьте якимось іншим бал, що відповідає частоті переживання.

1. Я почуваюся емоційно спустошеною(-им).
2. У кінці дня я почуваю себе, як вичавлений лимон.
3. Я почуваюся стомленою(-им), коли вранці встаю і повинна (-ен) братися до домашніх справ.
4. Я добре розумію почуття і переживання свого чоловіка (дружини) та дітей і користаюся із цього в інтересах сім'ї.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими членами моєї родини як з предметами (без емоційної теплоти).
6. Я відчуваю себе енергійною(-им) і натхненною(-им).
7. Я вмію знаходити правильні рішення в конфліктних ситуаціях.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я можу позитивно впливати на інших членів моєї сім'ї.
10. Останнім часом я стала(-в) більш черстою(-им) у ставленні до чоловіка (дружини) і дітей.

11. Як правило, люди, з якими мені доводиться спілкуватися під час виконання сімейних обов'язків та вирішення сімейних проблем, є нецікавими і скоріше втомлюють мене, аніж дають задоволення.
12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю, що вони здійсняться.
13. У мене все більше життєвих розчарувань, особливо в сімейній сфері.
14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які давали мені раніше радість.
15. Буває, що мені дійсно байдуже, що відбувається з іншими членами моєї родини.
16. Мені хочеться усамітнитися й відпочити від усіх і усього.
17. Я легко можу створювати атмосферу доброзичливості та співробітництва в сім'ї.
18. Мені легко спілкуватися з членами моєї родини незалежно від їх характеру.
19. Я багато чого встигаю зробити по дому.
20. Я відчуваю себе на межі своїх можливостей.
21. Я багато чого зможу ще досягти у своєму сімейному житті.
22. Буває, що інші члени моєї сім'ї перекладають на мене свої проблеми та обов'язки.

Бланк для відповідей

№ пор.	0 ніколи	1 дуже рідко	2 рідко	3 іноді	4 часто	5 дуже часто	6 завжди
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							

13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

Ключ

шкала емоційного виснаження: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20;

шкала деперсоналізації: 5, 10, 11, 15, 22;

шкала редукції особистих і професійних досягнень: 4, 7, 9, 12, 17,
18, 19, 21.

Рівні вияву складових емоційного вигорання

емоційне виснаження: низький: 0–16 балів;

середній: 17–26 балів;

високий: 27 і більше балів;

деперсоналізація: низький: 0–6 балів;

середній: 7–12 балів;

високий: 13 і більше балів;

редукція досягнень: низький: 0–7 балів;

середній: 8–32 балів;

високий: 33 та більше балів.

Додаток Б

Методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності (автори У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін*)

Визначення тривожності як властивості особистості має важливе значення, оскільки ця характеристика істотно впливає на поведінку людини. Якщо психологічний тест виявив у ви пробованого високий рівень особистісної тривожності, то це дає підстави передбачити, що він легко впадає в стан тривоги з різ них причин, а особливо у значущих для його соціально психологічного та особистісного статусу ситуаціях.

Методика Ч. Спілберга – Ю. Ханіна дає змогу диферен ційовано вимірювати тривожність як особистісну властивість і як ситуативний стан.

Послідовність виконання

Дослідження можна проводити як індивідуально, так і в групі. Експериментатор пропонує випробуваним самостійно дібрати до кожного з наведених тверджень шкали згідно з ін струкцією один із чотирьох варіантів відповідей за ступенем інтенсивності.

Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Інструкція

Читаючи уважно кожне з наведених нижче суджень, за креслюйте цифру у відповідній графі праворуч залежно від того, як Ви почуваетесь в цей момент. Над судженням довго не зами слюйтесь, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

Судження		Відповіді			
		<i>Ніколи</i>	<i>Майже ніколи</i>	Часто	Майже завжди
1.	У мене буває піднесений настрій.	1	2	3	4

2.	Я буваю дратівливим.	1	2	3	4
3.	Я легко можу засмутитися.	1	2	3	4
4.	Я хотів би бути таким же удачливим, як і інші.	1	2	3	4
5.	Я дуже переживаю неприємності і довго не можу про них забути.	1	2	3	4
6.	Я відчуваю приплив сил, бажання працювати.	1	2	3	4
7.	Я спокійний, холонокровний і зібраний.	1	2	3	4
8.	Мене тривожать можливі труднощі.	1	2	3	4
9.	Я дуже переживаю через дрібниці.	1	2	3	4
10.	Я буваю цілком щасливим.	1	2	3	4
11.	Я все приймаю близько до серця.	1	2	3	4
12.	Мені не вистачає впевненості в собі.	1	2	3	4
13.	Я почуваюся беззахисним.	1	2	3	4
14.	Я намагаюсь уникати критичних ситуацій і труднощів.	1	2	3	4
15.	Мене часом охоплюють хандра, нудьга.	1	2	3	4
16.	Я буваю задоволеним.	1	2	3	4
17.	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене.	1	2	3	4
18.	Буває, що я почуваюся невдахою.	1	2	3	4

19.	Я врівноважена людина.	1	2	3	4
20.	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи.	1	2	3	4

Ключ

Номер судження	Відповіді				Номер судження	Відповіді			
1.	4	3	2	1	1.	4	3	2	1
2.	4	3	2	1	2.	4	3	2	1
3.	4	3	2	1	3.	4	3	2	1
4.	4	3	2	1	4.	4	3	2	1
5.	4	3	2	1	5.	4	3	2	1
6.	4	3	2	1	6.	4	3	2	1
7.	4	3	2	1	7.	4	3	2	1
8.	4	3	2	1	8.	4	3	2	1
9.	4	3	2	1	9.	4	3	2	1
10.	4	3	2	1	10.	4	3	2	1
11.	4	3	2	1	11.	4	3	2	1
12.	4	3	2	1	12.	4	3	2	1
13.	4	3	2	1	13.	4	3	2	1
14.	4	3	2	1	14.	4	3	2	1
15.	4	3	2	1	15.	4	3	2	1
16.	4	3	2	1	16.	4	3	2	1
17.	4	3	2	1	17.	4	3	2	1
18.	4	3	2	1	18.	4	3	2	1
19.	4	3	2	1	19.	4	3	2	1
20.	4	3	2	1	20.	4	3	2	1
Сума СТ=					Сума ОТ=				

Підсумковий показник за кожною із шкал може коливати ся в діапазоні від 20 до 80 балів. Чим більший підсумковий показник, тим вищий рівень

тривожності (ситуативної і особистісної). Інтерпретуючи показники, можна орієнтуватися на такі оцінки тривожності: до 30 балів – низька; 31–44 бали – помірна; 45 балів і більше – висока.

Додаток В**Діагностична бесіда для виявлення індивідуальних детермінант емоційного стану педагогів закладу дошкільної освіти (авторська).**

1. Як би ви описали свій емоційний стан протягом останнього тижня?
2. Що найчастіше викликає у вас напруження або тривогу на роботі?
3. Чи відчуваєте ви емоційне виснаження після робочого дня? Якщо так — як часто?
4. Які ситуації у спілкуванні з дітьми або батьками є для вас найбільш складними?
5. Чи маєте ви відчуття професійної реалізації у своїй діяльності?
6. Як ви зазвичай реагуєте на критику з боку колег або керівництва?
7. Чи можете ви назвати джерела підтримки у вашому житті (родина, колеги, друзі)?
8. Які методи саморегуляції ви використовуєте для зниження стресу?
9. Чи бувають у вас періоди, коли ви відчуваєте апатію або втрату інтересу до роботи?
10. Як ви оцінюєте свій рівень емоційної стійкості у кризових ситуаціях?
11. Чи є у вас можливість для відпочинку та відновлення після емоційного навантаження?
12. Які емоції переважають у вас під час взаємодії з дітьми?
13. Чи відчуваєте ви підтримку з боку адміністрації закладу?
14. Як ви ставитеся до змін у професійному середовищі (нові вимоги, реформи)?
15. Що, на вашу думку, допомогло б вам краще справлятися з емоційними труднощами на роботі?

Карта інтерпретації

№	Питання	Що оцінюється	Можливі індикатори	Інтерпретація
1.	Як би ви описали свій емоційний стан протягом останнього тижня?	Загальний емоційний фон	Спокій, тривога, роздратування, радість	Визначення домінуючих емоцій
2.	Що найчастіше викликає у вас напруження або тривогу на роботі?	Стресогенні фактори	Перевантаження, конфлікти, невизначеність	Виявлення причин тривожності
3.	Чи відчуваєте ви емоційне виснаження після робочого дня? Якщо так — як часто?	Ознаки професійного вигорання	Частота, інтенсивність	Рівень ризику вигорання
4.	Які ситуації у спілкуванні з дітьми або батьками є для вас найбільш складними?	Комунікативні і труднощі	Непорозуміння, агресія, вимогливість	Зони емоційного напруження
5.	Чи маєте ви відчуття професійної реалізації у	Відчуття значущості	Задоволення, гордість, сумніви	Рівень мотивації та самореалізації

	своїй діяльності?			
6.	Як ви зазвичай реагуєте на критику з боку колег або керівництва?	Емоційна зрілість	Захист, прийняття, образа	Стиль емоційного реагування
7.	Чи можете ви назвати джерела підтримки у вашому житті (родина, колеги, друзі)?	Соціальні ресурси	Родина, друзі, колеги	Наявність підтримуючого середовища
8.	Які методи саморегуляції ви використовуєте для зниження стресу?	Стратегії подолання стресу	Дихання, спорт, медитація	Ефективність самодопомоги
9.	Чи бувають у вас періоди, коли ви відчуваєте апатію або втрату інтересу до роботи?	Ознаки демотивації	Частота, тривалість	Сигнали емоційного виснаження
10.	Як ви оцінюєте свій рівень емоційної	Здатність до адаптації	Спокій, рішучість, паніка	Рівень психологічної стабільності

	стійкості у кризових ситуаціях?			
11.	Чи є у вас можливість для відпочинку та відновлення після емоційного навантаження?	Баланс навантаження	Час, якість, регулярність	Ресурси для емоційного відновлення
12.	Які емоції переважають у вас під час взаємодії з дітьми?	Емоційний контакт	Радість, роздратування, натхнення	Якість емоційної взаємодії
13.	Чи відчуваєте ви підтримку з боку адміністрації закладу?	Організаційна підтримка	Довіра, відкритість, байдужість	Рівень безпеки в колектив
14.	Як ви ставитеся до змін у професійному середовищі (нові вимоги, реформи)?	Гнучкість мислення	Опір, адаптація, інтерес	Готовність до професійного розвитку
15.	Що, на вашу думку, допомогло б	Очікування та запити	Навчання, психологічна допомога	Напрями підтримки та розвитку

	вам краще справлятися з емоційними труднощами на роботі?			
--	--	--	--	--