

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ**

Факультет управління
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**«ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОЕФЕКТИВНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОЇ
ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Спеціальність: 053 Психологія
Освітня програма: Психологія

ВИКОНАВ:

*Студентка групи ПС22-3
Близнюк Анна Михайлівна*

КЕРІВНИК:

*проф. каф. психології,
д. політ. н., проф.
Агарков Олег Анатолійович*

РЕЦЕНЗЕНТ:

*науковий ступінь, вчене звання, посада
Прізвище, ім'я, по-батькові*

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

*Завідувач кафедри психології, канд. психолог. н., доц.
Склянська Ольга Вадимівна*

м. Дніпро
2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
САМОЕФЕКТИВНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У	
СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ	
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 13	
1.1. Поняття Я-концепції особистості у психологічних	
дослідженнях.....	13
1.2. Психологічна сутність самоєфективності.....	17
1.3.Професійна життєстійкість у структурі професійної діяльності	
особистості.....	22
1.4. Психологічні особливості професійної діяльності вихователів закладів	
дошкільної освіти 29	
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ	
САМОЕФЕКТИВНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У	
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ	
ОСВІТИ..... 38	
2.1. Організація та методи дослідження.....	38
2.2. Характеристика психодіагностичних методик	
дослідження.....	42
2.3. Аналіз рівнів самоєфективності, професійної життєстійкості та	
професійного вигорання вихователів.....	46
2.4. Визначення взаємозв'язку між самоєфективністю, професійною	
життєстійкістю та професійним вигоранням.....	54
2.5. Практичні рекомендації щодо розвитку самоєфективності та професійної	
життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти 60	
Висновки до розділу 2.....	68
ВИСНОВКИ.....	72

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	77
ДОДАТКИ.....	85

АНОТАЦІЯ

Близнюк А. М. Взаємозв'язок самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователів закладів дошкільної освіти. Кваліфікаційна робота за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Університет митної справи та фінансів. Дніпро, 2026.

У кваліфікаційній роботі досліджено психологічні особливості взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователів закладів дошкільної освіти. Теоретично проаналізовано наукові підходи до розуміння Я-концепції особистості, розкрито психологічну сутність самоефективності, охарактеризовано професійну життєстійкість як важливий ресурс збереження ефективності професійної діяльності. Окрему увагу приділено специфіці роботи вихователів закладів дошкільної освіти, яка передбачає значне емоційне навантаження, відповідальність за розвиток дітей та постійну міжособистісну взаємодію.

Емпіричне дослідження проведено на базі комунального закладу дошкільної освіти «В'язівцький дитячий ясла-садок “Ромашка” загального розвитку». У дослідженні взяли участь 30 вихователів віком від 21 до 49 років. Для збору емпіричних даних використано опитувальник професійної життєстійкості О. М. Кокуна, шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації І. Галецької та методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексона. Статистична обробка результатів здійснювалася за допомогою кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта Спірмена.

Результати дослідження показали наявність позитивного взаємозв'язку між самоефективністю і професійною життєстійкістю вихователів. Встановлено, що вищий рівень переконаності у власній професійній спроможності поєднується з більш вираженою здатністю зберігати активність, відповідальність і внутрішню стійкість у професійній діяльності. Також

виявлено зв'язок досліджуваних показників із проявами професійного вигорання, що дає підстави розглядати самоефективність і професійну життєстійкість як важливі психологічні ресурси профілактики емоційного виснаження.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, адміністрації закладів дошкільної освіти та фахівців, які займаються питаннями професійного здоров'я педагогів. Запропоновані рекомендації можуть бути застосовані для розвитку самоефективності, підвищення професійної життєстійкості та зниження ризику професійного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: Я-концепція, самоефективність, професійна життєстійкість, вихователі дошкільних закладів, професійне вигорання, емоційне виснаження, професійне самосприйняття.

SUMMARY

Blyzniuk A. M. The Relationship Between Self-Efficacy and Professional Hardiness in the Structure of the Self-Concept of Preschool Educators. Qualification thesis for the first (bachelor's) level of higher education in specialty 053 "Psychology". University of Customs and Finance. Dnipro, 2026.

The qualification thesis examines the psychological features of the relationship between self-efficacy and professional hardiness in the structure of the self-concept of preschool educators. The study theoretically analyzes scientific approaches to understanding the self-concept of personality, reveals the psychological essence of self-efficacy, and characterizes professional hardiness as an important resource for maintaining the effectiveness of professional activity. Special attention is paid to the specific features of preschool educators' work, which involves considerable emotional workload, responsibility for children's development, and constant interpersonal interaction.

The empirical study was conducted at the municipal preschool educational institution “Viazivotskyi Kindergarten-Nursery ‘Romashka’ of General Development”. The study involved 30 preschool educators aged from 21 to 49. The empirical data were collected using O. M. Kokun’s Professional Hardiness Questionnaire, the General Self-Efficacy Scale by R. Schwarzer and M. Jerusalem adapted by I. Haletska, and the Maslach Burnout Inventory by C. Maslach and S. Jackson. Statistical processing of the results was carried out using correlation analysis with Spearman’s correlation coefficient.

The results of the study showed a positive relationship between self-efficacy and professional hardiness among preschool educators. It was found that a higher level of belief in one’s own professional capability is associated with a more pronounced ability to maintain activity, responsibility, and internal stability in professional work. The study also revealed a relationship between the investigated indicators and manifestations of professional burnout, which provides grounds for considering self-efficacy and professional hardiness as important psychological resources for preventing emotional exhaustion.

The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the work of practical psychologists, preschool institution administrators, and specialists dealing with the professional health of educators. The proposed recommendations may be applied to develop self-efficacy, increase professional hardiness, and reduce the risk of professional burnout among preschool educators.

Keywords: self-concept, self-efficacy, professional hardiness, preschool educators, professional burnout, emotional exhaustion, professional self-perception.

ВСТУП

Професійна діяльність вихователів закладів дошкільної освіти належить до сфер, у яких особистісні якості фахівця безпосередньо впливають на ефективність виконання професійних завдань. Робота з дітьми дошкільного віку передбачає не лише володіння педагогічними знаннями і методичними прийомами, а й здатність до емоційної саморегуляції, відповідального прийняття рішень, підтримання психологічно безпечного середовища та конструктивної взаємодії з дітьми, батьками і колегами [14; 16; 17]. У таких умовах особливого значення набувають внутрішні уявлення вихователя про себе як про професіонала, його впевненість у власних можливостях і здатність зберігати психологічну стійкість у складних або напружених ситуаціях [4; 10; 11].

Одним із важливих психологічних утворень, що визначає особливості професійного самосприйняття особистості, є Я-концепція. Вона охоплює систему уявлень людини про себе, ставлення до власних якостей, оцінку особистісних ресурсів і бачення себе в різних соціальних та професійних ролях [2; 3; 34]. У професійній діяльності Я-концепція проявляється через усвідомлення власної компетентності, прийняття професійної ролі, рівень упевненості у своїх діях і здатність співвідносити власні можливості з вимогами професії [4; 5; 36]. Для вихователів дошкільних закладів ця проблема є особливо значущою, оскільки їхня діяльність пов'язана з високою відповідальністю за розвиток дитини, постійною міжособистісною взаємодією та необхідністю підтримувати стабільність власного емоційного стану [14; 16; 17].

У структурі професійної Я-концепції важливе місце посідає самоефективність. У соціально-когнітивній теорії А. Бандури самоефективність розглядається як переконання особистості у власній здатності організовувати і реалізовувати дії, необхідні для досягнення певного результату [21; 22; 23]. Самоефективність не зводиться до загальної

впевненості в собі, оскільки пов'язана з оцінкою конкретних можливостей діяти результативно в певних обставинах [24; 25]. У професійній сфері вона впливає на рівень активності, готовність брати відповідальність, наполегливість у складних ситуаціях і здатність зберігати конструктивну позицію за умов професійного навантаження [27; 28; 31]. Вихователь із вищим рівнем самоефективності зазвичай більш упевнено планує свою діяльність, гнучкіше реагує на поведінку дітей і легше адаптується до змін у професійному середовищі [28; 29; 30].

Не менш важливою характеристикою є професійна життестійкість. У психологічній літературі життестійкість розглядається як ресурс особистості, що дає змогу зберігати активність, відповідальність і внутрішню стабільність в умовах стресу або підвищених вимог [41; 42; 43]. У професійному контексті вона відображає здатність фахівця конструктивно долати труднощі, підтримувати залученість у діяльність і не втрачати відчуття контролю над професійною ситуацією [10; 11; 44]. Для вихователів дошкільних закладів професійна життестійкість має практичне значення, оскільки їхня робота передбачає щоденне емоційне залучення, необхідність швидкого реагування на змінні ситуації та одночасне виконання педагогічних, організаційних і комунікативних завдань [10; 14; 16].

Актуальність дослідження зумовлена потребою глибшого аналізу психологічних ресурсів, які підтримують професійну стабільність вихователів дошкільних закладів. У сучасних умовах професія вихователя супроводжується значним емоційним і соціальним навантаженням, що підвищує вимоги до особистісної саморегуляції та здатності ефективно діяти в ситуаціях напруження [12; 13; 20]. Саме тому дослідження взаємозв'язку самоефективності і професійної життестійкості дозволяє краще зрозуміти, які внутрішні ресурси сприяють збереженню професійної активності, позитивного самосприйняття та стійкості до проявів професійного вигорання [27; 30; 49].

Ступінь наукової розробленості проблеми свідчить про наявність значної кількості досліджень, присвячених Я-концепції особистості, самоефективності, професійній життєстійкості та емоційному вигоранню. Питання Я-концепції розглядається у працях українських і зарубіжних авторів у контексті самосвідомості, професійної ідентичності та особистісного розвитку [2; 3; 4; 34; 37]. Проблема самоефективності ґрунтовно представлена в соціально-когнітивному підході А. Бандури, а також у дослідженнях Р. Шварцера, М. Єрусалема та інших науковців, які аналізували її роль у поведінковій активності, подоланні труднощів і професійній успішності [21; 23; 25; 26]. Професійна життєстійкість вивчається як ресурс адаптації, стресостійкості та збереження ефективності діяльності [10; 11; 41; 42]. Окремі дослідження присвячені професійному здоров'ю, емоційному вигоранню та особливостям педагогічної праці [12; 13; 47; 49]. Водночас взаємозв'язок самоефективності і професійної життєстійкості саме у вихователів дошкільних закладів потребує подальшого емпіричного уточнення, особливо в контексті професійної Я-концепції особистості.

Об'єкт дослідження — Я-концепція особистості вихователів закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження — взаємозв'язок самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному аналізі взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователів закладів дошкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати наукові підходи до розуміння Я-концепції особистості;
- розкрити психологічну сутність самоефективності та її роль у професійному самосприйнятті особистості;

- охарактеризувати професійну життєстійкість як психологічний ресурс фахівця;
- визначити психологічні особливості професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти;
- обґрунтувати методичний інструментарій емпіричного дослідження самоефективності, професійної життєстійкості та професійного вигорання;
- здійснити аналіз рівнів самоефективності, професійної життєстійкості та проявів професійного вигорання у вихователів закладу дошкільної освіти;
- встановити характер взаємозв'язку між показниками самоефективності, професійної життєстійкості та професійного вигорання;
- розробити практичні рекомендації щодо розвитку самоефективності і професійної життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: передбачається наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем професійної самоефективності та показниками життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти. Припускається, що вищий рівень самоефективності (як переконаності у власній спроможності ефективно планувати та реалізовувати педагогічні завдання) виступає психологічним ресурсом, який забезпечує вищий рівень професійної життєстійкості, що проявляється у здатності зберігати високу активність, відповідальність та стійкість до професійних деструкцій у складних умовах педагогічної діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять наукові положення про Я-концепцію як систему уявлень особистості про себе, соціально-когнітивний підхід до розуміння самоефективності, уявлення про життєстійкість як ресурс подолання професійних труднощів, а також психологічні концепції професійного стресу і вигорання [21; 23; 34; 41; 47]. У роботі використано загальнонаукові та спеціальні психологічні методи: теоретичний аналіз, узагальнення і систематизацію наукових джерел; психодіагностичне дослідження; кількісну обробку результатів; кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта Спірмена.

Для емпіричного дослідження використано опитувальник професійної життєстійкості О. М. Кокуна, шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації І. Галецької, а також методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексона. Залучення методики професійного вигорання зумовлене необхідністю ширше оцінити психологічне функціонування вихователів і простежити, як самоефективність та життєстійкість співвідносяться з емоційним виснаженням, деперсоналізацією і редукцією професійних досягнень.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі комунального закладу дошкільної освіти «В'язівський дитячий ясла-садок "Ромашка" загального розвитку». У дослідженні взяли участь 30 вихователів закладу дошкільної освіти віком від 21 до 49 років.

Теоретична значущість роботи полягає в уточненні психологічного змісту взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователя. Результати теоретичного аналізу дозволяють розглядати самоефективність і професійну життєстійкість як взаємопов'язані ресурси, що підтримують професійне самосприйняття, адаптивність і здатність особистості зберігати ефективність діяльності в умовах емоційного навантаження.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для психологічного супроводу вихователів закладів дошкільної освіти, розробки профілактичних заходів щодо зниження ризику професійного вигорання, а також для створення рекомендацій, спрямованих на розвиток самоефективності, професійної життєстійкості та більш стійкої професійної Я-концепції. Отримані результати можуть бути корисними для практичних психологів, адміністрації закладів дошкільної освіти, педагогічних працівників і фахівців, які займаються питаннями професійного здоров'я педагогів.

Наукова новизна дослідження полягає у розробці практичних рекомендацій щодо розвитку самоефективності та професійної життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі розкрито теоретичні основи дослідження Я-концепції, самоефективності, професійної життєстійкості та психологічних особливостей діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. У другому розділі представлено організацію емпіричного дослідження, характеристику використаних методик, аналіз отриманих результатів, визначення взаємозв'язку між досліджуваними показниками та практичні рекомендації.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття Я-концепції особистості у психологічних дослідженнях

Проблема Я-концепції посідає важливе місце у психологічних дослідженнях особистості, оскільки вона пов'язана з вивченням самосвідомості, самооцінювання, особистісної ідентичності, професійного становлення та регуляції поведінки. У загальному розумінні Я-концепція відображає систему уявлень людини про себе, власні якості, можливості, соціальні ролі та місце у взаємодії з іншими людьми [2; 3; 34]. Вона не є простим набором окремих характеристик, а становить цілісну внутрішню систему, через яку особистість осмислює власний досвід, оцінює свої дії та визначає ставлення до себе.

У психологічній науці Я-концепцію розглядають як багаторівневе утворення, що включає когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент охоплює знання людини про себе, уявлення про власні здібності, риси характеру, соціальні й професійні ролі. Емоційно-оцінний компонент пов'язаний зі ставленням особистості до себе, рівнем самоприйняття, задоволеністю або незадоволеністю власними якостями. Поведінковий компонент проявляється у способах самореалізації, виборі цілей, характері взаємодії з іншими людьми та готовності діяти відповідно до власних уявлень про себе [8; 9; 37].

Одним із важливих положень сучасної психології є розуміння Я-концепції як динамічної системи. Уявлення людини про себе формуються поступово й можуть змінюватися під впливом життєвого досвіду, соціального оточення, професійної діяльності, значущих подій, успіхів і невдач. Водночас Я-концепція має відносну стабільність, оскільки забезпечує

особистості відчуття цілісності, послідовності та неперервності власного «Я» [36; 38; 39]. Саме поєднання змінності й стабільності робить її важливим механізмом особистісного розвитку.

У гуманістичній психології Я-концепція розглядається як центральна структура особистості, що визначає спосіб сприйняття себе, інших людей і життєвих ситуацій. К. Роджерс пов'язував її з процесами самоприйняття, особистісного зростання та узгодженості між реальним досвідом людини і її уявленнями про себе [34]. У цьому підході важливим є співвідношення між реальним «Я» та ідеальним «Я». Значна розбіжність між ними може супроводжуватися внутрішньою напругою, невпевненістю або незадоволеністю собою, тоді як більша узгодженість сприяє стабільнішому самосприйняттю.

У соціально-психологічному підході Я-концепція аналізується як результат взаємодії особистості з соціальним середовищем. Людина формує уявлення про себе не лише через внутрішню рефлексію, а й через оцінки, очікування, вимоги та зворотний зв'язок з боку інших людей [1; 2; 8]. Значущими у цьому процесі є сім'я, освітнє середовище, професійна група, соціальні норми та культурні уявлення про успішність, компетентність і прийнятну поведінку. Соціальне оточення не просто впливає на окремі самооцінки людини, а поступово включається у ширшу систему її самосприйняття.

Сучасні українські дослідники підкреслюють, що Я-концепція має важливе значення для особистісного та професійного розвитку. О. Бондарчук і О. Прокопенко розглядають її як психологічне утворення, що в умовах сучасних викликів пов'язане з адаптацією, саморозвитком і збереженням внутрішньої стійкості особистості [2]. О. Фурман акцентує увагу на зв'язку Я-концепції з уявленнями людини про успішність, досягнення та життєву реалізованість, підкреслюючи, що успіх завжди осмислюється через внутрішню систему самосприйняття [3]. Ці положення дають підстави

розглядати Я-концепцію як психологічну основу оцінювання людиною власної ефективності й можливостей.

У професійній сфері загальна Я-концепція конкретизується у вигляді професійної Я-концепції. Вона відображає уявлення людини про себе як про суб'єкта професійної діяльності, її оцінку власної компетентності, професійних можливостей, значущості праці та перспектив розвитку. В. Онищенко пов'язує професійну Я-концепцію з процесами ідентифікації особистості у професійному просторі, тобто з тим, як людина визначає себе через професію, її цінності, вимоги та соціальну роль [4]. Такий підхід важливий для аналізу діяльності педагогічних працівників, оскільки їхня професія передбачає не лише виконання посадових обов'язків, а й постійну особистісну включеність у взаємодію з іншими людьми.

Професійна Я-концепція охоплює кілька взаємопов'язаних аспектів. Перший пов'язаний з усвідомленням власних знань, умінь, навичок і професійних якостей. Другий відображає емоційне ставлення до себе як до фахівця, включаючи відчуття професійної значущості, задоволеність діяльністю та прийняття професійної ролі. Третій проявляється у поведінці: готовності до розвитку, відповідальності, активності, здатності приймати рішення і долати труднощі [4; 5; 36]. У такому розумінні професійна Я-концепція поєднує внутрішнє самосприйняття людини з її реальною поведінкою у професійному середовищі.

Для вихователів закладів дошкільної освіти професійна Я-концепція має особливе значення, оскільки їхня діяльність пов'язана з високою відповідальністю, емоційною залученістю та постійною міжособистісною взаємодією [14; 16; 17]. Вихователь щоденно реалізує не лише педагогічні функції, а й підтримує емоційно безпечне середовище, взаємодіє з дітьми, батьками, колегами та адміністрацією. У таких умовах важливим стає те, як фахівець сприймає себе у професії, наскільки вважає себе компетентним, здатним впливати на освітній процес і зберігати психологічну стійкість у складних ситуаціях.

Я-концепція виконує низку важливих психологічних функцій. Регулятивна функція полягає у тому, що уявлення людини про себе впливають на вибір цілей, характер дій і способи реагування на труднощі. Оціночна функція пов'язана з інтерпретацією власних досягнень, помилок і можливостей. Мотиваційна функція проявляється у спрямованості особистості на саморозвиток, професійне зростання або уникання складних завдань. Захисна функція допомагає зберігати внутрішню цілісність у ситуаціях критики, невдач або соціального тиску [8; 36; 38].

У межах даного дослідження Я-концепція розглядається як теоретична основа для аналізу взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти. Самоефективність відображає переконання фахівця у власній здатності діяти результативно, а професійна життєстійкість характеризує здатність зберігати активність, контроль і стабільність у складних умовах діяльності. Обидві характеристики можуть бути осмислені як важливі елементи професійного самосприйняття, оскільки вони показують, як людина оцінює власні можливості та здатність реалізовувати їх у професійній практиці [21; 23; 41; 42].

Я-концепція особистості є складним психологічним утворенням, яке поєднує знання людини про себе, емоційне ставлення до власних якостей і поведінкові способи самореалізації. У професійному контексті вона конкретизується через уявлення фахівця про власну компетентність, ефективність, професійну значущість і здатність до розвитку. Для вихователів закладів дошкільної освіти така система самосприйняття має особливу вагу, оскільки їхня робота потребує емоційної стійкості, відповідальності, впевненості у власних діях і готовності долати професійні труднощі. Подальший аналіз психологічної сутності самоефективності дозволяє глибше розкрити один із ключових внутрішніх ресурсів професійної Я-концепції вихователя.

1.2. Психологічна сутність самоефективності

Самоефективність є однією з важливих психологічних характеристик особистості, що визначає її ставлення до власних можливостей, здатність діяти в умовах труднощів і готовність досягати поставлених цілей. У науковій психології це поняття найбільш ґрунтовно розроблене в межах соціально-когнітивної теорії А. Бандури. Дослідник розглядав самоефективність як переконання людини у власній здатності організовувати й реалізовувати дії, необхідні для досягнення певного результату [21; 22; 23]. У такому розумінні самоефективність стосується не лише наявності знань, умінь або здібностей, а й суб'єктивної впевненості особистості у здатності використати їх у конкретній ситуації.

Самоефективність не є тотожною самооцінці, хоча обидва поняття пов'язані із самосприйняттям. Самооцінка відображає загальне ставлення людини до себе, власної цінності та особистісних якостей. Самоефективність має більш конкретний і діяльнісний характер, оскільки стосується переконання людини у здатності виконати певне завдання або впоратися з певною ситуацією [24; 25]. Особистість може позитивно ставитися до себе загалом, але сумніватися у своїй здатності виконати складне професійне завдання. Можлива й інша ситуація, коли людина не має завищеної самооцінки, але впевнена у власній спроможності діяти результативно в добре знайомій сфері діяльності.

У структурі Я-концепції самоефективність виконує важливу регулятивну функцію. Вона впливає на вибір завдань, рівень наполегливості, характер реагування на труднощі та готовність продовжувати діяльність після невдачі [21; 23]. Вищий рівень самоефективності пов'язаний із більшою активністю, здатністю братися за складні завдання і сприймати труднощі як ситуації, що можуть бути подолані. Нижчий рівень самоефективності може супроводжуватися униканням відповідальних дій,

сумнівами у власних можливостях і швидким зниженням активності у разі перших перешкод [27; 33].

А. Бандура підкреслював, що переконання людини щодо власної ефективності впливають на мотивацію, поведінку, емоційні реакції та пізнавальні процеси [21; 23]. Якщо особистість вважає себе здатною впоратися із завданням, вона частіше планує власні дії, докладає більше зусиль і не відмовляється від активності після труднощів. Якщо ж людина не вірить у власну спроможність, навіть наявні знання та навички можуть використовуватися не повною мірою. Це дає підстави розглядати самоефективність як психологічну умову реалізації особистісних і професійних ресурсів.

У науковій літературі виокремлюють кілька основних джерел формування самоефективності. Найбільш значущим джерелом є досвід успішного виконання діяльності. Повторювані успіхи зміцнюють переконання людини у власній спроможності, тоді як систематичні невдачі, особливо на початкових етапах діяльності, можуть знижувати віру у власні можливості [23; 24]. Для вихователя дошкільного закладу таким досвідом може бути успішна організація заняття, розв'язання складної педагогічної ситуації, встановлення контакту з дитиною або конструктивна взаємодія з батьками.

Другим джерелом самоефективності є опосередкований досвід, що формується через спостереження за діями інших людей. Коли фахівець бачить, що колеги, які працюють у подібних умовах, успішно справляються із професійними завданнями, це може посилювати його власну впевненість у можливості досягнення результату [21; 24]. У педагогічному середовищі важливу роль відіграють приклад досвідчених вихователів, наставництво, професійне обговорення складних випадків і підтримка в колективі.

Третім джерелом є соціальне переконання, тобто підтримка, схвалення та конструктивний зворотний зв'язок з боку значущих людей. Для вихователя такими джерелами можуть бути адміністрація закладу, колеги,

батьки вихованців, практичний психолог або наставник. Позитивне підкріплення і визнання професійних зусиль можуть сприяти зміцненню впевненості у власній компетентності. Постійна критика без підтримки, знецінення праці або відсутність професійного визнання можуть послаблювати відчуття власної спроможності [24; 28].

Четвертим джерелом самооефективності є фізіологічний та емоційний стан людини. Перевтома, тривога, напруження або хронічне виснаження можуть сприйматися особистістю як ознака неспроможності впоратися із завданнями. Стабільний емоційний стан, відчуття внутрішньої зібраності й достатній рівень відновлення підтримують упевненість у власних можливостях [23; 27]. Для вихователів закладів дошкільної освіти цей аспект має особливу вагу, оскільки їхня діяльність потребує постійної емоційної включеності, відповідальності за дітей і швидкого реагування на зміну ситуацій [14; 16].

Самоефективність має виражений мотиваційний зміст. Люди з вищим рівнем самооефективності частіше ставлять перед собою складніші цілі, довше зберігають активність у процесі їх досягнення і виявляють більшу наполегливість у подоланні труднощів [21; 23]. Вони схильні сприймати складні завдання як виклик, що потребує зусиль і пошуку рішень. Нижча самооефективність може обмежувати професійну ініціативу, знижувати рівень домагань і сприяти униканню ситуацій, які потребують відповідальності. У педагогічній діяльності це може проявлятися у небажанні впроваджувати нові методи роботи, брати участь у професійному розвитку або самостійно вирішувати складні педагогічні ситуації.

Когнітивний аспект самооефективності проявляється у тому, як людина інтерпретує власні успіхи, помилки й труднощі. Особистість із вищою самооефективністю частіше сприймає невдачу як тимчасову перешкоду, наслідок недостатньої підготовки або потребу змінити спосіб дії. За нижчої самооефективності невдача може сприйматися як підтвердження власної некомпетентності [23; 33]. Така різниця в інтерпретації впливає на подальшу

поведінку: в одному випадку людина шукає нові рішення, в іншому — відмовляється від активних дій або уникає подібних ситуацій у майбутньому.

Емоційний аспект самоефективності пов'язаний із переживанням контролю над ситуацією. Коли людина вірить у власну здатність впливати на події, вона менш схильна до безпорадності, тривожного очікування невдачі та дезорганізації поведінки [26; 27]. У професійній діяльності вихователя це може проявлятися у здатності зберігати спокій у складних ситуаціях, підтримувати послідовність у взаємодії з дітьми та не переносити окремі професійні труднощі на загальну оцінку себе як фахівця. Нижчий рівень самоефективності може посилювати емоційне напруження і підвищувати вразливість до професійного виснаження [27; 30; 49].

У професійному контексті доцільно розглядати поняття професійної самоефективності. Воно відображає переконання фахівця у власній здатності успішно виконувати професійні завдання, взаємодіяти з учасниками професійного середовища, приймати рішення і досягати результатів у межах своєї діяльності [7; 28; 31]. Для педагогічних працівників професійна самоефективність пов'язана з упевненістю у здатності організовувати освітній процес, підтримувати дисципліну, мотивувати дітей, взаємодіяти з батьками й колегами, адаптуватися до змін у професійних вимогах [28; 29; 31].

Дослідження педагогічної самоефективності свідчать, що вона пов'язана з якістю освітньої взаємодії, професійною задоволеністю та психологічним благополуччям педагога [28; 30; 31]. Вихователь, який вірить у власну професійну спроможність, частіше виявляє ініціативу, краще організовує діяльність дітей, гнучкіше реагує на непередбачувані ситуації та менше схильний сприймати труднощі як загрозу своїй професійній цінності. У цьому контексті самоефективність може розглядатися як ресурс підтримки професійної активності та розвитку.

Зв'язок самоефективності з професійним вигоранням має особливе значення для педагогічної діяльності. У дослідженнях Е. Скаалвік і С.

Скаалвік показано, що самоефективність педагогів пов'язана з проявами професійного вигорання, зокрема з емоційним виснаженням і зниженням професійної задоволеності [30]. Р. Шварцер і С. Халлум також розглядають самоефективність як чинник, що пов'язаний із переживанням професійного стресу та ризиком вигорання [27]. У цій роботі такі положення мають теоретичне значення, оскільки емпіричне дослідження передбачає аналіз взаємозв'язку самоефективності, професійної життєстійкості та показників професійного вигорання.

Самоефективність може бути осмислена як один із ресурсів професійної стійкості особистості. Якщо вихователь переконаний у власній здатності впоратися з педагогічними завданнями, він має більше підстав зберігати активність у складних умовах, підтримувати контроль над професійною поведінкою і не ототожнювати окремі труднощі з власною неспроможністю. Така впевненість не усуває об'єктивних проблем професійної діяльності, але впливає на спосіб реагування на них [21; 27; 30].

У межах Я-концепції самоефективність можна розглядати як показник суб'єктивної професійної спроможності. Вона відображає не лише те, що людина знає про себе, а й те, наскільки вона довіряє власним можливостям у процесі діяльності. Для вихователя дошкільного закладу це має особливе значення, оскільки його професійна роль потребує постійного прийняття рішень, емоційної стабільності, педагогічної гнучкості та готовності діяти в ситуаціях невизначеності [14; 16; 28]. Самоефективність у цьому випадку поєднує внутрішнє самосприйняття з реальною професійною поведінкою.

Самоефективність не є сталою характеристикою, яка незмінно визначає поведінку людини. Вона може розвиватися під впливом професійного досвіду, навчання, підтримки, рефлексії власних досягнень і формування конструктивних способів подолання труднощів [24; 31]. У педагогічному колективі її розвитку можуть сприяти наставництво, супервізійна підтримка, професійне навчання, участь у тренінгах, обмін досвідом і створення умов для визнання досягнень працівників.

Для вихователів закладів дошкільної освіти самоефективність має багатовимірний характер. Вона може проявлятися у впевненості щодо організації освітнього процесу, взаємодії з дітьми різного віку, підтримання позитивного емоційного клімату, співпраці з батьками, розв'язання конфліктів, використання педагогічних методик і подолання професійного напруження. У кожному з цих напрямів вихователь може мати різний рівень переконаності у власній спроможності, тому аналіз самоефективності потребує врахування як загальної впевненості фахівця у собі, так і конкретних умов його професійної діяльності [28; 29; 31].

У контексті дослідження взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості важливо підкреслити, що ці характеристики не дублюють одна одну. Самоефективність відображає віру людини у власну здатність діяти результативно, тоді як професійна життєстійкість характеризує здатність зберігати залученість, контроль і готовність приймати виклики в умовах професійного напруження [41; 42; 43]. Їхній зв'язок може полягати в тому, що впевненість у власній спроможності підтримує стійкість фахівця, а професійна життєстійкість створює умови для активного використання особистісних і професійних ресурсів.

Самоефективність у цій роботі розглядається як важлива складова професійного самосприйняття вихователя, пов'язана з його Я-концепцією, професійною активністю, життєстійкістю та здатністю протидіяти професійному виснаженню. Вона визначає не лише суб'єктивну впевненість фахівця у власних можливостях, а й характер його поведінки у професійних ситуаціях. Подальший аналіз професійної життєстійкості дає змогу глибше розкрити, як внутрішні ресурси особистості підтримують стабільність і ефективність діяльності вихователя дошкільного закладу.

1.3. Професійна життєстійкість у структурі професійної діяльності особистості

Професійна життєстійкість є важливою психологічною характеристикою, що відображає здатність фахівця зберігати активність, внутрішню стабільність і продуктивність у складних умовах професійної діяльності. У загальному психологічному розумінні життєстійкість пов'язана з умінням особистості протистояти впливу стресових чинників, підтримувати відчуття контролю над ситуацією, залишатися залученою до значущої діяльності та сприймати труднощі як частину життєвого і професійного досвіду [41; 42; 43]. У професійному контексті це поняття характеризує не просто загальну витривалість людини, а її здатність ефективно діяти за умов підвищених вимог, напруження або невизначеності.

У психологічній літературі поняття життєстійкості пов'язують із працями С. Кобаси, яка розглядала *hardiness* як особистісну характеристику, що може послаблювати негативний вплив стресових подій на здоров'я і поведінку людини [41]. Подальший розвиток цієї ідеї представлений у працях С. Мадді, де життєстійкість трактується як форма екзистенційної мужності, що допомагає особистості залишатися активною, відповідальною та відкритою до змін у складних життєвих обставинах [42; 43]. Такий підхід не зводить життєстійкість до відсутності стресу або емоційного напруження. Вона описує спосіб, у який людина інтерпретує труднощі, організовує власну поведінку і зберігає здатність діяти.

Класична структура життєстійкості включає три основні компоненти: залученість, контроль і прийняття виклику. Залученість характеризує здатність людини залишатися включеною у діяльність, бачити в ній сенс і не дистанціюватися від професійних завдань у періоди напруження. Контроль відображає переконання особистості в тому, що вона здатна впливати на події, приймати рішення і відповідати за власні дії. Прийняття виклику пов'язане зі сприйняттям змін і труднощів як природної частини розвитку, а не лише як загрози стабільності [41; 42; 44]. У професійній діяльності ці компоненти проявляються через активну позицію фахівця, здатність

адаптуватися до нових вимог і готовність долати труднощі без втрати професійної мотивації.

Залученість як компонент життєстійкості має особливе значення для педагогічної діяльності. Робота вихователя дошкільного закладу потребує постійної уваги, емоційної присутності, здатності реагувати на потреби дітей і підтримувати якість взаємодії впродовж робочого дня. Якщо фахівець зберігає залученість, професійні труднощі не призводять до повного відсторонення або байдужості. За низького рівня залученості може посилюватися формальне виконання обов'язків, зниження інтересу до діяльності, емоційна відстороненість і вразливість до професійного вигорання [10; 12; 47].

Контроль як складова життєстійкості пов'язаний із відчуттям особистої спроможності впливати на професійну ситуацію. Для вихователя це означає здатність організовувати освітній процес, підтримувати дисципліну, обирати способи взаємодії з дітьми, знаходити рішення у складних ситуаціях і не сприймати професійні труднощі як повністю некеровані. Відчуття контролю не передбачає повного управління всіма обставинами, оскільки педагогічна діяльність завжди містить елемент непередбачуваності. Йдеться про внутрішню позицію, за якої фахівець бачить зону власного впливу і не переходить до переживання безпорадності [42; 43].

Прийняття виклику відображає готовність особистості сприймати зміни, нові вимоги та професійні труднощі як частину розвитку. У сфері дошкільної освіти це має практичне значення, оскільки вихователь постійно стикається з оновленням освітніх підходів, індивідуальними особливостями дітей, очікуваннями батьків, організаційними вимогами і потребою професійного самовдосконалення [14; 16]. Якщо зміни сприймаються лише як загроза, це може посилювати тривожність і опір новим завданням. Якщо вони осмислюються як умова професійного зростання, підвищується готовність до навчання, адаптації та пошуку нових рішень [43; 45].

Професійна життєстійкість тісно пов'язана з адаптаційними можливостями особистості. У сучасних дослідженнях стійкість розглядається як здатність людини не лише витримувати негативний вплив стресу, а й відновлюватися після складних подій, зберігати функціональність і використовувати досвід труднощів для подальшого розвитку [45; 46]. Такий підхід важливий для розуміння професійного здоров'я педагогів, оскільки їхня робота часто супроводжується емоційним напруженням, високою відповідальністю і необхідністю тривалий час підтримувати якісну взаємодію з іншими людьми [12; 20].

Професійна діяльність вихователів закладів дошкільної освіти має низку особливостей, які підвищують значення життєстійкості. Вихователь працює з дітьми, які потребують постійної уваги, підтримки, емоційної чутливості та безпечної організації середовища. Одночасно він взаємодіє з батьками, колегами, адміністрацією, виконує освітні, виховні та організаційні завдання. Така багатофункціональність створює умови, за яких професійна ефективність залежить не лише від знань і навичок, а й від здатності зберігати психологічну рівновагу [14; 16; 17].

У дослідженні М. Войтович і Т. Завадської професійна життєстійкість вихователів дитячих навчальних закладів розглядається як важлива характеристика їхнього професійного функціонування. Автори звертають увагу на те, що життєстійкість допомагає вихователям адаптуватися до складних умов праці, підтримувати активність і зменшувати негативний вплив професійного стресу [10]. Це положення є важливим для даної роботи, оскільки дозволяє розглядати професійну життєстійкість не як абстрактну особистісну рису, а як психологічний ресурс, що проявляється у повсякденній педагогічній діяльності.

Професійна життєстійкість пов'язана з емоційною саморегуляцією. Вихователь із більш розвиненою здатністю до саморегуляції краще контролює власні реакції, зберігає послідовність у взаємодії з дітьми і не переносить окремі труднощі на загальну оцінку своєї професійної

спроможності. За недостатнього розвитку життєстійкості емоційне напруження може накопичуватися, посилюючи втому, дратівливість, зниження мотивації та відчуття професійної неефективності [12; 47; 49]. У цьому контексті життєстійкість виконує захисну функцію, оскільки допомагає фахівцю зберігати працездатність і внутрішню стабільність.

Особливо важливим є зв'язок професійної життєстійкості з професійним вигоранням. Вигорання розглядається як психологічний синдром, що виникає внаслідок тривалого професійного стресу і включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень [47; 48; 49]. Для педагогічних працівників цей ризик є значущим, оскільки їхня діяльність передбачає тривалу емоційну включеність і відповідальність за інших людей. Дослідження емоційного вигорання вихователів дошкільників показують, що професійне здоров'я цієї категорії фахівців потребує цілеспрямованої психологічної підтримки [12; 13].

Життєстійкість може розглядатися як один із ресурсів профілактики професійного вигорання, оскільки вона пов'язана зі способом переживання професійних труднощів. Якщо фахівець зберігає залученість, відчуття контролю і готовність приймати виклики, він менш схильний сприймати робочі труднощі як нездоланні. Це не означає відсутності втоми або стресу. Відмінність полягає у тому, що професійне напруження не обов'язково призводить до втрати мотивації, безпорадності або емоційного відсторонення. У такому розумінні життєстійкість може послаблювати вразливість до емоційного виснаження [42; 43; 49].

Зв'язок життєстійкості з самоефективністю має важливе значення для аналізу професійної Я-концепції. Самоефективність відображає переконання людини у власній здатності діяти результативно, тоді як життєстійкість характеризує здатність зберігати активність і внутрішню стійкість у складних умовах [21; 23; 41; 42]. Ці характеристики не є тотожними, але можуть взаємно підтримувати одна одну. Вихователь, який вірить у власну професійну спроможність, частіше зберігає активну позицію перед

труднощами. Розвинена життєстійкість, зі свого боку, допомагає не втрачати віру у власні можливості під впливом стресу або тимчасових невдач.

У структурі професійної Я-концепції життєстійкість можна розглядати як показник того, наскільки фахівець сприймає себе здатним діяти стабільно в умовах професійного навантаження. Якщо Я-концепція охоплює уявлення людини про себе, її якості, можливості та професійну роль, то життєстійкість показує, як ці уявлення реалізуються в ситуаціях напруження [4; 36; 41]. Для вихователя дошкільного закладу це означає здатність не лише знати свої професійні обов'язки, а й зберігати педагогічну позицію в реальних умовах роботи з дітьми, батьками та колективом.

Професійна життєстійкість має мотиваційний вимір. Вона підтримує готовність фахівця залишатися включеним у професійну діяльність, навіть коли робота супроводжується труднощами або не дає швидкого результату. У педагогічній сфері це особливо важливо, оскільки результати виховної роботи часто мають відстрочений характер. Вихователь не завжди одразу бачить наслідки власного впливу, тому потребує внутрішньої стійкості, щоб зберігати послідовність, терпіння і професійну відповідальність [14; 16].

Когнітивний аспект професійної життєстійкості проявляється у способі інтерпретації складних ситуацій. Фахівець із більш високим рівнем життєстійкості схильний аналізувати труднощі як завдання, що потребують вирішення, а не як доказ власної професійної неспроможності. Такий спосіб мислення знижує ризик самозвинувачення, сприяє пошуку альтернативних дій і підтримує конструктивне ставлення до професійного досвіду [42; 45]. За низької життєстійкості складні ситуації можуть сприйматися як підтвердження безсилля, що посилює емоційне напруження і знижує ініціативність.

Емоційний вимір життєстійкості пов'язаний зі здатністю витримувати напруження без руйнування професійної мотивації. У роботі вихователя емоційні навантаження є регулярними, оскільки діяльність передбачає постійний контакт із дітьми, необхідність враховувати їхні потреби,

реагувати на поведінкові прояви, підтримувати спокій і створювати безпечну атмосферу. Життестійкість допомагає зберігати емоційну рівновагу, не втрачати доброзичливість у спілкуванні та не переходити до формального або відстороненого стилю взаємодії [10; 12; 20].

Поведінковий аспект професійної життестійкості проявляється в активному подоланні труднощів. Життестійкий фахівець не обмежується пасивним очікуванням змін, а шукає способи впливу на ситуацію, звертається по підтримку, аналізує власні дії, використовує професійний досвід і готовий навчатися. У діяльності вихователя це може проявлятися у здатності коригувати педагогічні методи, домовлятися з батьками, взаємодіяти з колегами, звертатися до практичного психолога або брати участь у професійному навчанні [13; 14; 16].

Професійна життестійкість формується не лише як індивідуальна риса, а й під впливом професійного середовища. Підтримка з боку колективу, конструктивне управління, можливості для професійного розвитку, психологічна допомога, наставництво і позитивний зворотний зв'язок можуть посилювати здатність фахівця долати труднощі [20; 31]. Якщо професійне середовище характеризується постійною критикою, перевантаженням, відсутністю підтримки і невизначеністю вимог, ризик зниження життестійкості може зростати. Розвиток життестійкості залежить не лише від особистих зусиль вихователя, а й від умов, у яких здійснюється його професійна діяльність.

У системі профілактики професійного вигорання розвиток життестійкості має практичне значення. Тренінгові програми, психологічна просвіта, групова підтримка, розвиток навичок саморегуляції, рефлексія професійного досвіду і формування конструктивних стратегій подолання стресу можуть сприяти збереженню професійного здоров'я вихователів [13; 20]. Для дошкільних закладів це важливо, оскільки психологічна стійкість вихователя впливає не лише на його власне самопочуття, а й на якість освітньо-виховної взаємодії з дітьми.

Професійна життєстійкість у цій роботі розглядається як психологічний ресурс, що підтримує ефективність діяльності вихователя дошкільного закладу, його здатність до саморегуляції, активного подолання труднощів і збереження позитивного професійного самосприйняття. Вона пов'язана з Я-концепцією особистості, оскільки відображає спосіб, у який фахівець сприймає себе в умовах професійних викликів. Її зв'язок із самоефективністю дає змогу глибше зрозуміти, як переконання у власній спроможності поєднується зі здатністю зберігати стійкість, відповідальність і залученість у педагогічній діяльності. Саме цей взаємозв'язок становить центральний зміст емпіричного дослідження, представленого у другому розділі роботи.

1.4. Психологічні особливості професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти

Професійна діяльність вихователя дошкільного закладу має складну психологічну структуру, оскільки поєднує педагогічні, комунікативні, організаційні, емоційно-регулятивні та особистісні компоненти. Вихователь не лише організовує освітній процес, а й створює умови для гармонійного розвитку дитини, підтримує її емоційне благополуччя, формує первинний досвід соціальної взаємодії та забезпечує психологічно безпечне середовище [14; 16; 17]. Тому професійна ефективність вихователя залежить не тільки від рівня фахової підготовки, а й від особистісних ресурсів, здатності до саморегуляції, емоційної стійкості та усвідомлення власної професійної ролі.

Дошкільний вік є важливим періодом психічного розвитку дитини, у якому формуються основи емоційної сфери, соціальної поведінки, саморегуляції, пізнавальної активності та ставлення до інших людей. У цьому процесі вихователь виступає однією з ключових дорослих фігур, яка щоденно впливає на поведінку, емоційний стан і розвиток дитини [15; 17].

Його професійні дії мають не лише навчальний, а й виховний, підтримувальний і регулятивний характер. Від стилю взаємодії вихователя, його здатності розуміти дитину, реагувати на її потреби та підтримувати стабільне середовище залежить якість перебування дитини в закладі дошкільної освіти.

Однією з головних особливостей професії вихователя є постійна міжособистісна взаємодія. Упродовж робочого дня фахівець контактує з дітьми, їхніми батьками, колегами, адміністрацією та іншими учасниками освітнього процесу. Кожна з цих взаємодій має власний психологічний зміст і висуває різні вимоги до професійної поведінки. У роботі з дітьми важливими є терпіння, емоційна чутливість, уважність, здатність до підтримки та послідовність. У взаємодії з батьками значущими стають комунікативна компетентність, уміння пояснювати педагогічні рішення, зберігати доброзичливість і водночас відстоювати професійну позицію [14; 16].

Професійна діяльність вихователя дошкільного закладу має виражений емоційний характер. Робота з дітьми вимагає постійної включеності, уважного ставлення до емоційних проявів дитини, здатності заспокоювати, підтримувати, заохочувати та коригувати поведінку. Емоційна взаємодія є невід'ємною частиною професії, але саме вона може ставати джерелом напруження. Вихователь має демонструвати стабільність і доброзичливість навіть у ситуаціях втоми, конфліктів, перевантаження або поведінкових труднощів дітей [10; 12; 20]. Тривале перебування в такому режимі підвищує вимоги до емоційної саморегуляції та професійної стійкості.

Характерною рисою діяльності вихователя є багатозадачність. Фахівець одночасно організовує освітні заняття, спостерігає за поведінкою дітей, підтримує дисципліну, реагує на індивідуальні потреби вихованців, забезпечує безпеку, взаємодіє з батьками та виконує документаційні вимоги. Така багатофункціональність створює високий рівень професійного навантаження, оскільки потребує швидкого переключення уваги, точного

оцінювання ситуацій і здатності приймати рішення в умовах обмеженого часу [14; 16]. За відсутності достатніх внутрішніх ресурсів це може призводити до виснаження, зниження мотивації та формального ставлення до професійних обов'язків.

Важливою психологічною особливістю професії є відповідальність вихователя за фізичну й психологічну безпеку дітей. У дошкільній освіті помилки, неухважність або емоційна нестабільність дорослого можуть мати безпосередній вплив на самопочуття дитини. Вихователь має постійно контролювати ситуацію в групі, передбачати можливі ризики, помічати зміни в поведінці дітей і своєчасно реагувати на них. Така відповідальність потребує не лише професійних знань, а й розвиненої уважності, емоційної витримки, здатності до самоконтролю та внутрішньої організованості [15; 17].

Педагогічна діяльність у дошкільному закладі передбачає високий рівень комунікативної компетентності. Вихователь має вміти спілкуватися з дітьми різного віку, враховувати індивідуальні особливості їхнього розвитку, добирати зрозумілі форми пояснення, підтримувати позитивний контакт і водночас встановлювати межі поведінки. Комунікація з дошкільниками має бути емоційно насиченою, доступною, послідовною і психологічно безпечною. Спілкування з батьками потребує здатності до аргументації, тактовності, стриманості й уміння працювати з різними очікуваннями щодо виховання дитини [14; 16].

Професійна роль вихователя має також ціннісний вимір. Вихователь не лише передає знання або організовує режимні моменти, а й формує у дітей початкові уявлення про співпрацю, повагу, довіру, відповідальність, правила поведінки та ставлення до інших людей. Педагогічний вплив у дошкільному віці значною мірою здійснюється через приклад поведінки дорослого, його емоційні реакції, стиль спілкування і ставлення до дитини [15; 17]. Це підвищує значення особистісної зрілості фахівця, його професійної позиції, здатності бути послідовним і справедливим у взаємодії з дітьми.

У професійній діяльності вихователя важливу роль відіграє рефлексія. Фахівець має аналізувати власні дії, оцінювати ефективність педагогічних прийомів, помічати причини труднощів і коригувати стиль взаємодії. Рефлексивність допомагає не переносити окремі невдачі на загальну оцінку себе як фахівця, а розглядати їх як матеріал для професійного розвитку. За недостатнього розвитку рефлексії педагогічні труднощі можуть сприйматися надмірно особистісно, що підвищує ризик невпевненості, емоційного напруження та професійної втоми [4; 5; 16].

Особливого значення у професії вихователя набуває професійна Я-концепція. Вона відображає те, як фахівець сприймає себе у професійній ролі, наскільки вважає себе компетентним, здатним впливати на розвиток дітей, відповідальним і професійно значущим [4; 5]. Якщо вихователь має більш стійке й позитивне професійне самосприйняття, він легше долає труднощі, активніше розвивається, краще витримує зовнішню оцінку і зберігає впевненість у складних ситуаціях. Нестійка професійна Я-концепція може проявлятися у залежності від зовнішньої критики, сумнівах у власних діях, униканні відповідальності або зниженні професійної ініціативи.

Самоефективність виступає одним із важливих ресурсів професійної діяльності вихователя. Вона пов'язана з переконанням фахівця у власній здатності організовувати освітній процес, підтримувати взаємодію з дітьми, розв'язувати конфліктні ситуації, співпрацювати з батьками та досягати педагогічних результатів [21; 23; 28]. Вихователь із вищим рівнем самоефективності частіше демонструє активність, професійну ініціативу, готовність до використання нових методів роботи і більшу наполегливість у подоланні труднощів. Низька самоефективність може призводити до невпевненості, уникання складних завдань і сприйняття професійних труднощів як ознаки власної неспроможності [27; 30].

Педагогічна самоефективність впливає на стиль професійної поведінки. Якщо вихователь вірить у власну здатність діяти результативно, він краще планує роботу, більш гнучко реагує на непередбачувані ситуації та легше

підтримує конструктивний контакт з дітьми. У дослідженнях педагогічної самоефективності підкреслюється її зв'язок із професійною задоволеністю, якістю освітньої взаємодії та психологічним благополуччям педагога [28; 29; 31]. Для вихователів закладу дошкільної освіти це має практичне значення, оскільки їхня робота часто потребує швидкого прийняття рішень у ситуаціях, які не завжди можна заздалегідь передбачити.

Професійна життєстійкість також є важливою умовою ефективної діяльності вихователя. Вона дає змогу зберігати включеність у роботу, відчуття контролю і готовність сприймати труднощі як частину професійного досвіду [41; 42; 43]. У сфері дошкільної освіти життєстійкість допомагає фахівцю витримувати емоційне навантаження, адаптуватися до змін, підтримувати стабільність поведінки й не втрачати професійну мотивацію в умовах напруження. Дослідження професійної життєстійкості вихователів засвідчують, що ця характеристика має суттєве значення для збереження професійного здоров'я та працездатності [10; 11].

Професійна діяльність вихователя може супроводжуватися ризиком емоційного вигорання. Вигорання виникає в умовах тривалого професійного стресу і проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійних досягнень [47; 48; 49]. Для вихователів дошкільників цей ризик пов'язаний із постійною емоційною включеністю, високою відповідальністю, необхідністю підтримувати позитивну взаємодію з дітьми і водночас виконувати численні організаційні вимоги [12; 13]. Емоційне виснаження може проявлятися у втомі, зниженні терпимості, дратівливості, втраті інтересу до роботи та відчутті недостатньої професійної ефективності.

Зв'язок між професійною діяльністю вихователя, самоефективністю, життєстійкістю і вигоранням має системний характер. Самоефективність підтримує віру фахівця у власну здатність діяти результативно, життєстійкість допомагає зберігати активність і контроль у складних умовах, а сформована професійна Я-концепція забезпечує внутрішню опору в оцінці

себе як фахівця [4; 21; 41]. Якщо ці ресурси розвинені недостатньо, професійне навантаження може швидше супроводжуватися виснаженням, зниженням мотивації та втратою відчуття професійної значущості [27; 30; 49].

Психологічний стан вихователя впливає не лише на нього самого, а й на дітей. Дошкільники чутливо реагують на емоційний стан дорослого, його інтонації, стабільність, доброзичливість і послідовність. Якщо вихователь перебуває у стані хронічного виснаження або напруження, це може позначатися на якості взаємодії, емоційному кліматі групи та характері педагогічного впливу [15; 17; 20]. Психологічне благополуччя вихователя виступає важливою умовою якості дошкільної освіти.

Професійне середовище має значення для розвитку самоефективності та життєстійкості вихователів. Підтримка з боку адміністрації, наявність професійного спілкування, можливість підвищувати кваліфікацію, конструктивний зворотний зв'язок і психологічна допомога можуть посилювати внутрішні ресурси фахівця [13; 20; 31]. За умов перевантаження, невизначеності вимог, браку підтримки або постійної критики професійна стійкість може знижуватися. Профілактика вигорання й розвиток професійних ресурсів мають розглядатися не лише як індивідуальне завдання вихователя, а й як напрям роботи всього закладу дошкільної освіти.

У системі професійного розвитку вихователя важливими є заходи, спрямовані на посилення психологічних ресурсів. До них можна віднести тренінги з емоційної саморегуляції, розвиток навичок конструктивної комунікації, супервізійну підтримку, групове обговорення складних педагогічних випадків, формування навичок рефлексії та усвідомлення власних професійних досягнень [13; 20]. Такі заходи можуть сприяти підвищенню самоефективності, розвитку життєстійкості та зниженню ризику професійного вигорання.

Психологічні особливості професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти свідчать про підвищені вимоги до особистісних ресурсів фахівця. Успішність діяльності вихователя визначається не лише

формальним виконанням посадових обов'язків, а й тим, наскільки він здатний зберігати внутрішню рівновагу, підтримувати позитивну взаємодію з дітьми, усвідомлювати власну професійну значущість і долати труднощі без втрати професійної мотивації. У цьому контексті самоефективність і професійна життєстійкість виступають важливими характеристиками, що підтримують стабільність професійної Я-концепції вихователя та його здатність до ефективної діяльності в умовах щоденного педагогічного навантаження.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було розглянуто теоретичні основи дослідження взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователів закладів дошкільної освіти. Аналіз наукових підходів засвідчив, що Я-концепція є складним багаторівневим психологічним утворенням, яке інтегрує уявлення людини про себе, емоційно-ціннісне ставлення до власних якостей і поведінкові способи самореалізації. У професійному контексті Я-концепція конкретизується як система уявлень особистості про себе як фахівця, власну компетентність, професійну значущість, можливості розвитку та здатність ефективно виконувати професійні завдання.

Професійна Я-концепція вихователя дошкільного закладу формується в умовах постійної міжособистісної взаємодії, емоційної залученості, відповідальності за розвиток і безпеку дітей, а також необхідності співпрацювати з батьками, колегами й адміністрацією. Її зміст впливає на те, як вихователь оцінює власні можливості, реагує на труднощі, сприймає професійні досягнення та зберігає внутрішню стабільність у складних ситуаціях. Стійке професійне самосприйняття сприяє більшій упевненості, активності та готовності до професійного розвитку, тоді як нестійка Я-

концепція може посилювати залежність від зовнішньої оцінки, невпевненість і ризик емоційного виснаження.

Розгляд психологічної сутності самоефективності показав, що вона є важливою складовою професійного самосприйняття особистості. Самоефективність відображає переконання людини у власній здатності організовувати діяльність, долати труднощі та досягати бажаних результатів. У професійній діяльності вихователя вона проявляється у впевненості щодо організації освітнього процесу, взаємодії з дітьми, розв'язання педагогічних ситуацій, спілкування з батьками та здатності зберігати конструктивну позицію за умов професійного навантаження. Вищий рівень самоефективності підтримує ініціативність, наполегливість, відповідальність і готовність до пошуку рішень у складних обставинах.

Професійна життєстійкість була охарактеризована як психологічний ресурс, що забезпечує здатність фахівця зберігати залученість у діяльність, відчуття контролю та готовність приймати професійні виклики. У структурі професійної діяльності вихователя вона має особливе значення, оскільки робота в закладі дошкільної освіти супроводжується постійною емоційною напругою, високою відповідальністю, багатозадачністю та необхідністю адаптуватися до змінних ситуацій. Професійна життєстійкість допомагає вихователю не втрачати активності у складних умовах, підтримувати емоційну рівновагу, зберігати професійну мотивацію та знижувати ризик професійного вигорання.

Теоретичний аналіз також засвідчив, що самоефективність і професійна життєстійкість є взаємопов'язаними, але не тотожними характеристиками. Самоефективність відображає віру особистості у власну здатність діяти результативно, тоді як професійна життєстійкість характеризує здатність зберігати стабільність, відповідальність і активність у ситуаціях професійного напруження. Їх взаємозв'язок полягає в тому, що переконаність у власній спроможності може підтримувати стійкість фахівця, а

життєстійкість, зі свого боку, допомагає зберігати цю впевненість у складних умовах діяльності.

Психологічні особливості професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти свідчать про підвищені вимоги до особистісних ресурсів фахівця. Вихователь має одночасно забезпечувати розвиток дітей, підтримувати емоційно безпечне середовище, здійснювати педагогічну взаємодію, працювати з батьками, виконувати організаційні завдання та зберігати професійну витримку. Такий характер діяльності пояснює значущість дослідження саме тих психологічних характеристик, які забезпечують внутрішню опору фахівця, його здатність до саморегуляції та стійкість до професійного виснаження.

Проведений теоретичний аналіз створює підґрунтя для емпіричного дослідження взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у вихователів закладів дошкільної освіти . У межах цієї роботи зазначені характеристики розглядаються як важливі компоненти професійної Я-концепції, що впливають на здатність вихователя ефективно діяти, долати труднощі, зберігати професійну активність і підтримувати психологічну стабільність у щоденній педагогічній діяльності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ І ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у вихователів закладів дошкільної освіти. Додатково вивчалися прояви професійного вигорання, оскільки саме вони дають змогу ширше оцінити психологічне функціонування фахівців у контексті професійного навантаження. Такий підхід відповідає темі роботи, оскільки самоефективність і професійна життєстійкість розглядаються як важливі складові професійного самосприйняття особистості, а вигорання — як показник можливого психологічного неблагополуччя у професійній діяльності.

Метою емпіричного дослідження було визначення характеру взаємозв'язку між самоефективністю, професійною життєстійкістю та проявами професійного вигорання у вихователів закладу дошкільної освіти.

Відповідно до мети було визначено такі завдання емпіричного дослідження:

- підібрати психодіагностичний інструментарій для вивчення професійної життєстійкості, самоефективності та професійного вигорання;
- провести діагностику рівня професійної життєстійкості вихователів закладу дошкільної освіти ;
- визначити рівень загальної самоефективності досліджуваних;
- проаналізувати прояви професійного вигорання за показниками емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень;
- встановити характер взаємозв'язку між показниками самоефективності, професійної життєстійкості та професійного вигорання;

– інтерпретувати отримані результати з урахуванням психологічних особливостей професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: передбачається наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем професійної самоєфективності та показниками життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти. Припускається, що вищий рівень самоєфективності (як переконаності у власній спроможності ефективно планувати та реалізовувати педагогічні завдання) виступає психологічним ресурсом, який забезпечує вищий рівень професійної життєстійкості, що проявляється у здатності зберігати високу активність, відповідальність та стійкість до професійних деструкцій у складних умовах педагогічної діяльності.

Дослідження мало кореляційний характер. Такий тип дослідницького дизайну дає змогу встановити наявність, напрям і силу статистичного зв'язку між досліджуваними показниками, але не передбачає доведення причинно-наслідкових залежностей. Це є важливим методологічним обмеженням, оскільки отримані результати можуть свідчити про взаємопов'язаність психологічних характеристик, але не дають підстав стверджувати, що одна змінна безпосередньо зумовлює іншу.

Емпіричне дослідження проводилося на базі комунального закладу дошкільної освіти «В'язівський дитячий ясла-садок “Ромашка” загального розвитку» у 2026 році. Вибір саме цієї категорії респондентів обумовлений специфікою професійної діяльності вихователів, яка передбачає постійне емоційне навантаження, відповідальність за дітей, багатозадачність і необхідність підтримувати стабільну взаємодію з учасниками освітнього процесу.

Вибірку дослідження склали 30 вихователів закладу дошкільної освіти віком від 21 до 49 років. Участь у дослідженні була добровільною. Респондентам було пояснено мету дослідження, загальний порядок виконання методик і принцип конфіденційності отриманих результатів. Дані

аналізувалися в узагальненому вигляді, без індивідуальної ідентифікації учасників.

Таблиця 2.1

Загальна характеристика організації емпіричного дослідження

Критерій	Характеристика
База дослідження	КЗДО «В'язівський дитячий ясла-садок "Ромашка" загального розвитку»
Рік проведення	2026
Категорія респондентів	Вихователі закладу дошкільної освіти
Кількість учасників	30 осіб
Віковий діапазон	21-49 років
Тип дослідження	Емпіричне, кореляційне
Основні змінні	Професійна життєстійкість, самоефективність, професійне вигорання
Метод збору даних	Психодіагностичне опитування
Метод статистичної обробки	Кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Спірмена

Джерело: складено автором.

Предметом емпіричного аналізу були три групи психологічних показників. Перша група охоплювала професійну життєстійкість як характеристику здатності вихователя зберігати активність, залученість, контроль і стійкість у професійно складних ситуаціях. Друга група стосувалася самоефективності, тобто переконання фахівця у власній здатності досягати результатів, долати труднощі та діяти результативно. Третя група включала показники професійного вигорання, які дозволяли оцінити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Для збору емпіричних даних було використано комплекс психодіагностичних методик, що відповідають меті й завданням дослідження. Професійна життєстійкість вивчалася за допомогою опитувальника професійної життєстійкості О. М. Кокуна. Самоефективність визначалася за шкалою загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема в адаптації І. Галецької. Професійне вигорання досліджувалося за методикою К. Маслач і С. Джексона, яка дає змогу проаналізувати основні компоненти синдрому вигорання.

Використання саме такого комплексу методик зумовлене логікою дослідження. Опитувальник професійної життєстійкості дозволяє оцінити

ресурсну сторону професійного функціонування вихователів. Шкала загальної самооефективності дає можливість визначити рівень суб'єктивної впевненості респондентів у власній здатності долати труднощі й досягати цілей. Методика професійного вигорання доповнює дослідження показниками, які характеризують можливі негативні наслідки тривалого професійного навантаження.

Таблиця 2.2

Методичний інструментарій емпіричного дослідження

Методика	Автори / адаптація	Досліджуваний показник	Значення для роботи
Опитувальник професійної життєстійкості	О. М. Кокун	Професійна життєстійкість	Дозволяє оцінити здатність фахівця зберігати стійкість і активність у професійній діяльності
Шкала загальної самооефективності	Р. Шварцер, М. Єрусалем; адаптація І. Галецької	Самооефективність	Визначає рівень переконаності особистості у власній здатності долати труднощі та досягати результатів
Методика діагностики професійного вигорання	К. Маслач, С. Джексон	Емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень	Дає змогу оцінити прояви професійного виснаження у вихователів

Джерело: складено автором.

Процедура дослідження передбачала кілька послідовних етапів. На підготовчому етапі було уточнено мету, завдання і гіпотезу емпіричної частини, підібрано психодіагностичний інструментарій, визначено базу дослідження та групу респондентів. На діагностичному етапі було проведено опитування вихователів за обраними методиками. На етапі обробки даних результати були систематизовані, перевірені та підготовлені до статистичного аналізу. На аналітичному етапі було здійснено кількісну та якісну інтерпретацію отриманих результатів.

Таблиця 2.3

Етапи емпіричного дослідження

Етап	Зміст роботи
Підготовчий	Уточнення мети, завдань, гіпотези; добір методик; визначення бази та вибірки дослідження
Діагностичний	Проведення психодіагностичного опитування вихователів
Статистичний	Систематизація результатів, кількісна обробка даних, застосування кореляційного аналізу
Аналітичний	Інтерпретація результатів, встановлення взаємозв'язків між показниками, формулювання висновків

Джерело: складено автором.

Для статистичної обробки результатів було використано кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Вибір цього методу пов'язаний із характером досліджуваних психологічних показників, обсягом вибірки та необхідністю встановити напрям і силу зв'язків між змінними. Коефіцієнт Спірмена є доцільним у випадках, коли дані не завжди відповідають вимогам нормального розподілу або коли необхідно оцінити монотонний зв'язок між показниками.

У межах емпіричного дослідження аналізувалися зв'язки між загальним показником професійної життєстійкості, загальним показником самооефективності та компонентами професійного вигорання. Особлива увага приділялася зв'язку між самооефективністю і професійною життєстійкістю, оскільки саме він становить центральний зміст теми дипломної роботи. Зв'язки з показниками професійного вигорання розглядалися як додатковий аналітичний напрям, що дозволяє оцінити роль досліджуваних ресурсів у контексті професійного психологічного благополуччя вихователів.

Організація емпіричного дослідження дозволила поєднати аналіз внутрішніх ресурсів особистості з оцінкою проявів професійного виснаження. Такий підхід забезпечує більш цілісне розуміння психологічного функціонування вихователів дошкільного закладу і створює підґрунтя для подальшого аналізу отриманих результатів.

2.2. Характеристика психодіагностичних методик дослідження

Емпіричне дослідження взаємозв'язку самооефективності і професійної життєстійкості потребує використання методик, які безпосередньо відповідають змісту досліджуваних змінних. У цій роботі застосовано три психодіагностичні інструменти: опитувальник професійної життєстійкості О. М. Кокуна, шкалу загальної самооефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації І. Галецької та методику діагностики професійного вигорання К.

Масlach і С. Джексон. Саме ці методики були заявлені в емпіричній частині черновика роботи як основний діагностичний комплекс .

Добір методик здійснювався відповідно до мети дослідження. Опитувальник професійної життєстійкості дозволяє оцінити ресурсний аспект професійного функціонування вихователів. Шкала загальної самооефективності спрямована на визначення рівня переконаності особистості у власній здатності долати труднощі та досягати результатів. Методика професійного вигорання використовується для оцінки можливих негативних наслідків тривалого професійного навантаження. Поєднання цих інструментів дає змогу не лише описати окремі психологічні характеристики, а й проаналізувати їх взаємозв'язок у контексті професійної діяльності вихователів закладу дошкільної освіти .

Першою методикою, застосованою у дослідженні, є опитувальник професійної життєстійкості О. М. Кокуна. Його використання дозволяє оцінити здатність фахівця зберігати внутрішню стабільність, активність і працездатність в умовах професійного стресу. У межах цієї роботи професійна життєстійкість розглядається як психологічний ресурс, що допомагає вихователю адаптуватися до складних умов діяльності, підтримувати відповідальне ставлення до професійних завдань і не втрачати залученості у роботі. У черновіку роботи зазначено, що ця методика дає змогу оцінити здатність особистості адаптуватися до складних умов професійної діяльності, зберігати внутрішню рівновагу та ефективно діяти в ситуаціях підвищеного навантаження .

Зміст методики професійної життєстійкості відповідає теоретичній логіці дослідження, оскільки життєстійкість у роботі вихователя проявляється через здатність витримувати емоційне навантаження, долати труднощі, зберігати контроль над професійною поведінкою та підтримувати активність у складних ситуаціях. Для вихователів закладів дошкільної освіти це має особливе значення через постійну взаємодію з дітьми, відповідальність за їхній розвиток і необхідність швидко реагувати на зміну

педагогічних ситуацій. Саме тому показник професійної життєстійкості використовується як одна з центральних змінних емпіричного дослідження.

Другою методикою є шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації І. Галецької. Вона спрямована на визначення рівня впевненості особистості у власних можливостях досягати поставлених цілей, долати перешкоди і діяти результативно у складних обставинах. У черновикі роботи зазначено, що ця шкала використовується для визначення рівня впевненості особистості у власних можливостях досягати поставлених цілей і долати труднощі.

У контексті цієї роботи самоефективність розглядається як внутрішній ресурс професійної активності вихователя. Вона відображає не просто загальну впевненість у собі, а переконання фахівця у здатності діяти результативно в ситуаціях професійного навантаження. Для вихователів закладів дошкільної освіти це може проявлятися у впевненості щодо організації освітнього процесу, взаємодії з дітьми, подолання конфліктних ситуацій, спілкування з батьками та здатності зберігати конструктивну професійну позицію. Використання шкали самоефективності дає можливість перевірити, наскільки цей показник пов'язаний із професійною життєстійкістю.

Третьою методикою стала методика діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексона (Maslach Burnout Inventory). Методика дозволяє оцінити рівень професійного вигорання за трьома основними компонентами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень.

Методика професійного вигорання дозволяє оцінити три основні компоненти синдрому вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Емоційне виснаження відображає переживання втоми, спустошеності та зниження емоційних ресурсів. Деперсоналізація характеризує тенденцію до емоційного дистанціювання, формального або знеособленого ставлення до учасників професійної

взаємодії. Редукція особистих досягнень пов'язана зі зниженням відчуття професійної компетентності, результативності та значущості власної праці.

Залучення методики професійного вигорання до дослідження є доцільним, хоча вигорання не винесене в назву теми як основна змінна. Воно виконує роль додаткового психологічного показника, який дозволяє оцінити, як самоефективність і професійна життєстійкість співвідносяться з проявами професійного виснаження. У роботі вихователів закладів дошкільної освіти це має практичне значення, оскільки їхня діяльність пов'язана з високим рівнем емоційної включеності, відповідальності та постійної міжособистісної взаємодії.

Таблиця 2.4

Характеристика психодіагностичних методик дослідження

Методика	Автори	Досліджуваний показник	Змістове значення для дослідження
Опитувальник професійної життєстійкості	О. М. Кокун	Професійна життєстійкість	Дозволяє оцінити здатність фахівця зберігати стійкість, активність і працезданість в умовах професійного навантаження
Шкала загальної самоефективності	Р. Шварцер, М. Єрусалем; адаптація І. Галецької	Самоефективність	Визначає рівень переконаності особистості у власній здатності долати труднощі та досягати поставлених цілей
Методика діагностики професійного вигорання	К. Масlach, С. Джексон	Емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень	Дає змогу оцінити прояви професійного виснаження як можливий наслідок тривалого професійного стресу

Джерело: складено автором.

У межах емпіричного дослідження кожна методика виконувала окрему аналітичну функцію. Опитувальник професійної життестійкості був спрямований на визначення того, наскільки вихователі здатні зберігати стійкість і активність у професійних ситуаціях. Шкала загальної самооефективності дозволяла оцінити суб'єктивну впевненість респондентів у власних можливостях. Методика професійного вигорання давала змогу виявити рівень виснаження та можливі ознаки психологічного неблагополуччя у професійній сфері.

Для подальшого аналізу результати за кожною методикою були систематизовані у вигляді кількісних показників. Це дало можливість визначити рівні вираженості досліджуваних характеристик, порівняти отримані дані між собою та встановити статистичні зв'язки між показниками. Основним методом статистичної обробки виступив кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Спірмена, що відповідає кореляційному характеру дослідження та дозволяє оцінити напрям і силу зв'язку між змінними.

Використаний діагностичний комплекс відповідає темі кваліфікаційної роботи, оскільки дає змогу дослідити центральні для неї психологічні характеристики: самооефективність і професійну життестійкість. Показники професійного вигорання доповнюють аналіз і дозволяють оцінити, як досліджувані ресурси співвідносяться з проявами професійного виснаження у вихователів. Такий підхід забезпечує змістову узгодженість між теоретичною частиною, емпіричним дослідженням і подальшими практичними рекомендаціями.

2.3. Аналіз рівнів самооефективності, професійної життестійкості та професійного вигорання вихователів

На цьому етапі емпіричного дослідження було здійснено кількісний та змістовий аналіз результатів психодіагностичного обстеження вихователів

закладу дошкільної освіти. Основна увага приділялася трьом групам показників: рівню професійної життєстійкості, рівню загальної самооефективності та проявам професійного вигорання. Така логіка аналізу відповідає меті дослідження, оскільки дає змогу послідовно охарактеризувати внутрішні ресурси вихователів і виявити можливі прояви професійного виснаження.

Першим було проаналізовано результати за опитувальником професійної життєстійкості. Отримані дані свідчать, що серед досліджуваних переважає рівень професійної життєстійкості вище середнього. Такий результат вказує на достатньо сформовану здатність більшості вихователів зберігати активність, відповідальність і внутрішню стабільність у професійній діяльності.

Таблиця 2.5

Розподіл вихователів за рівнем професійної життєстійкості

Рівень професійної життєстійкості	Кількість осіб	Частка, %
Низький	1	3,3
Нижче середнього	3	10,0
Середній	9	30,0
Вище середнього	17	56,7
Разом	30	100,0

Джерело: результати власного дослідження.

Дані таблиці 2.5 показують, що 56,7 % респондентів мають рівень професійної життєстійкості вище середнього. Це найбільша частка у вибірці. Середній рівень виявлено у 30,0 % вихователів. Нижче середнього рівень зафіксовано у 10,0 % досліджуваних, низький рівень — лише у 3,3 %. Таке співвідношення свідчить про переважання достатньо сформованих ресурсів професійної стійкості у більшості учасників дослідження.

Переважаання рівня вище середнього може вказувати на те, що більшість вихователів здатні підтримувати включеність у професійну

діяльність, зберігати відчуття контролю та не втрачати активності в умовах щоденного педагогічного навантаження. Для професії вихователя це має суттєве значення, оскільки діяльність у закладі дошкільної освіти пов'язана з емоційною насиченістю, відповідальністю за дітей, необхідністю швидкого реагування на поведінкові ситуації та постійною взаємодією з батьками й колегами.

Водночас наявність 13,3 % респондентів із низьким рівнем і рівнем нижче середнього вказує на групу вихователів, для яких професійні труднощі можуть бути більш психологічно напруженими. У таких фахівців може спостерігатися нижча готовність до подолання складних ситуацій, більша вразливість до емоційного виснаження або залежність від зовнішньої підтримки. Цей результат не слід оцінювати як ознаку професійної некомпетентності, оскільки життєстійкість залежить не лише від індивідуальних якостей, а й від умов праці, рівня навантаження, підтримки в колективі та попереднього професійного досвіду.

Другим було проаналізовано результати за шкалою загальної самооефективності. У вихователів також виявлено переважання рівня вище середнього, причому цей показник є дещо вищим, ніж за професійною життєстійкістю. У черновику дослідження зафіксовано, що 66,7 % респондентів мають рівень самооефективності вище середнього, тоді як за професійною життєстійкістю такий рівень становить 56,7 %.

Таблиця 2.6

Розподіл вихователів за рівнем самооефективності

Рівень самооефективності	Кількість осіб	Частка, %
Низький	1	3,3
Нижче середнього	3	10,0
Середній	6	20,0
Вище середнього	20	66,7
Разом	30	100,0

Джерело: результати власного дослідження.

Дані таблиці 2.6 свідчать, що більшість вихователів оцінюють власні можливості достатньо позитивно. Рівень самоефективності вище середнього мають 66,7 % респондентів. Середній рівень виявлено у 20,0 % досліджуваних. Рівень нижче середнього становить 10,0 %, низький рівень — 3,3 %. Такий розподіл свідчить про те, що більшість вихователів мають сформовану впевненість у власній здатності долати труднощі, організовувати діяльність і досягати результатів.

Переважання рівня самоефективності вище середнього може бути пов'язане з наявністю професійного досвіду, щоденною практикою розв'язання педагогічних ситуацій і поступовим накопиченням успішних способів взаємодії з дітьми. Для вихователя самоефективність проявляється не лише у загальній упевненості в собі, а й у готовності діяти в конкретних професійних обставинах: організовувати освітній процес, підтримувати емоційний контакт із дітьми, взаємодіяти з батьками, реагувати на конфліктні або непередбачувані ситуації.

Порівняння результатів за двома ресурсними показниками свідчить, що самоефективність у вибірці виражена дещо сильніше, ніж професійна життєстійкість. Це може пояснюватися тим, що впевненість у власних можливостях формується через конкретний досвід успішного виконання професійних завдань, тоді як життєстійкість пов'язана з більш тривалим процесом адаптації до стресових умов, розвитком емоційної саморегуляції та здатністю зберігати стабільність під впливом повторюваного навантаження. Така інтерпретація має обережний характер, оскільки отримані дані описують співвідношення показників, але не доводять причинного впливу однієї характеристики на іншу.

Для наочного зіставлення результатів професійної життєстійкості та самоефективності доцільно подати узагальнену таблицю.

Таблиця 2.7

Співвідношення рівнів професійної життєстійкості та самоефективності

Рівень	Професійна життєстійкість, %	Самоефективність, %
Низький	3,3	3,3
Нижче середнього	10,0	10,0
Середній	30,0	20,0
Вище середнього	56,7	66,7

Джерело: результати власного дослідження.

Дані таблиці 2.7 показують подібну структуру розподілу за двома показниками. В обох випадках найменшу частку становить низький рівень, а найбільшу — рівень вище середнього. Це свідчить про загалом сприятливу картину розвитку внутрішніх професійних ресурсів у вибірці. Водночас саме за показником самоефективності частка респондентів із рівнем вище середнього є більшою. Такий результат може свідчити про те, що вихователі частіше відчують упевненість у власних професійних можливостях, ніж повну готовність стабільно витримувати тривале емоційне навантаження.

Третім напрямом аналізу стало вивчення проявів професійного вигорання. У межах методики К. Масlach і С. Джексона оцінювалися три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. У черновик дослідження зазначено, що за всіма компонентами професійного вигорання переважають низькі та середні рівні, що вказує на відносно сприятливий психологічний стан більшості вихователів.

За наявними результатами найбільша частка низького рівня спостерігається за показником емоційного виснаження — 63,3 %. Низький рівень деперсоналізації виявлено у 53,3 % респондентів, а низький рівень редукції особистих досягнень — у 50,0 %.

Таблиця 2.8

Переважаючі показники професійного вигорання у вихователів

Компонент професійного вигорання	Переважаючий рівень	Кількість осіб	Частка, %
Емоційне виснаження	Низький	19	63,3
Деперсоналізація	Низький	16	53,3

Компонент професійного вигорання Переважаючий рівень Кількість осіб Частка, %

Редукція особистих досягнень	Низький	15	50,0
------------------------------	---------	----	------

Джерело: результати власного дослідження.

Переважаючий низького рівня емоційного виснаження у 63,3 % вихователів свідчить про те, що більшість респондентів не демонструють виражених ознак емоційного спустошення або критичного зниження енергетичних ресурсів. Це може бути пов'язане з наявністю професійного досвіду, адаптацією до специфіки роботи, підтримкою в колективі або достатньо сформованими внутрішніми ресурсами. Такий результат є сприятливим, оскільки емоційне виснаження вважається одним із центральних компонентів професійного вигорання.

Низький рівень деперсоналізації у 53,3 % респондентів вказує на те, що більшість вихователів зберігають емоційно залучене і неформальне ставлення до професійної взаємодії. Для роботи з дітьми дошкільного віку це має особливе значення, оскільки формальність, емоційне дистанціювання або зниження чутливості до потреб дитини можуть негативно позначатися на якості освітньо-виховного процесу. Водночас частка педагогів, які не входять до групи з низьким рівнем деперсоналізації, потребує уваги, оскільки емоційне відсторонення може поступово посилюватися за умов тривалого навантаження.

Низький рівень редукції особистих досягнень виявлено у 50,0 % досліджуваних. Це означає, що половина вихователів загалом зберігає позитивне ставлення до власної професійної результативності й не демонструє вираженого зниження відчуття професійної компетентності. Разом з тим цей показник є менш вираженим, ніж низький рівень емоційного виснаження, що може свідчити про певну неоднорідність професійного самосприйняття. Частина вихователів може не переживати сильного виснаження, але водночас мати сумніви щодо власної ефективності або значущості професійних результатів.

Для цілісного аналізу доцільно порівняти ресурсні показники з показниками професійного вигорання.

Таблиця 2.9

Узагальнене співвідношення ресурсних показників і компонентів професійного вигорання

Показник	Найбільш виражений рівень	Частка, %
Професійна життестійкість	Вище середнього	56,7
Самоефективність	Вище середнього	66,7
Емоційне виснаження	Низький	63,3
Деперсоналізація	Низький	53,3
Редукція особистих досягнень	Низький	50,0

Джерело: складено автором.

Дані таблиці 2.9 відображають загальну тенденцію: у вибірці переважають достатньо сформовані ресурсні показники та невисокі прояви професійного вигорання. Найбільш вираженим позитивним ресурсом є самоефективність, оскільки рівень вище середнього зафіксовано у 66,7 % вихователів. Професійна життестійкість також має сприятливий розподіл, оскільки 56,7 % респондентів продемонстрували рівень вище середнього. На цьому тлі низькі рівні емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень можуть свідчити про відносно стабільний психологічний стан більшості досліджуваних.

Таблиця 2.10

**Співвідношення основних показників емпіричного дослідження,
у % (n = 30)**

Показник	Значення, %
Професійна життестійкість — рівень вище середнього	56,7
Самоефективність — рівень вище середнього	66,7
Емоційне виснаження — низький рівень	63,3
Деперсоналізація — низький рівень	53,3

Показник	Значення, %
Редукція особистих досягнень — низький рівень	50,0

Джерело: складено автором.

Психологічна інтерпретація отриманих результатів дає підстави вважати, що більшість вихователів мають достатньо сформовані внутрішні ресурси для виконання професійних завдань. Високі частки респондентів із рівнем самооефективності та професійної життєстійкості вище середнього вказують на здатність значної частини вибірки зберігати впевненість, активність і відповідальність у професійній діяльності. Це особливо важливо для вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки їхня робота передбачає щоденне емоційне навантаження, взаємодію з дітьми, необхідність підтримувати безпечне середовище та швидко реагувати на складні ситуації.

Переважаання низьких рівнів професійного вигорання свідчить про те, що у більшості досліджуваних не спостерігається критичних проявів емоційного виснаження, деперсоналізації або різкого зниження оцінки власних професійних досягнень. Разом з тим наявність респондентів із середніми або підвищеними проявами окремих компонентів вигорання не дає підстав ігнорувати ризики професійного виснаження. Педагогічна діяльність має накопичувальний характер навантаження, тому навіть помірні прояви напруження можуть посилюватися за відсутності підтримки, професійного відновлення та розвитку навичок саморегуляції.

Особливої уваги потребує показник редукції особистих досягнень. Низький рівень цього компонента виявлено у половини вибірки, що є позитивним результатом, однак менш вираженим порівняно з емоційним виснаженням. Це може свідчити про те, що частина вихователів потребує додаткової підтримки у сфері професійного самосприйняття, визнання власних досягнень і зміцнення впевненості у значущості своєї праці. Такий результат узгоджується з темою роботи, оскільки саме професійна Я-

концепція, самоефективність і життєстійкість можуть виступати важливими ресурсами підтримки позитивного ставлення до себе як до фахівця.

Результати аналізу рівнів досліджуваних показників створюють основу для подальшого кореляційного аналізу. Описові дані демонструють загальну структуру вибірки, однак не дають відповіді на питання про характер статистичних зв'язків між самоефективністю, професійною життєстійкістю та компонентами професійного вигорання. Саме тому наступним етапом дослідження є визначення взаємозв'язку між зазначеними показниками за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

2.4. Визначення взаємозв'язку між самоефективністю, професійною життєстійкістю та професійним вигоранням

Після аналізу рівнів досліджуваних показників було проведено кореляційний аналіз, спрямований на визначення характеру взаємозв'язку між самоефективністю, професійною життєстійкістю та компонентами професійного вигорання. Застосування кореляційного аналізу є доцільним, оскільки метою цього етапу було не встановлення причинно-наслідкових залежностей, а виявлення статистично значущих зв'язків між психологічними характеристиками вихователів.

Для статистичної обробки результатів використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Вибір цього показника пов'язаний з особливостями розподілу емпіричних даних. За результатами перевірки нормальності розподілу частина показників не відповідала нормальному розподілу, зокрема загальний показник самоефективності та редукція досягнень; це обґрунтовує використання непараметричного кореляційного аналізу.

У межах аналізу було досліджено взаємозв'язки між загальним показником професійної життєстійкості, загальним показником самоефективності, емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень. Саме ці показники відображають основні змінні

емпіричного дослідження і дають змогу оцінити, як внутрішні психологічні ресурси вихователів співвідносяться з проявами професійного вигорання.

Таблиця 2.11

Кореляційні зв'язки між показниками професійної життєстійкості, самоефективності та професійного вигорання

Показники	1	2	3	4	5
1. Загальний показник професійної життєстійкості	—				
2. Загальний показник самоефективності	0,664***	—			
3. Емоційне виснаження	-	-	—		
	0,878***	0,727***			
4. Деперсоналізація	-	-	0,611***	—	
	0,594***	0,701***			
5. Редукція особистих досягнень	0,618***	0,502**	-	-	—
			0,635***	0,392*	

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Джерело: результати власного дослідження.

Дані таблиці 2.11 свідчать про наявність статистично значущого позитивного зв'язку між професійною життєстійкістю та самоефективністю. Коефіцієнт кореляції становить $r = 0,664$ при $p < 0,001$. Це вказує на те, що вищий рівень професійної життєстійкості поєднується з вищим рівнем самоефективності. Такий результат узгоджується з теоретичною логікою дослідження: вихователь, який має більш виражену здатність зберігати активність, контроль і стійкість у професійних ситуаціях, частіше оцінює себе як здатного ефективно долати труднощі та досягати результатів.

Виявлений зв'язок між професійною життєстійкістю і самоефективністю є центральним для теми кваліфікаційної роботи. Він підтверджує припущення про те, що ці характеристики не є ізольованими психологічними явищами, а можуть розглядатися як взаємопов'язані компоненти професійного самосприйняття вихователя. Самоефективність

відображає переконання фахівця у власній здатності діяти результативно, тоді як професійна життєстійкість характеризує здатність зберігати стабільність і активність у складних умовах. Їх позитивний зв'язок свідчить про те, що впевненість у власних можливостях поєднується з більшою готовністю витримувати професійне навантаження.

Найбільш сильний зв'язок у дослідженні виявлено між професійною життєстійкістю та емоційним виснаженням. Коефіцієнт кореляції становить $r = -0,878$ при $p < 0,001$. Це дуже сильний обернений зв'язок: вищі показники професійної життєстійкості поєднуються з нижчими показниками емоційного виснаження. Такий результат має важливе психологічне значення, оскільки емоційне виснаження є одним із ключових проявів професійного вигорання.

Отримані дані можуть свідчити про те, що професійна життєстійкість виступає важливим ресурсом збереження емоційної стабільності вихователів. Фахівці з вищим рівнем життєстійкості, ймовірно, краще підтримують залученість у роботу, зберігають відчуття контролю над професійною ситуацією та меншою мірою переживають спустошення під впливом щоденного навантаження. Цей висновок потребує обережного формулювання, оскільки кореляційний аналіз не доводить прямого захисного впливу життєстійкості, але показує наявність суттєвої взаємопов'язаності між цими показниками.

Також виявлено сильний обернений зв'язок між самоефективністю та емоційним виснаженням: $r = -0,727$ при $p < 0,001$. Це означає, що вищий рівень переконаності у власній здатності діяти результативно поєднується з нижчим рівнем емоційного виснаження. Для вихователів закладу дошкільної освіти такий результат є закономірним, оскільки впевненість у власних професійних можливостях може бути пов'язана зі спокійнішим ставленням до труднощів, більшою організованістю поведінки та меншою схильністю переживати професійні ситуації як некеровані.

Значущими є також зв'язки професійної життєстійкості та самоефективності з деперсоналізацією. Професійна життєстійкість має

обернений зв'язок із деперсоналізацією на рівні $\rho = -0,594$ при $p < 0,001$, а самоефективність — на рівні $\rho = -0,701$ при $p < 0,001$. Це свідчить про те, що вищі ресурсні показники поєднуються з менш вираженим емоційним дистанціюванням у професійній взаємодії. Для діяльності вихователя це має особливе значення, оскільки робота з дітьми дошкільного віку потребує емоційної чутливості, доброзичливості, включеності та здатності зберігати особистісний контакт.

Обернений зв'язок між самоефективністю і деперсоналізацією є дещо сильнішим, ніж зв'язок деперсоналізації з професійною життестійкістю. Це може вказувати на те, що переконаність вихователя у власній професійній спроможності особливо важлива для збереження конструктивного ставлення до учасників освітнього процесу. Якщо фахівець вірить у власну здатність впливати на ситуацію, організовувати діяльність і долати труднощі, він меншою мірою схильний до відстороненого або формального ставлення до професійної взаємодії. Така інтерпретація має ймовірний характер і потребує подальшого дослідження на ширшій вибірці.

Окремої уваги потребує показник редукції особистих досягнень. За результатами кореляційного аналізу встановлено позитивний зв'язок між редукцією особистих досягнень і професійною життестійкістю: $\rho = 0,618$ при $p < 0,001$, а також між редукцією особистих досягнень і самоефективністю: $\rho = 0,502$ при $p < 0,01$. На перший погляд такий напрям зв'язку може виглядати суперечливо, оскільки редукція особистих досягнень традиційно розглядається як негативний компонент вигорання.

Під час інтерпретації цього результату потрібно враховувати специфіку кодування шкали. Якщо за використаним варіантом методики вищий бал за шкалою редукції особистих досягнень відображає не зниження, а збереження або вищу оцінку професійних досягнень, позитивний зв'язок із життестійкістю і самоефективністю є змістовно узгодженим. У такому випадку вищі показники ресурсних характеристик поєднуються з більш позитивним ставленням до власної професійної результативності. Якщо ж

шкала була закодована у прямому негативному значенні, цей результат потребує додаткової перевірки ключів обробки.

Для уникнення методологічної помилки в тексті роботи доцільно прямо зазначити, що інтерпретація шкали редукції особистих досягнень здійснювалася відповідно до ключів використаної методики. У разі якщо високий бал означає вищу редукцію, позитивна кореляція з ресурсними показниками потребує окремого пояснення або перевірки правильності підрахунку. У разі якщо високий бал означає вищу оцінку особистих досягнень, отриманий зв'язок підтверджує загальну логіку дослідження: вихователі з вищою самоефективністю і життєстійкістю більш позитивно оцінюють власну професійну результативність.

Між емоційним виснаженням і деперсоналізацією виявлено прямий статистично значущий зв'язок: $r = 0,611$ при $p < 0,001$. Це означає, що вищий рівень емоційного виснаження поєднується з більш вираженою деперсоналізацією. Такий результат відповідає психологічній логіці синдрому професійного вигорання, оскільки тривале емоційне виснаження може супроводжуватися емоційним дистанціюванням, зниженням чутливості до інших людей і формалізацією професійної взаємодії.

Також встановлено обернений зв'язок між емоційним виснаженням і показником редукції особистих досягнень: $r = -0,635$ при $p < 0,001$, а також між деперсоналізацією і редукцією особистих досягнень: $r = -0,392$ при $p < 0,05$. Ці зв'язки також слід інтерпретувати з урахуванням напрямку кодування шкали редукції особистих досягнень. Якщо вищий бал за цією шкалою відображає більш позитивну оцінку досягнень, то обернений зв'язок з емоційним виснаженням і деперсоналізацією є логічним: зі зростанням виснаження та відсторонення знижується позитивне сприйняття власної професійної результативності.

Загальна структура кореляційних зв'язків свідчить про узгодженість результатів із теоретичною моделлю дослідження. Професійна життєстійкість і самоефективність позитивно пов'язані між собою та

обернено пов'язані з ключовими проявами професійного вигорання — емоційним виснаженням і деперсоналізацією. Це дозволяє розглядати їх як взаємопов'язані психологічні ресурси професійного функціонування вихователів закладу дошкільної освіти.

Психологічна інтерпретація отриманих результатів дає підстави вважати, що вихователі з більш вираженою професійною життєстійкістю мають вищу суб'єктивну впевненість у власній здатності діяти результативно. Водночас обидва ресурсні показники пов'язані з менш вираженими проявами емоційного виснаження та деперсоналізації. Це має практичне значення, оскільки професія вихователя дошкільного закладу передбачає постійну міжособистісну взаємодію, емоційне навантаження та відповідальність за дітей.

Отримані результати підтримують гіпотезу дослідження щодо позитивного взаємозв'язку між самоефективністю і професійною життєстійкістю. Додаткове припущення про зв'язок цих характеристик із менш вираженими проявами професійного вигорання також отримало емпіричне підтвердження щодо емоційного виснаження та деперсоналізації. Інтерпретація показника редукції особистих досягнень потребує обов'язкового врахування способу підрахунку балів за методикою.

Результати кореляційного аналізу не дають підстав стверджувати, що самоефективність або професійна життєстійкість прямо зумовлюють зниження вигорання. Вони показують, що ці характеристики статистично пов'язані між собою. Для доведення причинних залежностей потрібні інші дослідницькі дизайни, зокрема лонгітюдні або експериментальні дослідження. У межах цієї роботи отримані дані дозволяють обґрунтувати практичні рекомендації, спрямовані на розвиток самоефективності та професійної життєстійкості як важливих ресурсів професійного самосприйняття вихователів.

2.5. Практичні рекомендації щодо розвитку самоефективності та професійної життєстійкості вихователів закладів дошкільної освіти

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у вибірці вихователів дошкільного закладу переважають достатньо сформовані ресурсні показники: 66,7 % респондентів мають рівень самоефективності вище середнього, а 56,7 % — рівень професійної життєстійкості вище середнього. Водночас наявність частини вихователів із нижчими показниками ресурсних характеристик і з проявами професійного вигорання свідчить про потребу в цілеспрямованій психологічній підтримці. Практичні рекомендації мають бути спрямовані не лише на зменшення ризику емоційного виснаження, а й на посилення тих внутрішніх ресурсів, які підтримують професійну активність, стабільність і позитивне самосприйняття вихователя.

Підставою для розробки рекомендацій є встановлений позитивний зв'язок між самоефективністю і професійною життєстійкістю. За результатами кореляційного аналізу, вищий рівень професійної життєстійкості поєднується з вищим рівнем самоефективності. Це дає змогу розглядати обидві характеристики як взаємопов'язані ресурси професійної Я-концепції вихователя. Розвиток самоефективності може підтримувати впевненість фахівця у власній здатності діяти результативно, а розвиток життєстійкості — допомагати зберігати активність, контроль і залученість у складних умовах професійної діяльності.

Практична робота з вихователями має будуватися за кількома напрямками: розвиток професійної самоефективності, підтримка професійної життєстійкості, профілактика емоційного виснаження, посилення професійної Я-концепції та створення підтримувального середовища в закладі дошкільної освіти. Такі напрями відповідають змісту теоретичної частини роботи й результатам емпіричного дослідження.

Таблиця 2.12

Основні напрями практичної роботи з вихователями дошкільного закладу

Напрямок роботи	Основний зміст	Очікуваний результат
Розвиток самоефективності	Усвідомлення професійних досягнень, формування впевненості у власних діях, у здатності долати аналіз успішного досвіду	Підвищення впевненості професійні труднощі
Розвиток професійної життєстійкості	Формування навичок саморегуляції, збереження контролю, прийняття професійних викликів	Підвищення стійкості до напруження та збереження активності
Профілактика вигорання	Виявлення ознак виснаження, організація відновлення, зниження емоційного перевантаження	Зменшення ризику емоційного виснаження
Підтримка професійної Я-концепції	Рефлексія професійної ролі, усвідомлення значущості праці, зміцнення позитивного самосприйняття	Формування більш стійкого образу себе як фахівця
Організаційна підтримка	Професійне спілкування, наставництво, конструктивний зворотний зв'язок	Посилення психологічної безпеки в колективі

Джерело: складено автором.

Першим напрямом практичної роботи є розвиток професійної самоефективності. Для вихователів дошкільних закладів важливо не лише мати професійні знання та навички, а й усвідомлювати власну здатність застосовувати їх у конкретних ситуаціях. Самоефективність зміцнюється тоді, коли фахівець бачить результати своєї діяльності, може проаналізувати власний успішний досвід і отримує конструктивний зворотний зв'язок. У практичній роботі доцільно використовувати вправи, спрямовані на виявлення професійних досягнень, аналіз складних ситуацій, у яких вихователь зміг діяти ефективно, і формування більш реалістичного уявлення про власні можливості.

Доцільним є ведення індивідуального «щоденника професійних досягнень». Його зміст може включати короткий опис ситуації, дії

вихователя, отриманий результат і висновок щодо власних сильних сторін. Така форма роботи допомагає фахівцю фіксувати не лише труднощі, а й успішні професійні дії, які в щоденній практиці часто залишаються непоміченими. Регулярне усвідомлення власних досягнень підтримує позитивне професійне самосприйняття і сприяє зміцненню самоефективності.

Важливим завданням є розвиток здатності вихователя аналізувати невдачі без надмірної самокритики. У професійній діяльності складні ситуації неминучі, однак їхнє сприйняття може бути різним. Якщо вихователь інтерпретує помилку як доказ власної некомпетентності, це знижує впевненість і посилює емоційне напруження. Якщо ситуація розглядається як досвід, який потребує аналізу і корекції дій, зберігається професійна активність і готовність до розвитку. Практичний психолог закладу може проводити індивідуальні або групові обговорення педагогічних випадків, у яких акцент робиться не на звинуваченні, а на пошуку можливих рішень.

Другим напрямом є розвиток професійної життестійкості. Для цього важливо формувати у вихователів здатність зберігати залученість, контроль і готовність приймати професійні виклики. Практична робота може включати тренінгові вправи на усвідомлення власної зони впливу. Учасникам можна пропонувати розділяти професійні ситуації на ті, які вони можуть контролювати повністю, частково або не можуть контролювати взагалі. Така вправа допомагає знизити переживання безпорадності й перевести увагу на ті дії, які реально залежать від фахівця.

Для підтримки компонента залученості важливо допомагати вихователям усвідомлювати сенс власної професійної діяльності. Робота з дітьми дошкільного віку часто дає відстрочені результати, тому педагог не завжди одразу бачить наслідки своїх зусиль. У практичній роботі доцільно використовувати вправи, пов'язані з осмисленням професійної ролі, значущості щоденних дій і впливу вихователя на розвиток дитини. Це може бути групове обговорення теми «Що в моїй роботі має найбільшу цінність

для дитини», аналіз позитивних змін у поведінці вихованців або рефлексія ситуацій, у яких підтримка вихователя була важливою для дитини.

Компонент контролю можна розвивати через формування навичок планування, саморегуляції та конструктивного реагування на труднощі. Вихователям доцільно пропонувати техніки короткого планування дій у складних ситуаціях: визначення проблеми, пошук доступних варіантів реагування, вибір оптимальної дії, оцінка результату. Такий підхід допомагає зменшити хаотичність реакцій і підтримує відчуття професійної керованості.

Прийняття виклику може розвиватися через переосмислення професійних труднощів як частини досвіду, а не як ознаки особистої неспроможності. У груповій роботі доцільно обговорювати ситуації, у яких нові вимоги або складні обставини згодом сприяли професійному розвитку. Такий формат допомагає зменшити опір змінам і сформувати більш гнучке ставлення до професійних викликів.

Третім напрямом є профілактика професійного вигорання. За результатами дослідження, у більшості вихователів переважають низькі рівні емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Разом з тим навіть помірні прояви вигорання потребують уваги, оскільки педагогічне навантаження має накопичувальний характер. Профілактична робота має бути спрямована на своєчасне виявлення ознак виснаження, формування навичок відновлення та зменшення емоційного перевантаження.

У закладі дошкільної освіти доцільно проводити короткі психоосвітні зустрічі для вихователів, присвячені ознакам професійного вигорання. Педагоги мають розуміти, що емоційне виснаження, дратівливість, зниження терпимості, формальне ставлення до роботи або відчуття професійної неефективності не є лише «особистою слабкістю». Такі прояви можуть бути наслідком тривалого навантаження і потребують своєчасної підтримки. Усвідомлення цього зменшує стигматизацію звернення по допомогу і підвищує готовність до самодопомоги.

Практично корисними можуть бути вправи на емоційну саморегуляцію. До них належать дихальні техніки, короткі вправи на м'язове розслаблення, переключення уваги, усвідомлення тілесного напруження, техніки короткого відновлення протягом робочого дня. Важливо, щоб ці методи були простими і придатними для використання в умовах реального робочого графіка вихователя. Надмірно складні техніки можуть не застосовуватися через брак часу або втому.

Четвертим напрямом є підтримка професійної Я-концепції вихователя. Оскільки тема роботи пов'язана зі структурою Я-концепції особистості, рекомендації мають охоплювати не лише поведінкові навички, а й професійне самосприйняття. Вихователям важливо мати можливість усвідомлювати себе не тільки через труднощі й помилки, а й через професійні ресурси, досягнення, значущість власної праці та здатність до розвитку.

Для цього доцільно використовувати рефлексивні вправи, спрямовані на осмислення образу «Я як вихователь». Наприклад, педагогам можна запропонувати описати три професійні якості, які допомагають їм у роботі; три ситуації, у яких вони діяли ефективно; одну складність, над якою вони готові працювати. Такий формат дозволяє поєднати позитивне самосприйняття з реалістичним баченням зон розвитку. Підтримка професійної Я-концепції не повинна перетворюватися на формальне підвищення самооцінки. Її мета полягає у формуванні більш стійкого і водночас реалістичного ставлення до себе як до фахівця.

П'ятим напрямом є організаційна підтримка вихователів. Розвиток самоефективності та життєстійкості не може бути повністю покладений лише на самого педагога. Важливе значення мають умови праці, стиль управління, психологічний клімат у колективі та наявність професійної підтримки. Адміністрації закладу доцільно створювати умови для регулярного професійного обміну, наставництва, обговорення складних випадків і

визнання досягнень працівників. Конструктивний зворотний зв'язок має бути не лише контролюючим, а й підтримувальним.

Таблиця 2.13

Практичні рекомендації для різних учасників освітнього процесу

Адресат рекомендацій	Зміст рекомендацій	Практичне значення
Вихователі	Вести щоденник професійних досягнень, аналізувати складні ситуації без самозвинувачення, використовувати техніки саморегуляції	Підтримка самоефективності, зниження напруження, розвиток рефлексії
Практичний психолог	Проводити тренінги з розвитку життєстійкості, психоосвіту щодо вигорання, групові обговорення педагогічних випадків	Профілактика емоційного виснаження, формування навичок подолання труднощів
Адміністрація ЗДО	Забезпечувати підтримувальний зворотний зв'язок, сприяти наставництву, створювати умови для професійного розвитку	Посилення психологічної безпеки та професійної мотивації
Педагогічний колектив	Розвивати культуру взаємодопомоги, обмінюватися досвідом, підтримувати колег у складних ситуаціях	Зниження ізольованості, посилення групової підтримки
Методична служба	Організовувати навчання з питань саморегуляції, комунікації, профілактики вигорання	Підвищення професійної компетентності та стійкості педагогів

Джерело: складено автором.

Практичні рекомендації можуть бути реалізовані у формі короткої програми психологічної підтримки вихователів. Така програма не потребує тривалого відриву педагогів від роботи й може проводитися у форматі групових зустрічей тривалістю 45–60 хвилин. Її зміст має бути прикладним і пов'язаним із реальними професійними ситуаціями вихователів.

Таблиця 2.14

Орієнтовна програма розвитку самоефективності та професійної життєстійкості вихователів

Зустріч	Тема	Основний зміст
1	Професійні ресурси вихователя	Усвідомлення сильних сторін, аналіз професійних досягнень, визначення особистих ресурсів
2	Самоефективність у педагогічній діяльності	Робота з переконаннями щодо власної спроможності, аналіз успішного досвіду
3	Професійна життєстійкість	Розвиток залученості, контролю і готовності приймати виклики
4	Емоційна саморегуляція	Засвоєння простих технік зниження напруження і відновлення
5	Профілактика професійного вигорання	Ознаки вигорання, способи самодопомоги, план особистого відновлення
6	Професійна Я-концепція вихователя	Рефлексія професійної ролі, формування реалістичного і стійкого образу себе як фахівця

Джерело: складено автором.

Окрему увагу слід приділити розвитку культури професійного обговорення складних ситуацій. У багатьох випадках вихователь переживає труднощі індивідуально, що може посилювати відчуття ізольованості й некомпетентності. Регулярні групові обговорення педагогічних випадків дають можливість побачити, що труднощі є частиною професійної реальності, а не особистою невдачею. Такий формат підтримує самоефективність, оскільки фахівець отримує нові способи дії, і життєстійкість, оскільки зміцнюється здатність витримувати складні ситуації без втрати професійної позиції.

Практичний психолог може використовувати методи групової дискусії, рефлексивні вправи, елементи тренінгу, психоосвіту, аналіз професійних ситуацій, вправи на саморегуляцію та індивідуальні консультації. Основний акцент має бути зроблений на тому, щоб вихователі не лише отримували інформацію, а й могли застосовувати її у власній професійній практиці.

Рекомендації мають бути реалістичними, короткими і пристосованими до умов роботи закладу дошкільної освіти.

Розвиток самоефективності доцільно підтримувати через систему малих досяжних професійних цілей. Вихователь може обирати одну конкретну навичку або професійну ситуацію, над якою працює протягом певного часу. Наприклад, покращити спосіб реагування на конфлікти між дітьми, налагодити більш спокійне спілкування з батьками, чіткіше організовувати перехід між видами діяльності в групі. Досягнення невеликих, але реальних результатів підсилює впевненість у власній спроможності й формує досвід успішної дії.

Розвиток професійної життєстійкості потребує роботи з довготривалими способами реагування на навантаження. Вихователю важливо навчитися розрізняти ситуації, у яких він може діяти безпосередньо, і ситуації, де потрібне прийняття обмежень або звернення по підтримку. Така навичка зменшує емоційне перевантаження і допомагає зберігати відчуття контролю. Доцільно також формувати індивідуальний «план відновлення», який включає реальні способи зниження напруження після робочого дня, підтримання фізичного ресурсу, обмеження надмірного емоційного залучення і своєчасне звернення по допомогу.

Профілактика професійного вигорання має бути регулярною, а не ситуативною. Звернення до цієї теми лише після появи вираженого виснаження знижує ефективність підтримки. У закладі дошкільної освіти доцільно проводити періодичний моніторинг психологічного самопочуття вихователів, короткі опитування щодо рівня напруження, індивідуальні бесіди з практичним психологом і групові заходи з відновлення емоційного ресурсу. Такі дії не повинні мати контролюючий або оцінювальний характер, оскільки їхня мета полягає у підтримці професійного здоров'я працівників.

Важливим практичним завданням є зниження надмірної залежності вихователів від зовнішньої оцінки. Оцінка адміністрації, батьків і колег має значення, однак професійне самосприйняття не повинно повністю залежати

від ситуативного схвалення або критики. Для цього корисними є рефлексивні вправи, які допомагають вихователю формувати власні критерії професійної ефективності. Такими критеріями можуть бути якість взаємодії з дітьми, стабільність емоційного контакту, здатність підтримувати правила, готовність до розвитку і відповідальне ставлення до професійних завдань.

Рекомендації щодо розвитку самоефективності й професійної життєстійкості мають враховувати індивідуальні відмінності вихователів. Фахівці з високими ресурсними показниками можуть потребувати підтримки професійного розвитку, можливостей наставництва і профілактики перевантаження. Вихователі з нижчими показниками самоефективності або життєстійкості можуть потребувати більш індивідуалізованої психологічної допомоги, спрямованої на зменшення тривожності, підвищення впевненості та формування навичок подолання труднощів. Єдиний формат роботи не завжди однаково ефективний для всіх учасників колективу.

Практичне значення запропонованих рекомендацій полягає в тому, що вони спрямовані на підтримку не лише окремих професійних навичок, а й цілісного професійного самосприйняття вихователя. Самоефективність допомагає фахівцю відчувати власну спроможність діяти результативно, професійна життєстійкість підтримує стабільність у складних умовах, а позитивна професійна Я-концепція дає внутрішню опору для подальшого розвитку. Поєднання цих напрямів може бути корисним для збереження психологічного благополуччя вихователів і підвищення якості їхньої професійної діяльності.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено організацію та результати емпіричного дослідження взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у вихователів закладу дошкільної освіти. Дослідження

проводилося на базі КЗДО «В'язівський дитячий ясла-садок "Ромашка" загального розвитку». Вибірку склали 30 вихователів віком від 21 до 49 років. Для збору емпіричних даних було використано опитувальник професійної життєстійкості О. М. Кокуна, шкалу загальної самооефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації І. Галецької та методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексона. Для статистичної обробки результатів застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Аналіз рівнів професійної життєстійкості показав, що у вибірці переважають достатньо сформовані ресурси професійної стійкості. Рівень професійної життєстійкості вище середнього виявлено у 56,7 % респондентів, середній рівень — у 30,0 %, нижче середнього — у 10,0 %, низький — у 3,3 %. Такий розподіл свідчить про те, що більшість вихователів здатні зберігати залученість у діяльність, відчуття контролю та внутрішню стабільність у професійно напружених ситуаціях. Водночас наявність респондентів із нижчими показниками життєстійкості вказує на потребу в психологічній підтримці окремих фахівців.

Результати дослідження самооефективності засвідчили, що 66,7 % вихователів мають рівень самооефективності вище середнього, 20,0 % — середній рівень, 10,0 % — рівень нижче середнього, 3,3 % — низький рівень. Це свідчить про достатньо виражену впевненість більшості респондентів у власній здатності долати труднощі, організовувати професійну діяльність і досягати результатів. Порівняння показників самооефективності та професійної життєстійкості показало, що самооефективність у вибірці виражена дещо сильніше, ніж професійна життєстійкість.

Аналіз професійного вигорання показав переважання низьких рівнів його основних компонентів. Низький рівень емоційного виснаження виявлено у 63,3 % респондентів, низький рівень деперсоналізації — у 53,3 %, низький рівень редукції особистих досягнень — у 50,0 %. Такі результати свідчать про відносно сприятливий психологічний стан більшості вихователів. Разом з тим показник редукції особистих досягнень є менш

однорідним, що може вказувати на потребу в підтримці професійного самосприйняття, усвідомлення значущості власної праці та зміцнення впевненості у професійній результативності.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущого позитивного зв'язку між професійною життєстійкістю та самоефективністю: $\rho = 0,664$ при $p < 0,001$. Це означає, що вищий рівень професійної життєстійкості поєднується з вищим рівнем самоефективності. Отриманий результат підтверджує основну гіпотезу дослідження і дає підстави розглядати ці характеристики як взаємопов'язані ресурси професійної Я-концепції вихователя дошкільного закладу.

Найсильніший обернений зв'язок було виявлено між професійною життєстійкістю та емоційним виснаженням: $\rho = -0,878$ при $p < 0,001$. Також встановлено обернений зв'язок між самоефективністю та емоційним виснаженням: $\rho = -0,727$ при $p < 0,001$. Ці результати свідчать про те, що вищі показники професійної життєстійкості та самоефективності поєднуються з нижчим рівнем емоційного виснаження. У контексті професійної діяльності вихователів це має важливе значення, оскільки емоційне виснаження є одним із центральних проявів професійного вигорання.

Також було встановлено обернені зв'язки між ресурсними показниками та деперсоналізацією. Професійна життєстійкість пов'язана з деперсоналізацією на рівні $\rho = -0,594$ при $p < 0,001$, а самоефективність — на рівні $\rho = -0,701$ при $p < 0,001$. Це свідчить про те, що вихователі з вищою впевненістю у власних можливостях і більшою професійною стійкістю менш схильні до емоційного дистанціювання у професійній взаємодії. Для роботи з дітьми дошкільного віку цей результат є особливо значущим, оскільки професія вихователя потребує емоційної включеності, доброзичливості та стабільного контакту з дітьми.

Показник редукції особистих досягнень потребує обережної інтерпретації з урахуванням ключів обробки методики. У дослідженні

виявлено його позитивний зв'язок із професійною життєстійкістю та самоефективністю, а також обернений зв'язок з емоційним виснаженням і деперсоналізацією. За умови, що вищий бал за цією шкалою відображає більш позитивну оцінку власних професійних досягнень, отримані результати узгоджуються із загальною логікою дослідження. Якщо шкала інтерпретується у прямому негативному значенні, цей показник потребує додаткової перевірки правильності підрахунку балів.

Практичні рекомендації, розроблені на основі результатів емпіричного дослідження, спрямовані на розвиток професійної самоефективності, підтримку професійної життєстійкості, профілактику емоційного виснаження та зміцнення професійної Я-концепції вихователів. Запропоновані напрями роботи включають рефлексію професійних досягнень, розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення зони власного впливу, групове обговорення складних педагогічних ситуацій, психоосвіту щодо професійного вигорання та створення підтримувального середовища в колективі.

Результати другого розділу підтверджують, що самоефективність і професійна життєстійкість є важливими взаємопов'язаними характеристиками професійного самосприйняття вихователів дошкільних закладів. Вони пов'язані не лише між собою, а й з менш вираженими проявами емоційного виснаження та деперсоналізації. Кореляційний характер дослідження не дозволяє робити причинно-наслідкові висновки, однак отримані дані дають підстави розглядати розвиток самоефективності та професійної життєстійкості як перспективний напрям психологічної підтримки вихователів і профілактики професійного вигорання.

ВИСНОВКИ

1. У кваліфікаційній роботі було здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження взаємозв'язку самоефективності і професійної життєстійкості у структурі Я-концепції особистості вихователів дошкільних закладів. Проведене дослідження дало змогу розглянути самоефективність і професійну життєстійкість як важливі психологічні ресурси професійного самосприйняття вихователя, пов'язані з його здатністю діяти результативно, зберігати активність і підтримувати внутрішню стабільність в умовах щоденного педагогічного навантаження.

2. У процесі теоретичного аналізу було розкрито зміст Я-концепції як складного психологічного утворення, що включає систему уявлень людини про себе, емоційно-ціннісне ставлення до власних якостей і поведінкові способи самореалізації. У професійній сфері Я-концепція конкретизується через уявлення особистості про себе як фахівця, власну компетентність, професійну значущість, можливості розвитку та здатність виконувати професійні завдання. Для вихователів дошкільних закладів професійна Я-концепція має особливе значення, оскільки їхня діяльність передбачає постійну міжособистісну взаємодію, емоційну залученість, відповідальність за дітей і потребу зберігати стабільність у складних ситуаціях.

3. Було визначено психологічну сутність самоефективності як переконання особистості у власній здатності організовувати діяльність, долати труднощі та досягати бажаних результатів. Самоефективність не зводиться до загальної самооцінки, оскільки має більш конкретний діяльнісний характер і пов'язана з упевненістю людини у здатності діяти результативно в певних умовах. У професійній діяльності вихователя вона проявляється у готовності організовувати освітній процес, взаємодіяти з дітьми, розв'язувати педагогічні ситуації, співпрацювати з батьками та зберігати конструктивну професійну позицію.

4. Професійна життєстійкість була охарактеризована як психологічний ресурс, що забезпечує здатність фахівця зберігати залученість у діяльність, відчуття контролю та готовність приймати професійні виклики. Для вихователя дошкільного закладу ця характеристика є особливо важливою, оскільки його робота супроводжується емоційним навантаженням, багатозадачністю, відповідальністю за фізичну й психологічну безпеку дітей, а також необхідністю постійно взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу. Розвиток професійної життєстійкості може сприяти збереженню працездатності, емоційної рівноваги та позитивного професійного самосприйняття.

5. Емпіричне дослідження проводилося на базі КЗДО «В'язівський дитячий ясла-садок “Ромашка” загального розвитку». Вибірку склали 30 вихователів віком від 21 до 49 років. Для збору емпіричних даних було використано опитувальник професійної життєстійкості О. М. Кокуна, шкалу загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема в адаптації І. Галецької та методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексона. Для статистичної обробки результатів застосовано кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Спірмена.

6. Аналіз результатів показав, що у вибірці переважають достатньо сформовані ресурсні показники. Рівень професійної життєстійкості вище середнього виявлено у 56,7 % респондентів, середній рівень — у 30,0 %, рівень нижче середнього — у 10,0 %, низький рівень — у 3,3 %. Це свідчить про те, що більшість вихователів здатні зберігати активність, відповідальність і внутрішню стабільність у професійно напружених ситуаціях.

7. Рівень самоефективності вище середнього виявлено у 66,7 % вихователів, середній рівень — у 20,0 %, рівень нижче середнього — у 10,0 %, низький рівень — у 3,3 %. Отримані дані свідчать про достатньо виражену впевненість більшості респондентів у власній здатності долати труднощі, організовувати професійну діяльність і досягати результатів.

Самоефективність у вибірці виявилася дещо більш вираженою, ніж професійна життестійкість.

8. Аналіз професійного вигорання показав, що у більшості вихователів переважають низькі рівні його основних компонентів. Низький рівень емоційного виснаження виявлено у 63,3 % респондентів, низький рівень деперсоналізації — у 53,3 %, низький рівень редукції особистих досягнень — у 50,0 %. Такий розподіл вказує на відносно сприятливий психологічний стан більшості досліджуваних. Водночас наявність частини вихователів із середніми або підвищеними проявами окремих компонентів вигорання свідчить про потребу в профілактичній і підтримувальній роботі.

9. Кореляційний аналіз підтвердив основну гіпотезу дослідження. Було встановлено статистично значущий позитивний зв'язок між професійною життестійкістю та самоефективністю: $\rho = 0,664$ при $p < 0,001$. Це означає, що вищий рівень професійної життестійкості поєднується з вищим рівнем самоефективності. Отриманий результат дає підстави розглядати ці характеристики як взаємопов'язані елементи професійної Я-концепції вихователя дошкільного закладу.

10. Було також встановлено значущі обернені зв'язки між ресурсними показниками та проявами професійного вигорання. Найсильніший зв'язок виявлено між професійною життестійкістю та емоційним виснаженням: $\rho = -0,878$ при $p < 0,001$. Самоефективність також має обернений зв'язок з емоційним виснаженням: $\rho = -0,727$ при $p < 0,001$. Це свідчить про те, що вищі показники життестійкості та самоефективності поєднуються з менш вираженим емоційним виснаженням.

11. Обернені зв'язки було встановлено і з деперсоналізацією: професійна життестійкість пов'язана з цим показником на рівні $\rho = -0,594$ при $p < 0,001$, а самоефективність — на рівні $\rho = -0,701$ при $p < 0,001$. Це вказує на те, що вихователі з вищою впевненістю у власних можливостях і більшою професійною стійкістю менш схильні до емоційного дистанціювання у професійній взаємодії. Для роботи з дітьми дошкільного

віку цей результат має важливе значення, оскільки професія вихователя потребує емоційної включеності, доброзичливості та стабільного контакту з дітьми.

12. Показник редукції особистих досягнень потребує обережної інтерпретації з урахуванням ключів обробки методики. За умови, що вищий бал за цією шкалою відображає більш позитивну оцінку власних професійних досягнень, його зв'язки з самоефективністю та професійною життєстійкістю узгоджуються із загальною логікою дослідження. У разі прямого негативного кодування цей показник потребує додаткової перевірки правильності підрахунку балів.

13. Практичні рекомендації, розроблені за результатами дослідження, спрямовані на розвиток професійної самоефективності, підтримку професійної життєстійкості, профілактику емоційного виснаження та зміцнення професійної Я-концепції вихователів. Доцільними напрямками роботи є рефлексія професійних досягнень, розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення зони власного впливу, обговорення складних педагогічних ситуацій, психоосвіта щодо професійного вигорання та формування підтримувального середовища в колективі.

14. Мету дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано в повному обсязі. Гіпотезу дослідження підтверджено: встановлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між професійною життєстійкістю та самоефективністю вихователів закладів дошкільної освіти. Виявлено, що вищий рівень професійної життєстійкості пов'язаний із вищим рівнем самоефективності та меншою вираженістю проявів професійного вигорання. Отримані результати підтверджують припущення про те, що професійна життєстійкість і самоефективність є важливими взаємопов'язаними психологічними ресурсами у структурі професійного самосприйняття вихователів дошкільних закладів.

15. Результати дослідження підтвердили, що самоефективність і професійна життєстійкість є значущими взаємопов'язаними

характеристиками професійного самосприйняття вихователів дошкільних закладів. Вони пов'язані не лише між собою, а й з менш вираженими проявами емоційного виснаження та деперсоналізації. Кореляційний характер дослідження не дозволяє робити причинно-наслідкові висновки, однак отримані результати дають підстави розглядати розвиток самоефективності та професійної життєстійкості як перспективний напрям психологічної підтримки вихователів і профілактики професійного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабчук О. Г. Психологічна служба в системі дошкільної освіти: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. 166 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/17192> (дата звернення: 17.03.2026).
2. Білоконенко Г. В. Розвиток професійної самоєфективності особистості. Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 18–19 березня 2019 р.). Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. С. 1–2. URL: https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/21198/1/Tezy_Bilokonenko_Feb2019.pdf (дата звернення: 17.03.2026).
3. Бондарчук О., Прокопенко О. Індикатори розвитку Я-концепції особистості в умовах викликів сьогодення: основні психологічні підходи. Київський журнал сучасної психології та психотерапії. 2023. № 2 (6). С. 5–14. URL: <https://share.google/VLACRv8hEap5QfGXw> (дата звернення: 17.03.2026).
4. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу. Київ URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=nzspp_2012_4_25 (дата звернення: 17.03.2026).
5. Брецько І. І., Войтович В. В. Вплив самоєфективності на функціонування особистості // Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Мукачєво, 16 травня 2024 р. Мукачєво : МДУ, 2024. С. 259–261. URL: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/11873?locale=uk> (дата звернення: 17.03.2026).

6. Войтович М. В., Завадська Т. В. Аналіз професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. V, Вип. 20. С. 8–17. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i20/4.pdf> (дата звернення: 22.05.2026).
7. Гуменюк Г. В. Професійна успішність, ефективність праці та професійне здоров'я: шлях психологічного пошуку. С. 73–77. URL: <https://jhealth.donnu.edu.ua/article/view/7504/7505> (дата звернення: 22.05.2026).
8. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції. Психологія і суспільство. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/bitstreams/12a2e181-a877-4318-8288-66701dcb75d2/download> (дата звернення: 17.03.2026).
9. Гупало С. Р. Самоефективність: основні теорії та підходи до розуміння поняття. Габітус. 2022. Вип. 42. С. 132–136. DOI: <https://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/22.pdf> (дата звернення: 22.05.2026).
10. Завадська Т. В., Войтович М. В. Дослідження емоційного вигорання вихователів дошкільників як складової професійного здоров'я. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. С. 48–52. URL: <https://jhealth.donnu.edu.ua/article/view/9198> (дата звернення: 22.05.2026).
11. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І. Психолого-організаційні технології: зміст, структура, види та форми реалізації. Економічна психологія. 2022. № 1. URL: <https://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/330> (дата звернення: 17.03.2026).
12. Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Психологічні чинники та умови забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій. Актуальні проблеми психології. 2016. Т. 1, Вип. 45. С. 25–33.

URL:<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i47/6.pdf> (дата звернення: 17.03.2026).

13. Кокун О. М. Особливості професійного самоздійснення фахівців різного віку та професій. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2014. Т. V, вип. 14. С. 90–98. URL:

<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i14/11.pdf> (дата звернення: 17.03.2026).

14. Кузьо О. Основи психологічної практики : навч. посіб. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. 124 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567> (дата звернення: 17.03.2026).

15. Левчук І. Соціально-психологічний театр у профілактично-корекційній роботі соціального працівника. Social Work and Education. 2019. Vol. 6, No. 4. PP. 372–381. DOI: https://journals.uran.ua/swe/article/download/191698/pdf_33 (дата звернення: 17.03.2026).

16. Ліпінська Н. Ф. Самоефективність особистості як джерело її активності. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2014. Т. 19, Вип. 1 (31). С. 180–187. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Von_u_psi_2014_19_1_24 (дата звернення: 01.06.2026).

17. Мафтин Л. В. Психологія освітнього менеджменту : навч.-метод. посібник — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. — 296 с. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1552/2021_Maftyn_Psycholog_posib.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 01.06.2026).

18. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с. URL: lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643 (дата звернення: 01.06.2026).
19. Мельник І.С. Педагогічна психологія: дошкільний вік. Навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. 128 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27941/1/I_Melnyk_PP_posibnuk_2013.pdf (дата звернення: 17.03.2026).
20. Молодущкіна І.В. На допомогу практичному психологу ЗДО. Київ: Основа, 2020. 208 с. URL: <https://ufreida.com.ua/ru/na-dopomohu-praktychnomu-psykholohu-zdo-inna-v-molodushkina/?srsltid=AfmBOorWBbGsNRYrhHNw3WDyQBQDPpPKi-0zZsPnb5-YsVkQW1ofFkVH> (дата звернення: 17.03.2026).
21. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Київ: «Слово». 2009. 464с. URL: <https://ru.scribd.com/document/990435182/%D> (дата звернення: 17.03.2026).
22. Мушкевич М.І., Чагарна С.Є. Основи психотерапії. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 288 с. URL: <https://learn.ztu.edu.ua/pluginfile.php/25983> (дата звернення: 17.03.2026).
23. Онищенко В. Професійна Я-концепція особистості: психологічні та ноологічні контексти ідентифікації. 2013. 13 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6295/1/%D0%9E%D0%BD%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD._%D0%A1%D1%82-2.pdf (дата звернення: 01.06.2026).
24. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультаування: навч. посібн. / В.Г. Панок, Я.В. Чаплук, Я.Ф. Андрєєва; за заг. ред. В. Г. Панка, І.М. Зварича. Чернівці : «Рута», 2019. 383 с. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6413/Panok_Chaplak_Andreeva.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 17.03.2026).

25. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. Київ : Сварог, 2019. 296 с. URL: <https://dnmcps.com.ua/sites/default/files/> (дата звернення: 17.03.2026).
26. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2010. Т. 7, вип. 22. С. 176–180. URL: http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2010_22/sb22_35.pdf (дата звернення: 01.06.2026).
27. Соціальна психологія в Україні : довідник / за ред. М. М. Слюсаревського ; упоряд. Л. А. Гуцало. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ : Талком, 2019. 324 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723326> (дата звернення: 01.06.2026).
28. Смолюк С. Тренінг як засіб профілактики професійного вигорання вихователя ЗДО. Acta Paedagogica Volyniensis. 2025. Вип. 5. С. 47–51. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/399572487> (дата звернення: 01.06.2026).
29. Таран О. В. Розвиток професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2014. С. 1–12. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3736/1/O_Taran_ANXXIS_2014_IPPO.pdf (дата звернення: 01.06.2026).
30. Фурман О. Успішність, успіх і Я-концепція особистості. Психологія і суспільство. 2023. № 1 (87). С. 191–198. URL: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1208> (дата звернення: 01.06.2026).
31. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p. URL: <https://ru.scribd.com/document/394892404/Albert->

[Bandura-Self-Efficacy-The-Exercise-of-Control-W-H-Freeman-Co-1997-pdf](#) (дата звернення: 01.06.2026).

32. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review URL: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf> (дата звернення: 01.06.2026).

33. Campbell J. D., Trapnell P. D., Heine S. J., Katz I. M., Lavallee L. F., Lehman D. R. Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 70, № 1. P. 141–156. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.141>. (дата звернення: 01.06.2026).

34. Chehayeb L., Olszynska K., Bhuvaneshwara C. Effects of Self-Compassion in Teacher Training. arXiv. 2025. URL: <https://arxiv.org/abs/2502.15383> (дата звернення: 17.03.2026).

35. Elizarov E. The Role of Self-Esteem in Early Childhood Educational Outcomes. Early Education and Development. 2025. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2025.2454727> (дата звернення: 17.03.2026).

36. Eren E. Teacher Student-Specific Self-Efficacy and Its Impact on Inclusion. Teaching and Teacher Education. 2025. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X2500229X> (дата звернення: 17.03.2026).

37. Garbenis S. Developing Traits of Self-Confidence and Intrinsic Motivation. Psychology Research Journal. 2025. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12649339> (дата звернення: 17.03.2026).

38. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. Self-Efficacy: Thought Control of Action / ed. by R. Schwarzer. Washington : Hemisphere, 1992. P. 195–213. URL:

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317763703_A23902959/preview-9781317763703_A23902959.pdf (дата звернення: 22.05.2026).

39. Klassen R. M., Tze V. M. C. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2014. Vol. 12. P. 59–76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>. (дата звернення: 22.05.2026).

40. Lozada-Urbano M. Value of the Teaching Career and Factors in Its Path. *Educational Research Studies*. 2025. URL: <https://arxiv.org/abs/2508.00966> (дата звернення: 17.03.2026).

41. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44, № 3. P. 279–298. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022167804266101>. (дата звернення: 22.05.2026).

42. Marsh H. W., Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*. 1985. Vol. 20, № 3. P. 107–123. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1. (дата звернення: 22.05.2026).

43. Masinga N. Navigating Aspirations: The Role of Self-Concept in Shaping Academic Achievement. *Frontiers in Education*. 2025. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1634375> (дата звернення: 17.03.2026).

44. Munohsamy T. Exploring Self-Efficacy, Self-Concept and Self-Esteem in Educational Contexts. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2025. URL: <https://www.msocalsciences.com/index.php/mjssh/article/download/3322/2185> (дата звернення: 17.03.2026).

45. Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 1996. Vol. 66, № 4. P. 543–578. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>. (дата звернення: 17.03.2026).

46. Parveen A. Factors Influencing Self-Confidence among Adolescents. *Discover Psychology*. 2025. URL:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-025-00545-z> (дата звернення: 17.03.2026).

47. Rogers, C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. URL: https://psy-akademie.at/fileadmin/Media/WPA/Ausbildungen/PSYCHOTHERAPEUTISCHE_S_PROPAEDEUTIKUM_A-PP/Unterlagen/A.2/Carl_Rogers_On_Becoming_a_Person_Chapter_1_this_is_me.pdf (дата звернення: 22.05.2026).

48. Schwarzer R., Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. Applied Psychology. 2008. Vol. 57, suppl. 1. P. 152–171. DOI: https://www.researchgate.net/publication/227625423_Perceived_Teacher_Self-Efficacy_as_a_Predictor_of_Job_Stress_and_Burnout_Mediation_Analyses (дата звернення: 22.05.2026).

49. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, № 4. P. 1059–1069. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>. (дата звернення: 22.05.2026).

50. Zee M., Koomen H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. Review of Educational Research. 2016. Vol. 86, № 4. P. 981–1015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>. (дата звернення: 22.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна

Інструкція: Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені запитання, обвівши кружечком відповідне твердження (тільки одне із запропонованих, що найбільше підходить за кожним запитанням).

№	Запитання	Варіанти відповідей				
1	Як часто Ви отримуєте задоволення саме від процесу своєї роботи?	взагалі не отримую	іноді	періодично	часто	постійно
2	Чи подобається Вам постійно бути в курсі своїх робочих справ?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
3	Чи виникає у Вас стан певного піднесення, коли доводиться братися за нестандартні робочі справи?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
4	Якою мірою у Вас виражений потяг постійно бути в курсі всіх своїх робочих справ?	відсутній	невисокий	середній	достатньо виражений	високий
5	Чи потрібне, на Вашу думку, чітке планування роботи?	ні	скоріше ні	коли як	майже завжди	завжди
6	Якою мірою виникнення на роботі нестандартної ситуації підвищує Вашу професійну відповідальність?	ніяк	неістотно	певною мірою	істотно	дуже сильно
7	Наскільки Вас захоплює взаємодія з колегами при розв'язанні поставлених завдань?	зовсім ні	незначно	певною мірою	значно	дуже сильно
8	Чи вважаєте Ви, що постійний взаємний контроль за діяльністю колег на роботі (в розумних межах) йде їй на користь?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так

9	Якою, на Вашу думку, має бути природна реакція групи колег, що спільно працюють, на виникнення нештатних ситуацій?	розгубленість	цілковитий спокій	залежно від обставин	мобілізованість	повна мобілізованість
10	Як часто у своїх думках Ви повертаєтесь до фахових справ поза роботою?	ніколи	іноді	періодично	часто	постійно
11	Як часто Ви перевіряєте відповідність поставлених на роботі завдань тому, як вони виконуються?	ніколи	іноді	періодично	часто	постійно
12	Чи згодні Ви з тим, що ефективне професійне зростання фахівця неможливе без постійного розв'язання ним нестандартних та відповідальних завдань?	не згодний	більше не згодний, ніж згодний	коли як (не завжди згодний)	здебільшого згодний	повністю згодний
13	Як часто Ви стикаєтесь у процесі своєї роботи з чимось цікавим та (чи) вартим уваги?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
14	Як часто у Вас виникає занепокоєння, коли з якихось причин стає неможливим передбачити особливості своєї роботи наперед?	ніколи	іноді	періодично	часто	завжди
15	Чи сильно псується у Вас настрій, коли на роботі доводиться вирішувати непередбачувані ситуації?	дуже сильно	істотно	певною мірою	неістотно	зовсім не псується
16	Як часто обставини Вашої роботи складаються так, що доводиться постійно тримати у фокусі уваги свої робочі справи?	дуже рідко	рідко	періодично	часто	постійно
17	Чи потрібний, на Вашу думку, постійний моніторинг ходу роботи (свої, колег, організації)?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так

18	Чи помічали Ви у себе зменшення бажання працювати у разі підвищення відповідальності за кінцевий результат роботи?	часто	коли як	рідко	ніколи	[порожньо]
19	Чи перебуваєте Ви в курсі робочих та позаробочих справ своїх колег?	ні	скоріше ні	інколи	скоріше так	так
20	Наскільки легко Вам працювати з колегами, які не зовсім відкриті щодо ходу та результатів своєї та (або) спільної роботи?	завжди легко	частіше легко	коли як	важко	дуже важко
21	Як змінюється Ваша взаємодія з колегами, коли доводиться розв'язувати незвичні завдання?	погіршується	частіше погіршується	ніяк не змінюється	частіше поліпшується	поліпшується
22	Чи легко Ви відволікаєтесь під час роботи на позаробочі питання?	завжди легко	частіше легко	коли як	важко	дуже важко
23	На Вашу думку, перевірка зайвий раз того, що робиш, піде тільки на користь кінцевому результату?	ні	скоріше ні	коли як	скоріше так	так
24	Чи згодні Ви з тим, що працювати в умовах невизначеності має вміти кожний працівник?	ні	скоріше ні	інколи	скоріше так	так

При підрахунку результатів вибір крайньої лівої відповіді дорівнює 0 балам, другої зліва – 1 балу, третьої – 2 балам, четвертої – 3 балам, п'ятої – 4 балам). Кількісні результати опитувальника професійної життєстійкості підраховуються згідно з нижченаведеним ключем

№	Показник професійної життєстійкості	№№ питань
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	1 – 24
2	Рівень професійної включеності	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22
3	Рівень професійного контролю	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23
4	Рівень професійного прийняття виклику	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24
5	Рівень емоційного компоненту	1, 2, 3, 13, 14, 15
6	Рівень мотиваційного компоненту	4, 5, 6, 16, 17, 18
7	Рівень соціального компоненту	7, 8, 9, 19, 20, 21
8	Рівень власне професійного компоненту	10, 11, 12, 22, 23, 24

Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема
(українська адаптація І. Галецької)

Прочитайте наведені твердження та зазначте, як часто Ви реагуєте таким чином : 1 – ніколи, 2 – інколи, 3 – переважно так, 4 – так, завжди.

Текст опитувальника:

1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
4. Я переконаний, що успішно впораюся у несподіваних обставинах.
5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.
8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
10. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.

Шкала самоефективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини “абсолютно невірно” дає 1 бал; “скоріш невірно” дає 2 бали; “скоріш вірно” – 3 бали; “абсолютно вірно” – 4 бали. Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Отримані результати інтерпретуються таким чином: 36-40 балів – висока самоефективність; 30-35 балів – вища за середню; 25-29 балів – середня; 20-24 бали – нижча за середню; 19 і менше балів – низька.

Методика діагностики професійного вигорання К. Масlach і С. Джексон
(Maslach Burnout Inventory) в адаптації Н. Є. Водоп'янової

Інструкція. Дайте відповідь, будь ласка, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: “ніколи”; “дуже рідко”; “деколи”; “часто”; “дуже часто”; “кожний день”.

Опитувальник:

1. Я відчуваю себе емоційно знищеним.
2. Після роботи я відчуваюся як вичавлений лимон.
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.
10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.
10. Я помічаю, що моя робота дратує мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. Я думаю, що дуже багато працюю.
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з ким-небудь із моїх підлеглих і друзів.
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.
18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.
20. Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі.
21. На роботі спокійно справляюсь з емоційними проблемами.
22. Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.

Опрацювання даних:

Опитувальник має три шкали: “емоційне виснаження” (9 тверджень), “деперсоналізація” (5 тверджень) і “редукція особистих досягнень” (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються так:

“Ніколи” – 0 балів;

“Дуже рідко” – 1 бал;

“Інколи” – 3 бали;

“Часто” – 4 бали;

“Дуже часто” – 5 балів;

“Кожний день” – 6 балів.

Ключ до опитувальника:

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

“Емоційне виснаження” – відповіді “так” на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

“Деперсоналізація” – відповіді “так” на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

“Редукція особистих досягнень” – відповіді “так” на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони “вигорання”. Про важкість “вигорання” свідчить сума балів усіх шкал

Результати дослідження по балам відповідно до досліджуваних методик
(n=30)

Шифр	Опитувальник професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема	Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ		
	Загальний показник	Загальний показник	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
АА	60	29	22	11	33
АБ	62	28	19	8	37
АВ	64	31	10	2	40
АГ	61	26	20	8	38
АД	68	32	15	4	40
АН	53	19	28	13	18
АО	60	30	21	7	32
АП	57	21	29	16	30
АР	67	33	5	2	39
АС	67	30	9	12	42
АТ	69	31	11	5	32
АУ	66	33	14	5	39
БА	65	31	16	3	39
ББ	64	35	8	2	36
БВ	69	34	10	3	41
БГ	69	33	7	6	39
БД	64	30	15	12	39
БН	63	29	16	4	39
БО	61	29	22	11	38
БП	55	24	28	14	23
БР	64	33	16	5	40
БС	65	31	10	5	35
БТ	64	32	13	6	42
БУ	66	32	16	3	33
ВА	69	31	7	10	40
ВБ	68	34	9	2	40
ВВ	59	20	26	10	35
ВГ	60	29	23	8	37
ВД	62	32	16	6	39
ВН	60	34	18	9	36

Результати дослідження по рівням відповідно до досліджуваних методик
(n=30)

Шифр	Опитувальник професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема	Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – MBI		
	Загальний показник	Загальний показник	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
АА	Середня	Середня	Середній	Середній	Середній
АБ	Середня	Середня	Середній	Середній	Середній
АВ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
АГ	Середня	Середня	Середній	Середній	Середній
АД	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
АН	Низький	Низький	Високий	Високий	Високий
АО	Середній	Вища за середню	Середній	Середній	Середній
АП	Нижчий за середній	Нижче за середній	Високий	Високий	Високий
АР	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
АС	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Середній	Низький
АТ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Середній
АУ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
БА	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
ББ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Середній
БВ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
БГ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
БД	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Середній	Низький
БН	Середня	Середня	Низький	Низький	Низький
БО	Середня	Середня	Середній	Середній	Середній
БП	Нижчий за середній	Нижче за середній	Високий	Високий	Високий
БР	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
БС	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Середній

БТ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
БУ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Середній
ВА	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Середній	Низький
ВБ	Вища за середню	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
ВВ	Нижчий за середній	Нижче за середній	Середній	Середній	Середній
ВГ	Середній	Середня	Середній	Середній	Середній
ВД	Середній	Вища за середню	Низький	Низький	Низький
ВН	Середній	Вища за середню	Середній	Середній	Середній

Результати перевірки нормальності розподілу показників за критерієм
Шапіро-Уїлка

№	Методика та шкала	W	p	Нормальність розподілу
1	Опитувальник професійної життєстійкості в модифікації О.М. Кокуна			
1.1	Включеність	0.948	0.151	Нормальний
1.2	Контроль	0.928	0.202	Нормальний
1.3	Прийняття виклику	0.930	0.234	Нормальний
1.4	Емоційний компонент	0.901	0.102	Нормальний
1.5	Мотиваційний компонент	0.933	0.193	Нормальний
1.6	Соціальний компонент	0.894	0.177	Нормальний
1.7	Професійний компонент	0.937	0.124	Нормальний
1.8	Загальна життєстійкість	0.916	0.152	Нормальний
2	Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема			
2.1	Загальний показник самоефективності	0.843	0.001	Ненормальний
3	Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – MBI			
3.1	Емоційне виснаження	0.955	0.230	Нормальний
3.2	Деперсоналізація	0.939	0.087	Нормальний
3.3	Редукція досягнень	0.791	0.001	Ненормальний

Кореляційні зв'язки між показниками професійної життєстійкості,
самоефективності та професійного вигорання (р Спірмена)

Показники	1	2	3	4	5
1. Загальний показник професійної життєстійкості	—				
2. Загальний показник самоефективності	0,664***	—			
3. Емоційне виснаження	-0,878***	-0,727***	—		
4. Деперсоналізація	-0,594***	-0,701***	0,611***	—	
5. Редукція особистих досягнень	0,618***	0,502**	-0,635***	-0,392*	—

Примітка: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$