МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

На тему: АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 7.С4.25-2-з
спеціальності С4– Психологія
освітньо-професійної програми: Психологія
Дзьоник Олеся Миколаївна
Керівник: д-р психол. наук професор
кафедри психології Шевченко Н.Ф.
Рецензент: д-р психол. наук, професор
кафедри психології Клопота Є.А.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність С4 Психологія
Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
в.о. завідувача кафедри психології
канд. психол. наук, доцент Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ
Дзьоник Олесі Миколаївні

1. Тема роботи Акцентуації характеру вихователів закладів дошкільної освіти як чинник виникнення професійної деформації
керівник роботи Шевченко Н.Ф., д-р психол. наук, професор кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «25» 09 2026 року № 1323-с
2. Строк подання студентом роботи __17.10.2026_____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми професійної деформації, акцентуацій характеру та специфіки діяльності вихователів ЗДО; провести емпіричне дослідження типів акцентуацій характеру та рівнів вираженості професійних деформацій у вихователів; виявити та проаналізувати взаємозв'язок між типами акцентуацій характеру вихователів та особливістю прояву їхніх професійних деформацій; розробити та обґрунтувати програму психологічної профілактики професійних деформацій вихователів з урахуванням типів акцентуацій характеру.
5. Перелік графічного матеріалу: 5 таблиць, 3 рисунка.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 1	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 2	Шевченко Н.Ф., професор		
Розділ 3	Шевченко Н.Ф., професор		
Висновки	Шевченко Н.Ф., професор		

7. Дата видачі завдання___2026 рік_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2026 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2026 р.	Виконано

Студент _____ О. М. Дзьоник

Керівник роботи _____ Н. Ф. Шевченко

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ А. О. Неманежина

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 98 сторінок, 3 рисунка, 5 таблиць, 104 джерела.

Об’єкт – професійні деформації.

Предмет – акцентуації характеру вихователів закладів дошкільної освіти як чинник виникнення професійної деформації.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та експериментально вивчити вплив акцентуацій характеру вихователів на виникнення професійної деформації, а також розробити програму її профілактики.

В основу дослідження покладено припущення про наявність статистично значущих взаємозв’язків між типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти, характер і вираженість яких можуть відрізнятися залежно від типу акцентуації.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури; порівняльний аналіз; систематизація та моделювання. Емпіричні: тестування за психодіагностичними методиками. Методи математичної статистики: описова статистика, кореляційний аналіз.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що: обґрунтовано та емпірично досліджено взаємозв’язок між типами акцентуацій характеру та ризиками виникнення професійних деформацій; розширено, уточнено та доповнено наукові уявлення про психологічну специфіку, чинники та особливості прояву професійних деструкцій у діяльності вихователів; набуло подальшого розвитку вивчення акцентуацій характеру як чинника особистісно-професійного розвитку та профілактики професійної деформації вихователів.

АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ, ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ, ВИХОВАТЕЛІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, АВТОРИТАРИЗМ, РИГІДНІСТЬ, НЕКРИТИЧНІСТЬ, ЕМОЦІЙНЕ ВИСНАЖЕННЯ.

SUMMARY

Dzionyk O. M. Character accentuations of preschool education institution educators as a factor in the emergence of professional deformation.

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusions, References (104 items, 9 of foreign origin). The qualifying work volume is 110 pages long, 98 of them – main text. There are 5 tables and 3 figures.

The qualifying work gives a theoretical survey and describes the empirical research of the influence of character accentuations of preschool teachers on the development of professional deformation, as well as the development of a program for its prevention. The master thesis is composed of 3 chapters, each of them dealing with different aspects of professional deformation development, character accentuations, and their psychological determinants in preschool educators.

The research goal: theoretical substantiation and empirical investigation of the influence of character accentuations of preschool teachers on the development of professional deformation, as well as the development of a program for its prevention.

The research object: professional deformation.

The research subject: character accentuations of preschool teachers as a factor contributing to the development of professional deformation.

The research tasks are:

— to analyze psychological and pedagogical literature regarding the problem of professional deformation, character accentuations, and the specifics of preschool educators' activity.

— to conduct an empirical study of character accentuation types and severity levels of professional deformations in educators.

— to identify and analyze the relationship between the types of educators' character accentuations and the peculiarities of the manifestation of their professional deformations.

— to develop and substantiate a program for the psychological prevention of educators' professional deformations taking into account types of character accentuations.

Chapter 1 «Theoretical and methodological foundations of the study of character accentuations and professional deformations of the personality» provides a theoretical analysis of the essence and concept of a teacher's professional deformation, examines the psychological characteristics of character accentuations as an individual-typological property of the personality, and analyzes professional activity in the context of the manifestation of accentuations and professional deformations.

In Chapter 2 «Empirical research of the influence of educators' character accentuations on the emergence of professional deformations», the organization, methods, and diagnostic tools of the study are provided, the types of character accentuations in preschool education institution educators are analyzed, the peculiarities of the manifestation of emotional burnout and pedagogical authoritarianism across the sample are explained, and the relationship between character accentuation types and leading manifestations of professional deformation is investigated.

Chapter 3 «Program for the psychological prevention of educators' professional deformations» explains the purpose, tasks, and conceptual foundations of the professional deformation prevention program, and describes the content and structure of the training program.

Key words: character accentuations, professional deformation, professional burnout, preschool teachers, professional activity, authoritarianism, rigidity, uncritical thinking, emotional exhaustion.

ЗМІСТ

ВСТУП 6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ 12
1.1. Сутність та поняття професійної деформації педагога в психолого-педагогічній літературі 12
1.2. Психологічна характеристика акцентуацій характеру як індивідуально-типологічної властивості особистості 33
1.3. Професійна діяльність в контексті прояву акцентуацій та професійних деформацій 39
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ВИХОВАТЕЛІВ НА ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ 49
2.1. Організація, методи та діагностичний інструментарій дослідження 49
2.2. Аналіз типів акцентуацій характеру у вихователів закладів дошкільної освіти 55
2.3. Особливості прояву емоційного вигорання та педагогічного авторитаризму за вибіркою 63
2.4. Дослідження взаємозв’язку між типами акцентуацій характеру та провідними проявами професійної деформації 74
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ВИХОВАТЕЛІВ 78
3.1. Мета, завдання та концептуальні засади програми профілактики професійної деформації 78
3.2. Зміст та структура тренінгової програми 81
ВИСНОВКИ 96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 99

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна професійна діяльність фахівця передбачає не лише реалізацію його професійних знань, умінь і навичок, а й постійне залучення особистісних ресурсів, що за тривалого впливу специфічних умов праці може зумовлювати певні трансформації особистості. Одним із можливих наслідків такого впливу є професійна деформація фахівця, яка становить інтегративне поняття та охоплює комплекс стійких особистісних змін, що виникають під впливом професійної діяльності й негативно позначаються як на ефективності її здійснення, так і на особистісному функціонуванні самого працівника. Професійна деформація може проявлятися у зміні ставлення до професійної діяльності, колег і тих, із ким безпосередньо взаємодіє фахівець, трансформації ціннісно-мотиваційної сфери, емоційних реакцій, способів поведінки та міжособистісної взаємодії.

Проблема професійних деформацій та професійного вигорання представлена у працях Н. Булатевич, Ж. Вірної, О. Кокуна, Т. Зайчикової, Л. Карамушки, З. Кісіль, Ю. Чемодурової, Н. Оніщенко, В. Медведєва, Г. Ланжерока, К. Маслач, С. Джексона та інших дослідників. Серед індивідуальних форм професійної деформації виокремлюють професійну індиферентність, подвійність етичних стандартів, професійний маргіналізм, професійне вигорання, професійну невротизацію та деградацію особистості. До групових форм належать соціальна інгібіція, зниження індивідуальної відповідальності та нав’язані групові форми поведінки.

Особливої актуальності проблема набуває у професійній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, яка характеризується високою емоційною залученістю, значною відповідальністю за розвиток і благополуччя дітей, необхідністю постійної міжособистісної взаємодії та саморегуляції. Проблема професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти вже була предметом окремих наукових досліджень.

Зокрема, Т. Рожко-Павлішин досліджувала питання попередження появи професійних деформацій у майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. О. Поліщук та Т. Колтунович розглядали особливості емоційних проявів у вихователів із різними рівнями професійних деформацій. І. Скоморовська, Н. Кирста та М. Матішак досліджували виникнення синдрому професійно-емоційного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти, Т. Завадська зосереджувала увагу на психоемоційному стані вихователів дошкільних закладів.

Водночас професійна деформація зумовлюється не лише особливостями професійного середовища, а й індивідуально-психологічними характеристиками фахівця. Однією з таких характеристик є акцентуації характеру, які являють собою надмірну вираженість окремих рис характеру та можуть визначати специфіку реагування особистості на професійні труднощі й стресові ситуації. Проблема акцентуацій характеру розроблялася у працях К. Леонгарда, Е. Кречмера, В. Шелдона, Г. Айзенка та інших дослідників.

Водночас аналіз наукової літератури засвідчує недостатню кількість комплексних досліджень взаємозв’язку акцентуацій характеру та професійної деформації саме у вихователів закладів дошкільної освіти. Недостатня розробленість цього питання обмежує можливості своєчасного виявлення психологічних чинників професійних деструкцій та розроблення ефективних профілактичних заходів.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє теоретичне й емпіричне вивчення зумовили вибір теми дослідження «Акцентуації характеру вихователів закладів дошкільної освіти як чинник виникнення професійної деформації».

Об’єкт дослідження: професійні деформації.

Предмет дослідження: акцентуації характеру вихователів закладів дошкільної освіти як чинник виникнення професійної деформації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально вивчити вплив акцентуацій характеру вихователів на виникнення професійної деформації, а також розробити програму її профілактики.

В основу дослідження покладено припущення про наявність статистично значущих взаємозв'язків між типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти, характер і вираженість яких можуть відрізнятися залежно від типу акцентуації.

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутим припущенням нами визначено такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми професійної деформації, акцентуацій характеру та специфіки діяльності вихователів ЗДО.

2. Провести емпіричне дослідження типів акцентуацій характеру та рівнів вираженості професійних деформацій у вихователів.

3. Виявити та проаналізувати взаємозв'язок між типами акцентуацій характеру вихователів та особливістю прояву їхніх професійних деформацій.

4. Розробити та обґрунтувати програму психологічної профілактики професійних деформацій вихователів з урахуванням типів акцентуацій характеру.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури для систематизації концептуальних підходів до проблеми акцентуацій характеру та професійних деформацій педагогів; порівняльний аналіз для зіставлення різних типів акцентуацій характеру та специфіки їхнього впливу на виникнення емоційного вигорання й педагогічного авторитаризму; систематизація та моделювання з метою обґрунтування концептуальних засад та побудови структури профілактичної тренінгової програми. Емпіричні: тестування за психодіагностичними методиками: Методика визначення особливостей акцентуації (К. Леонгард–Х. Шмішек); Шкала професійного вигорання

К. Маслач – MBI (К. Маслач); Методика діагностики професійної деформації особистості педагога. Методи математичної статистики: описова статистика, кореляційний аналіз.

Вибірка та експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі дошкільного підрозділу Запорізької гімназії № 65 Запорізької міської ради. В дослідженні взяли участь 25 вихователів віком 45-56 років.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- обґрунтовано та емпірично досліджено взаємозв'язок між типами акцентуацій характеру вихователів закладів дошкільної освіти та ризиками виникнення професійних деформацій;

- розширено, уточнено та доповнено наукові уявлення про психологічну специфіку, чинники та особливості прояву професійних деструкцій у професійній діяльності вихователів ЗДО;

- набуло подальшого розвитку вивчення акцентуацій характеру як індивідуально-типологічного чинника особистісно-професійного розвитку та профілактики професійної деформації педагогів.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 110 сторінок. Робота проілюстрована 5 таблицями, 3 рисунками. Бібліографічний список складається зі 104 найменувань, 9 з яких іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Сутність та поняття професійної деформації педагога в психолого-педагогічній літературі

Проблема впливу професійної діяльності на особистість фахівця має тривалу історію становлення та розвитку. Ще задовго до появи сучасного психологічного розуміння професійної деформації дослідники звертали увагу на те, що тривале виконання певного виду діяльності здатне змінювати людину, її спосіб мислення, поведінку, систему звичок та характер взаємодії з навколишнім середовищем.

Історія становлення уявлень про професійну деформацію має міждисциплінарний характер і пов’язана з поступовим перенесенням поняття деформації з природничо-медичної площини до соціологічного та психологічного аналізу професійної діяльності. Саме поняття «професійна деформація» (*déformation professionnelle*) сформувалося у європейському науковому дискурсі на межі XIX–XX століть. Первісно поняття професійної деформації використовувалося переважно для опису фізичних змін організму, пов’язаних із характером професійної діяльності, однак згодом його зміст було розширено й перенесено на сферу психічних та соціальних змін особистості. Професійна спеціалізація стала розглядатися не лише як джерело набуття специфічних умінь, а й як чинник формування стійких способів сприймання, мислення та поведінки, які можуть виходити за межі безпосередньо професійної ситуації [97].

У франкомовній соціологічній традиції початку XX століття ця проблематика поступово набуває соціологічного змісту. У працях

представників цієї традиції професійна деформація пов’язується з тривалою спеціалізацією людини та засвоєнням нею професійних способів сприймання дійсності. У цьому контексті особливого значення набуває ідея про те, що професійні звички можуть настільки закріплюватися в структурі поведінки та мислення, що починають визначати ставлення людини і до явищ, які безпосередньо не належать до її професійної сфери.

Одним із ранніх документально зафіксованих наукових уживань англомовного терміна «professional deformation» є стаття американського соціолога Г. Ланжерока (Hubert Langerock) *«Professionalism: A Study in Professional Deformation»*, опублікована у 1915 році в *American Journal of Sociology* [98]. Автор пов’язував професійну деформацію з тривалим виконанням певної професійної діяльності, унаслідок чого можуть змінюватися процеси мислення людини та її оцінювання значущості власної професійної діяльності. Таким чином, уже на ранньому етапі формування концепції професійна деформація розумілася не як одноразова реакція на складні умови праці, а як результат тривалого впливу професійного середовища на спосіб мислення та систему оцінювання.

Подальший розвиток поняття пов’язаний із соціологічним осмисленням професійної діяльності як потужного чинника соціалізації та трансформації особистості. Значну роль у поширенні поняття «професійна деформація» відіграв американський вчений П. Сорокін, який у 1921 році використав його для позначення негативного впливу професійної діяльності на поведінку та переживання людини. Дослідник наголошував на значній деформаційній ролі професійної діяльності та запропонував соціологічний підхід до систематичного вивчення професійних груп і пов’язаних із ними змін особистості.

Подальше соціологічне осмислення феномена пов’язане з аналізом професійної соціалізації, спеціалізації та бюрократизації діяльності. Важливий внесок у цей напр ям зробив Р. Мертон (Robert K. Merton) [99], який у праці *Social Theory and Social Structure* (1957) розглядав професійно

зумовлені обмеження сприймання та поведінки у контексті ширшої проблематики дисфункціональних наслідків соціалізації та бюрократичної організації. Аналізуючи негативні аспекти бюрократії, Р. Мертон звертався до понять *«trained incapacity», «occupational psychosis»* та *«professional deformation»*, розглядаючи їх як споріднені способи пояснення ситуацій, коли сформовані професійним навчанням та спеціалізацією установки можуть втрачати адаптивність за межами звичного професійного контексту.

Отже, на ранньому етапі становлення концепції професійна деформація переважно розглядалася в межах соціології професій та професійної соціалізації. У центрі уваги перебував вплив належності людини до певної професійної групи, тривалої спеціалізації, засвоєння професійних норм і способів діяльності на її світосприйняття, поведінку та систему соціальних взаємин. Подальший розвиток психології праці та професійної психології зумовив поступове зміщення дослідницького акценту від соціальної ролі фахівця до психологічних наслідків його професійної діяльності. Науковці почали досліджувати, як професійні вимоги, умови праці, характер міжособистісної взаємодії та тривалість професійної діяльності впливають на когнітивні процеси, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, характер, професійне самосприйняття і поведінку особистості.

Унаслідок цього професійна деформація поступово набула статусу комплексного психологічного феномена, що формується в процесі тривалої взаємодії особистості з професійним середовищем. Її почали розглядати не лише як зміну професійної поведінки під впливом соціальних умов, а як негативний варіант професіогенезу, за якого професійно зумовлені способи реагування, установки та особистісні якості поступово закріплюються, гіпертрофуються та можуть втрачати адаптивність. Такі зміни здатні охоплювати різні сфери особистості й проявлятися як у професійній діяльності, так і поза її межами, впливаючи на характер взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе та професії, систему мотивації й загальну поведінку фахівця [24; 90; 100].

Особливого розвитку проблематика професійної деформації набула в межах досліджень професіогенезу особистості, що розглядається як тривалий процес змін під впливом оволодіння професією та професійної діяльності. Поряд із конструктивним розвитком професійних компетентностей і якостей можливе формування небажаних змін – стереотипності, ригідності, емоційного виснаження та деформації міжособистісної взаємодії.

Важливим є розуміння професійної деформації як одного з можливих негативних результатів професійного розвитку. О. Великодна [12], Л. Корнєєва [38] та інші дослідники розглядають її як прояв негативного професіогенезу, тобто такого напряму професійного становлення, за якого набуття професійного досвіду супроводжується не лише розвитком компетентності, а й формуванням небажаних особистісних змін. У цьому випадку професійний розвиток перестає бути виключно ресурсом особистісного зростання і за несприятливого перебігу може сприяти закріпленню деструктивних установок, поведінкових моделей та професійних стереотипів.

У сучасній психології професійна деформація розглядається як можливий негативний результат тривалого професійного розвитку, що виникає під впливом поєднання професійних вимог, несприятливих умов праці, тривалого стресу та індивідуально-психологічних особливостей працівника. Вона має поступовий характер: професійно зумовлені способи мислення, реагування та поведінки спочатку можуть бути ситуативними, але з часом закріплюватися й поширюватися на позапрофесійні сфери.

Професійна деформація належить до складних і багатовимірних феноменів, що зумовлює відсутність єдиного усталеного підходу до її визначення. Аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідники акцентують увагу на різних аспектах цього явища: трансформації особистісних характеристик фахівця, зміні його способу мислення та поведінки, порушенні системи професійних цінностей, виникненні стереотипізованих моделей професійної взаємодії, а також зниженні ефективності професійної діяльності та адаптивних можливостей особистості.

Значний внесок у систематизацію феномену професійної деформації зробили вітчизняні дослідники професійного розвитку, зокрема, Л. Карамушка, М. Москальов [30], Ю. Чемодурова [90], О. Рева [70], Т. Рожко-Павлишин [72; 73] та інші. У їхніх працях професійна деформація розглядається крізь призму взаємодії професійної діяльності та особистості, аналізуються її причини, механізми, рівні, форми та наслідки. Сучасні дослідження підкреслюють, що єдиного універсального трактування професійної деформації в психології дотепер не сформовано, оскільки феномен характеризується складною структурою та різноманітністю проявів.

Зокрема, В. Зінченко, О. Кокун та В. Коновалова [34; 69] розглядають професійну деформацію передусім як процес психологічної дезорієнтації особистості, що супроводжується когнітивними викривленнями та трансформацією її психологічних характеристик. Йдеться про зміни у структурі характеру, особливостях мислення та спілкування, а також у професійній Я-концепції. На думку дослідників, такі зміни можуть формуватися внаслідок поступового закріплення деструктивних моделей поведінки, мотивів і ціннісних орієнтацій під впливом систематичного виконання професійних функцій.

Інший аспект феномену акцентує О. Рева [70], яка характеризує професійну деформацію як своєрідну «професійну недугу». У такому розумінні вона постає як небажаний наслідок тривалого перебування людини у професійному середовищі, за якого особливості професійної діяльності поступово починають негативно впливати на особистість фахівця та його спосіб функціонування.

О. Кокун [34] звертає увагу насамперед на функціональні наслідки професійної деформації. У його підході вона розглядається як сукупність особистісних трансформацій, які призводять до зниження адаптивності фахівця, погіршення його професійної ефективності та зменшення результативності діяльності. Таким чином, професійна деформація має значення не лише як внутрішня зміна окремих психологічних характеристик,

а і як чинник, що може негативно позначатися на якості виконання професійних завдань.

В. Зливков [53] розширює розуміння наслідків професійної деформації, пов’язуючи їх із повсякденним життям особистості. Науковець звертає увагу на те, що сформовані під впливом професійної діяльності способи реагування можуть виходити за межі робочого середовища та ускладнювати звичайну поведінку людини у побутових і міжособистісних ситуаціях. У такому випадку професійна роль частково втрачає свої межі, а характерні для неї моделі поведінки починають проявлятися у приватному житті.

Л. Хомич [86] розглядає професійну деформацію крізь призму професійних труднощів і невдач, трактуючи її як можливу психологічну реакцію особистості на переживання власної професійної неспроможності або недостатньої компетентності. За таких умов повторюваний досвід невдач може негативно впливати на ставлення фахівця до себе, своєї професійної діяльності та власних можливостей, сприяючи формуванню деструктивних способів реагування.

Важливе місце у поясненні механізмів професійної деформації посідає підхід Л. Корнєєвої [38], яка пов’язує цей феномен зі стереотипізацією професійного мислення та способів виконання діяльності. Надмірне закріплення певних професійних алгоритмів може знижувати гнучкість фахівця, обмежувати його здатність адаптувати поведінку до конкретної ситуації та ускладнювати побудову конструктивних взаємин з оточенням.

О. Марковець [50] акцентує увагу на стресогенному характері професійного середовища, розглядаючи професійну деформацію як можливий результат тривалого впливу несприятливих і стресових умов діяльності. Постійне професійне напруження, надмірне навантаження, необхідність контролювати власні емоції та постійно адаптуватися до складних робочих ситуацій можуть поступово виснажувати психологічні ресурси особистості та створювати передумови для негативних професійно зумовлених змін.

Особливої уваги заслуговує перехід від розуміння професійної деформації виключно як негативного наслідку професійної діяльності до більш диференційованого її трактування. У процесі професіогенезу відбувається перебудова особистості відповідно до вимог професії, і така перебудова може мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Формування професійно важливих якостей є необхідною умовою успішного виконання діяльності, проте надмірне закріплення окремих характеристик може призводити до їхньої гіпертрофії. Наприклад, відповідальність може трансформуватися у гіпервідповідальність, організованість – у ригідність, вимогливість – в авторитарність, професійна обережність – у надмірний контроль. Саме тому професійна деформація має розглядатися не просто як поява «поганих» якостей, а як порушення оптимального балансу між професійними вимогами та особистісним функціонуванням.

Професійну деформацію також співвідносять із професійним стресом, вигоранням і професійними деструкціями, хоча їх взаємозв’язок трактується дослідниками по-різному. Водночас спільним є розуміння ролі тривалого професійного навантаження та недостатності психологічних ресурсів особистості. Поступово проблематика професійної деформації поширилася на різні професії, особливо ті, що пов’язані з високою відповідальністю, інтенсивною міжособистісною взаємодією та значним емоційним навантаженням.

Одним із фундаментальних напрямів, що сформував сучасне розуміння негативних психологічних наслідків тривалої професійної діяльності, є дослідження професійного вигорання, започатковане у працях К. Маслач та С. Джексон (C. Maslach та S. E. Jackson). У класичному дослідженні *«The measurement of experienced burnout»* (1981) авторки визначили вигорання через три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійних досягнень. Принципове значення цієї концепції для розуміння професійної деформації полягає в тому, що професійне неблагополуччя розглядається не лише як фізична або емоційна

втома, а як комплексна зміна ставлення фахівця до професійної діяльності, інших людей і власної професійної компетентності. Особливо важливим є феномен деперсоналізації, який може проявлятися у формуванні емоційної дистанції, зниженні емпатії та переході від особистісно орієнтованої взаємодії до формального виконання професійних функцій. У педагогічній діяльності такі зміни можуть безпосередньо позначатися на характері взаємодії з дітьми, батьками та колегами [100].

Таким чином, професійна деформація не може бути зведена до окремої негативної риси або одного небажаного прояву професійної поведінки. Це складний процес, у якому взаємопов'язані когнітивні, емоційні, мотиваційні, поведінкові та особистісні зміни. Її сутність полягає у поступовому закріпленні професійно зумовлених способів мислення, реагування та взаємодії, які за певних умов набувають деструктивного характеру та поширюються на інші сфери життєдіяльності.

Професійна деформація не є однорідним за своїм змістом та інтенсивністю явищем. У психологічній літературі запропоновано різні підходи до її класифікації, які дають змогу розглядати цей феномен залежно від тривалості, глибини, масштабів прояву та характеру змін особистості.

Зокрема, О. Синєокий [77] розмежовує тимчасові, або епізодичні, та стійкі професійні деформації. Тимчасові зміни можуть виникати як реакція на окремі складні професійні ситуації, значне навантаження чи періоди підвищеного напруження та, за сприятливих умов, поступово зменшуватися після припинення дії відповідних чинників. Натомість стійкі деформації характеризуються тривалістю та закріпленістю змін, унаслідок чого вони можуть ставати відносно стабільною характеристикою особистості й впливати на її поведінку навіть поза межами професійної діяльності.

За критерієм масштабності особистісних трансформацій І. Хоржевська [87] виокремлює поверхові та глобальні професійні деформації. Поверхові зміни можуть стосуватися окремих характеристик поведінки, професійних установок або способів взаємодії та не обов'язково

призводять до суттєвої перебудови особистості. Глобальна деформація, навпаки, характеризується більш глибокими та системними трансформаціями, які можуть охоплювати декілька сфер психіки й суттєво впливати на професійне та особистісне функціонування людини.

О. Рева [70] пропонує класифікувати професійні деформації відповідно до рівня їхньої специфічності. Дослідниця виокремлює загальнопрофесійні, спеціальні, професійно-типологічні та індивідуалізовані деформації. Загальнопрофесійні прояви можуть виникати у значної кількості представників певної професійної сфери та бути зумовленими спільними умовами й вимогами діяльності. Спеціальні деформації пов’язані зі специфікою конкретної спеціалізації та характерними для неї професійними завданнями. Професійно-типологічні зміни формуються на перетині особливостей професійної діяльності та індивідуально-психологічних характеристик особистості. Індивідуалізовані деформації мають найбільш виражений особистісний характер і можуть виникати внаслідок своєрідного поєднання професійного досвіду, особистісних властивостей та умов життєдіяльності конкретного фахівця.

Професійна деформація має динамічний характер і, як зазначають О. Кокун [69], О. Рева [70] та інші науковці, може проходити декілька послідовних етапів. Умовно виокремлюють початковий, середній та глибинний етапи її розвитку. На початковій стадії негативні зміни зазвичай мають слабко виражений характер і можуть проявлятися у вигляді окремих професійних стереотипів, зміни ставлення до роботи, зниження емоційної залученості або появи певних труднощів у взаємодії з оточенням. Через незначну вираженість такі прояви нерідко залишаються непоміченими самим фахівцем та його професійним оточенням.

На середньому етапі деформаційні процеси набувають більшої стійкості. Негативні установки та способи реагування можуть систематично проявлятися у професійній поведінці, ускладнювати комунікацію, знижувати рівень задоволеності діяльністю та обмежувати здатність фахівця гнучко

реагувати на зміну професійних обставин. На глибинному етапі професійна деформація характеризується значними та стійкими особистісними змінами, які можуть суттєво впливати не лише на професійну діяльність, а й на інші сфери життєдіяльності особистості. Саме на цьому рівні деформаційні прояви можуть набувати критичного характеру та супроводжуватися істотним зниженням професійної й особистісної адаптації.

Дослідники також звертають увагу на те, що професійна деформація не обмежується лише поведінковими проявами, а може охоплювати різні структурні компоненти особистості. Зокрема, зміни можуть стосуватися пізнавальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер. У когнітивній сфері це може проявлятися у звуженні способів професійного мислення, стереотипізації оцінок та зниженні когнітивної гнучкості. В емоційно-вольовій сфері можливими є підвищена емоційна напруженість, виснаження, дратівливість, зниження здатності до самоконтролю та регуляції власних станів. У мотиваційній сфері професійна деформація може супроводжуватися послабленням внутрішньої мотивації, зниженням інтересу до професійної діяльності, формальним ставленням до виконання обов’язків або зміщенням професійних цілей.

За характером прояву професійні деформації також поділяють на індивідуальні та групові. До індивідуальних форм Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі [29] та інші дослідники відносять професійну індиферентність, що виявляється у байдужому ставленні до професійних завдань і результатів діяльності; подвійність етичних стандартів; професійний маргіналізм; професійне вигорання; професійну невротизацію та поступову деградацію особистості. Спільною ознакою цих проявів є їхній зв’язок із трансформаціями індивідуального психологічного функціонування фахівця та змінами його ставлення до професійної діяльності.

Поряд з індивідуальними формами дослідники виокремлюють групові професійні деформації, які виникають і підтримуються в умовах професійної групи. В. Кощій та В. Медведєв [52] серед таких проявів називають соціальну

інгібіцію, зниження індивідуальної відповідальності та різні форми поведінки, що нав’язуються груповим середовищем. До них належать конформне мислення, надмірний оптимізм, вибірковий або тенденційний відбір інформації, переконаність у необмежених можливостях групи, ілюзорне сприйняття власної ініціативності та груповий егоїзм. Такі прояви демонструють, що професійна деформація може формуватися не лише під впливом індивідуального професійного досвіду, а й у результаті тривалого перебування особистості в певному соціально-професійному середовищі.

Отже, аналіз різних класифікацій дає підстави стверджувати, що професійна деформація є динамічним, багаторівневим і системним явищем, яке може відрізнятися за тривалістю, глибиною, масштабом та формами прояву. Вона може починатися з малопомітних змін професійних установок і способів реагування, поступово набуваючи стійкості та поширюючись на когнітивну, емоційно-вольову, мотиваційну й поведінкову сфери.

Для сучасної психології принципово важливим є розгляд професійної деформації як результату взаємодії особистості та професійного середовища. Тобто її виникнення не можна пояснити лише несприятливими умовами праці або лише особистісними характеристиками фахівця. Однакові професійні вимоги можуть по-різному впливати на різних людей залежно від їхніх психологічних ресурсів, способів саморегуляції, мотивації, цінностей, характеру та інших індивідуально-психологічних особливостей. Саме тому сучасне дослідження професійної деформації передбачає одночасне врахування як характеристик професійного середовища, так і особливостей самої особистості.

У контексті аналізу причин професійної деформації важливо розмежовувати зовнішні та внутрішні чинники, оскільки негативні професійно зумовлені зміни формуються внаслідок їхньої взаємодії. Зовнішні чинники пов’язані передусім із соціальними, організаційними та професійно-середовищними умовами, у яких здійснюється діяльність педагога. За О. Осауленко [61], до них належать суспільна нестабільність, відсутність

чітких загальносуспільних орієнтирів, зниження престижності педагогічної діяльності, послаблення значущості соціальних і моральних цінностей, недосконаліть та суперечливість нормативно-правового забезпечення професійної діяльності, а також недостатня правова обізнаність і соціально-правова захищеність педагогів.

Негативний вплив на особистість вихователя можуть справляти й безпосередні організаційні особливості функціонування закладу дошкільної освіти. Зокрема, ризик професійної деформації підвищується в умовах надмірної регламентації діяльності, коли професійна поведінка значною мірою визначається жорсткими алгоритмами та усталеними правилами. Якщо виконання професійних функцій тривалий час здійснюється за незмінними схемами, без можливості проявляти ініціативу, творчість та індивідуальний підхід, це може сприяти поступовому формуванню професійної шаблонності. У такому випадку професійні дії ризикують перетворитися на автоматизоване виконання звичних операцій, а здатність гнучко реагувати на індивідуальні потреби дітей та нестандартні ситуації може знижуватися.

Не менш важливу роль відіграють внутрішні, або особистісно-психологічні, чинники. До них І. Скоморовська, Н. Кирста, М. Матішак [78]; Л. Карамушка, О. Бондарчук, Т. Грубі [29]; О. Куций [43]; Л. Кондрацька, К. Глухова [36] відносять значне фізичне та психоемоційне навантаження, хронічне напруження, дистрес і перевтому, недостатню готовність до реальних умов професійної діяльності, труднощі самоорганізації, розчарування у професійному виборі, несприятливий психологічний клімат у колективі та недостатність матеріального стимулювання. Негативний вплив можуть мати також монотонність і недостатня творчість професійної діяльності, відсутність доступних моделей професійного розвитку, обмежені можливості для фахового зростання та самореалізації, а також поступове звуження кола інтересів особистості поза професійною сферою.

Особливого значення набуває проблема невідповідності між очікуваннями фахівця та реальним змістом його професійної діяльності. Якщо педагог вступає у професію з ідеалізованими уявленнями про її зміст, але стикається з високим навантаженням, складними комунікативними ситуаціями, обмеженими ресурсами та недостатньою підтримкою, це може спричинити професійне розчарування. За відсутності конструктивних способів подолання таких труднощів поступово може змінюватися ставлення до професійної діяльності: зацікавленість і внутрішня мотивація можуть поступатися місцем формальному виконанню обов'язків, емоційній відстороненості та байдужості [47, 48].

Варто наголосити, що окремий професійний стресор не обов'язково призводить до деформації особистості. Значно більшу небезпеку становить систематичний і тривалий вплив сукупності несприятливих чинників, особливо за умови недостатності особистісних ресурсів і відсутності належної психологічної підтримки. Саме поєднання високого навантаження, емоційної напруженості, конфліктності, професійної монотонності, недостатньої автономії та обмежених можливостей розвитку може створювати сприятливе підґрунтя для накопичення професійної напруги та поступової трансформації особистісних характеристик педагога.

У цьому контексті особливого значення набуває проблема професійної деформації представників соціономічних професій, діяльність яких передбачає постійну взаємодію з іншими людьми. До таких професій належить і діяльність вихователя закладу дошкільної освіти. Постійний контакт із дітьми та дорослими, висока емоційна залученість, необхідність контролювати власні реакції, значна відповідальність та одночасне виконання різноманітних професійних функцій створюють специфічне професійне середовище, у якому особистісні характеристики фахівця відіграють особливо важливу роль.

Важливе значення для розуміння професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти мають результати дослідження Т. Рожко-

Павлішин [73]. Науковиця розглядає професійну деформацію як комплекс якісних змін особистості, що формуються під впливом професійної діяльності та можуть призводити до виникнення стійких професійних деструкцій, негативно впливаючи як на особистість фахівця, так і на ефективність його професійної діяльності.

Дослідницею було проведено опитування 54 молодих вихователів закладів дошкільної освіти з Київської та Тернопільської областей, професійний стаж яких не перевищував трьох років. Отримані результати засвідчили значну психологічну складність адаптації молодих фахівців до реальних умов професійної діяльності. Зокрема, 86% опитаних зазначили, що під час працевлаштування не очікували такого високого рівня фізичного та емоційного навантаження. Для 92% респондентів характерною виявилася складність психологічного переключення між професійною та особистою сферами життя: навіть після завершення робочого дня вони продовжували подумки перебувати в професійній діяльності.

Окремою проблемою виявилася недостатня обізнаність молодих педагогів із феноменом професійної деформації та способами її попередження: 43% опитаних не мали відповідних знань. Водночас 76% вихователів зазначили, що не володіють достатніми навичками саморегуляції та не знають ефективних способів підтримання власної мотивації й психологічного ресурсу. На недостатню увагу до особистісних труднощів молодих спеціалістів у закладах дошкільної освіти вказали 67% респондентів, зазначаючи, що основна увага адміністрації та колег зосереджується на методичному аспекті професійної діяльності.

Результати дослідження Т. Рожко-Павлішин [73] демонструють недостатню підготовленість молодих вихователів до психологічно та емоційно складних аспектів професійної діяльності. Несформованість навичок саморегуляції, труднощі розмежування професійної та особистої сфер, недостатня обізнаність щодо професійних деформацій і відсутність належної психологічної підтримки можуть розглядатися як фактори ризику

виникнення професійних деструкцій та передчасного професійного вигорання.

Окремий напрям сучасних досліджень становлять праці зарубіжних науковців, у яких проблема професійної деформації педагогічних працівників розглядається переважно крізь призму близьких за змістом психологічних конструктів, зокрема професійного вигорання, хронічного професійного стресу, емоційного виснаження, деперсоналізації, зниження професійної самоефективності, трансформації професійної ідентичності та погіршення психологічного благополуччя. На відміну від вітчизняної наукової традиції, де поняття «професійна деформація» функціонує як відносно самостійна категорія, англомовні дослідники частіше описують окремі прояви та механізми негативного впливу професійної діяльності на особистість фахівця. Така термінологічна відмінність не означає відсутності відповідної проблематики у зарубіжній науці, а, навпаки, свідчить про її розгляд у межах ширшого комплексу досліджень професійного функціонування та психологічного благополуччя педагогів.

Особливе місце у зарубіжних дослідженнях посідають праці, присвячені психологічному благополуччю педагогів дошкільної освіти. Так, K. Hall-Kenyon, R. Bullough, K. MacKay та E. Marshall у *cmammi «Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature»* (2014) здійснили систематизований аналіз досліджень професійного благополуччя педагогів дошкільної освіти. Автори наголошують, що психологічний стан вихователя формується під впливом комплексу чинників, серед яких професійна автономія, самоефективність, задоволеність роботою, емоційне та фізичне здоров’я, характер організаційного середовища та умови професійної діяльності. Важливо, що дослідники розглядають благополуччя педагога не як ізольовану індивідуальну характеристику, а як результат взаємодії особистісних і професійно-середовищних факторів. Науковці також звертають увагу на те, що посилення стандартизації освітнього процесу, збільшення обсягу документації, оцінювання результатів роботи та зростання

вимог до професійної ефективності можуть призводити до інтенсифікації педагогічної праці. У таких умовах педагог отримує менше можливостей для автономної, творчої та особистісно значущої реалізації професійної діяльності. Відповідно, поступово може формуватися орієнтація не на змістовну взаємодію з дитиною, а на формальне виконання встановлених професійних процедур.

Зазначений підхід є принципово важливим для розуміння професійної деформації, оскільки дозволяє відмовитися від спрощеного трактування негативних професійних змін як наслідку виключно високого навантаження. Натомість у центрі уваги опиняється співвідношення професійних вимог та психологічних ресурсів особистості. Якщо вимоги професійного середовища тривалий час перевищують можливості їх конструктивного подолання, це може спричиняти накопичення емоційного напруження, виснаження, зниження професійної мотивації та поступову трансформацію ставлення до професійної діяльності.

Проблематика психологічного благополуччя працівників дошкільної освіти була розвинена у дослідженні T. Cumming (2017) *«Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature»* [96]. Авторка узагальнила результати сучасних досліджень та продемонструвала багатовимірність феномена професійного благополуччя вихователя. Його зниження може бути пов'язане не лише з емоційним виснаженням, а й з умовами праці, характером професійних взаємин, можливостями професійного розвитку, рівнем підтримки та відчуттям професійної компетентності. Професійне благополуччя розглядається як динамічна характеристика, яка змінюється під впливом взаємодії особистості та професійного середовища.

Особливу увагу безпосередньо психологічним проявам професійного неблагополуччя вихователів дошкільної освіти приділяють L. Jeon, K. Buettner та A. Grant. У дослідженні *«Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress,*

and Emotional Exhaustion» (2018) [97], проведеному на значній вибірці педагогів дошкільної освіти у США, автори аналізували предиктори депресивних проявів, стресу та емоційного виснаження. Результати засвідчили значущість як індивідуальних, так і професійно-середовищних характеристик. Зокрема, важливими виявилися професійна самоефективність, умови праці та особливості професійного середовища.

Отримані результати мають важливе значення для дослідження професійної деформації, оскільки підтверджують необхідність розглядати її як багатофакторний феномен. Негативні зміни професійного функціонування виникають не автоматично під впливом самого факту професійної діяльності, а є результатом тривалої взаємодії між вимогами професії, організаційними умовами, особистісними ресурсами та способами реагування фахівця. Таким чином, однакові професійні обставини можуть мати різні психологічні наслідки для різних педагогів.

Професійна деформація вихователя закладу дошкільної освіти може проявлятися не лише у зниженні професійної мотивації чи емоційному виснаженні, а й у поступовій трансформації способів мислення, поведінки та взаємодії з учасниками освітнього процесу. Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що внаслідок тривалого впливу несприятливих професійних чинників у педагога можуть закріплюватися особистісні та поведінкові характеристики, які ускладнюють ефективне виконання професійних функцій і негативно впливають на якість міжособистісної взаємодії.

Як зазначають С. Лічман [45], А. Фурсієнко [84] та інші дослідники, одним із характерних проявів професійної деформації педагога є консервативність професійного мислення. Вона може виражатися у надмірній прихильності до звичних способів організації діяльності, небажанні змінювати усталені підходи та труднощах із прийняттям нових педагогічних ідей. Вихователь у такому випадку може віддавати перевагу вже відомим алгоритмам дій навіть тоді, коли конкретна ситуація потребує гнучкості, творчого підходу або пошуку альтернативного рішення.

Тісно пов’язаною з цим є схильність до спрощення та примітивізації професійних ситуацій. Складні психологічні, поведінкові чи комунікативні прояви дітей можуть пояснюватися за допомогою надмірно спрощених схем, без урахування індивідуальних особливостей дитини та контексту ситуації. Наприклад, поведінкові труднощі можуть сприйматися виключно як прояв «неслухняності», «капризності» або недостатньої дисциплінованості, що звужує можливості для пошуку справжніх причин поведінки та відповідних педагогічних способів реагування. Така стереотипізація професійного сприймання може поступово знижувати чутливість педагога до індивідуальних потреб вихованців [78].

У. Уоллер (W. Waller [102]) серед характерних проявів професійної деформації також виокремлює надмірну контрольованість професійної поведінки, спрощення складних ситуацій та стереотипізацію професійних дій. У цьому контексті професійна діяльність поступово може втрачати гнучкість: замість адаптації способу взаємодії до конкретної дитини чи ситуації педагог використовує вже сформований шаблон. Така тенденція є особливо значущою для роботи у закладі дошкільної освіти, оскільки дошкільний вік характеризується значною індивідуальною варіативністю розвитку, поведінки, емоційних реакцій та потреб дітей.

Ще одним можливим проявом професійної деформації є психологічне старіння, яке не обов’язково пов’язане з реальним віком фахівця. У цьому випадку йдеться про зниження відкритості до нового досвіду, ослаблення пізнавальної активності, втрату інтересу до професійного розвитку та поступове згасання інтелектуальної гнучкості. Педагог може переставати цікавитися новими методами роботи, професійними інноваціями та можливостями самовдосконалення, оскільки сформовані раніше способи діяльності здаються йому достатніми та такими, що не потребують перегляду.

У поведінці професійно деформованого вихователя також може посилюватися безапеляційність у судженнях та надмірна схильність до

оцінювання. Це проявляється у прагненні категорично визначати правильність або неправильність поведінки інших, швидко навішувати оцінні характеристики та недостатньо враховувати альтернативні погляди. Постійне перебування в позиції фахівця, який оцінює поведінку дітей та інших учасників освітнього процесу, за несприятливих умов може сприяти перенесенню такої моделі взаємодії на ширше коло міжособистісних ситуацій [25].

Одним із найбільш виражених поведінкових проявів професійної деформації може бути авторитарність, що передбачає орієнтацію переважно на безумовне підпорядкування, дисципліну та контроль. За такого стилю взаємодії педагог може надавати перевагу вимогам і заборонам замість діалогу, пояснення та врахування індивідуальних потреб дитини. Авторитарні тенденції можуть супроводжуватися переконанням у власній безумовній правоті, низькою толерантністю до незгоди та прагненням контролювати поведінку оточення [23].

З авторитарністю тісно пов’язаний феномен «надконтролю», за якого прагнення організувати й передбачити всі аспекти професійної ситуації стає надмірним. Вихователь може постійно контролювати дії дітей, колег або виконання певних процедур, відчувати труднощі з делегуванням відповідальності та сприймати відхилення від запланованого сценарію як загрозу професійному порядку. У довготривалій перспективі така поведінкова установка може спричиняти додаткове емоційне напруження самого педагога та погіршувати психологічний клімат у взаємодії з дітьми.

Окремо дослідники [45; 78; 84] звертають увагу на гіпервідповідальність, яка на перший погляд може сприйматися як позитивна професійна якість. Проте її надмірна вираженість може мати деструктивні наслідки. Постійне відчуття особистої відповідальності за всі аспекти освітнього процесу, труднощі з делегуванням завдань, нездатність відмовитися від додаткового навантаження та схильність звинувачувати себе у професійних невдачах можуть сприяти виснаженню психологічних

ресурсів педагога. Таким чином, професійно важлива відповідальність за несприятливих умов може трансформуватися у надмірний контроль і постійне внутрішнє напруження.

Іншим проявом професійної деформації може виступати конфліктність та агресивність у взаємодії. Постійне перебування в умовах емоційно насиченої роботи, необхідність вирішувати суперечливі ситуації та недостатність можливостей для психологічного відновлення можуть сприяти зниженню толерантності до труднощів. Унаслідок цього реакції на проблемні ситуації можуть ставати різкішими, а звичайні професійні труднощі – сприйматися як привід для конфронтації. Поступово конфліктний спосіб реагування може перетворюватися на звичну модель професійної поведінки.

Водночас професійна деформація може мати й протилежний прояв – емоційне відсторонення та байдужість. Якщо на початку професійного шляху педагог характеризується високою залученістю та прагненням допомогти кожній дитині, то тривале психоемоційне навантаження без належного відновлення може сприяти поступовому зниженню емоційної чутливості. У крайніх випадках це може проявлятися у формальному ставленні до виконання професійних обов’язків, зниженні інтересу до потреб вихованців та сприйнятті взаємодії з дітьми як рутинного обов’язку.

До інших можливих проявів професійної деформації відносять негативізм, підвищену дратівливість, емоційну нестійкість, зниження толерантності до поведінкових проявів дітей та схильність сприймати професійні ситуації переважно через призму труднощів і проблем. У сукупності такі характеристики можуть поступово змінювати загальне ставлення педагога до професії та її учасників.

На основі характеру поведінкових проявів О. Марковець [50] виокремлює декілька типів деформованої педагогічної поведінки: конфронтаційний, агресивно-конфліктний, комунікативно-нейтральний, експансивний та відчужений. Конфронтаційний тип характеризується схильністю педагога протиставляти власну позицію позиціям інших та

сприймати взаємодію як боротьбу за відстоювання власної правоти. Агресивно-конфліктний тип виявляється у більш вираженій емоційній напруженості, різкості реакцій та готовності вступати у суперечності. Комунікативно-нейтральний тип передбачає формальне виконання професійних функцій за мінімальної емоційної залученості до міжособистісної взаємодії.

Експансивний тип педагогічної поведінки може проявлятися у прагненні домінувати у взаємодії, активно нав'язувати власні правила та контролювати інших. Відчужений тип, навпаки, характеризується психологічною дистанційованістю, зниженням емоційної включеності та тенденцією обмежувати професійну взаємодію виконанням лише формально необхідних функцій.

Таким чином, професійна деформація вихователя може виявлятися у широкому спектрі змін – від поступового зниження професійної гнучкості та інтересу до розвитку до авторитарності, надконтролю, конфліктності, емоційного відчуження й формалізації взаємодії. Важливо, що окремі з наведених характеристик самі по собі не є патологічними або однозначно негативними. Наприклад, відповідальність, організованість, вимогливість чи прагнення контролювати освітній процес є професійно необхідними якостями. Проте їхня надмірна вираженість, ригідність та закріплення як універсальних способів реагування можуть набувати деформованого характеру.

Отже, професійну деформацію вихователя доцільно розглядати не як раптову зміну особистості, а як поступовий процес трансформації професійно зумовлених способів мислення, емоційного реагування та поведінки, унаслідок якого окремі професійні якості можуть набувати гіпертрофованої форми, а конструктивні способи взаємодії поступатися місцем стереотипним, авторитарним, конфліктним або відчуженим моделям.

Історико-теоретичний аналіз становлення поняття професійної деформації та сучасних психолого-педагогічних підходів дає змогу

визначити її як комплекс стійких негативних трансформацій особистості, що виникають у процесі тривалого виконання професійної діяльності та проявляються у зміні способів мислення, емоційного реагування, поведінки, професійних цінностей і характеру міжособистісної взаємодії. Такі трансформації можуть знижувати адаптивні можливості особистості, професійну ефективність та якість взаємодії з оточенням, а за умови тривалого закріплення набувати характеру професійних деструкцій.

Водночас характер і вираженість професійної деформації залежать не лише від об'єктивних умов професійної діяльності, а й від індивідуально-психологічних особливостей працівника. Саме тому професійна деформація вихователя закладу дошкільної освіти є результатом складної взаємодії соціальних, організаційних, професійних та особистісно-психологічних чинників. Специфіка педагогічної діяльності сама по собі не визначає неминучість виникнення професійних деструкцій, однак за несприятливого поєднання зовнішніх умов та індивідуальних особливостей фахівця ризик їх формування істотно зростає.

Останнє має особливе значення для подальшого дослідження акцентуацій характеру, оскільки саме індивідуально-психологічні особливості можуть визначати специфіку реагування вихователя на професійне навантаження, характер взаємодії з дітьми та дорослими, способи саморегуляції, ставлення до професійних вимог і схильність до закріплення певних професійно зумовлених моделей поведінки.

1.2. Психологічна характеристика акцентуацій характеру як індивідуально-типологічної властивості особистості

Проблема індивідуально-типологічних властивостей особистості посідає важливе місце у психологічних дослідженнях, оскільки саме вони визначають своєрідність реагування людини на різноманітні життєві обставини, особливості її поведінки, взаємодії з іншими та способи адаптації

до вимог соціального середовища. Одним із важливих проявів індивідуально-типологічної своєрідності особистості є акцентуації характеру. Дослідженням цього феномену займалися Е. Фромм, Е. Шелдон, А. Шострем, Е. Кречмер та ін. Актуальність вивчення акцентуацій характеру зумовлена, зокрема, поширенням процесів дезадаптації особистості до сучасних умов суспільства [11].

Історичні передумови формування концепції акцентуацій пов'язані з дослідженнями типологічних особливостей особистості. Основоположником одного з підходів, який згодом став підґрунтям для розвитку концепції акцентованих особистостей, вважають Ернста Кречмера. У 1921 р. він висунув припущення про існування двох типів психічно здорових людей – шизотиміків і циклотиміків. На думку дослідника, особливості їхньої поведінки певною мірою нагадували прояви, характерні для психопатичних особистостей – шизоїдів і циклоїдів. Оскільки Е. Кречмер, своєю чергою, виділяв у межах шизоїдного та циклоїдного типів декілька різновидів, його концепція стала одним із важливих теоретичних джерел подальшого дослідження акцентованих рис особистості. Саме ці ідеї отримали подальший розвиток у психології та психіатрії другої половини XX ст.

Безпосереднє теоретичне оформлення поняття акцентуації пов'язують із німецьким психіатром і психологом Карлом Леонгардом. У 1964 р. ним було введено поняття «акцентуація особистості», яке також використовується у формі «акцентуація характеру». К. Леонгард розробив класифікацію акцентуацій особистості (табл. 1.1), систематизувавши окремі варіанти надмірної виразності характерологічних та особистісних рис [62]. Його підхід став основою для подальшого вивчення особливостей акцентуйованих осіб та їх поведінкових реакцій.

У психологічному розумінні акцентуацію характеру можна розглядати як специфічну нерівномірність розвитку характерологічної структури особистості, за якої окремі риси набувають надмірної виразності. За визначенням К. Леонгарда та ін., акцентуація характеризується

дисгармонійністю розвитку характеру та підвищеною інтенсивністю окремих його властивостей. Така особливість формує вибіркову чутливість людини до певних психогенних впливів і може ускладнювати її адаптацію в окремих ситуаціях. Водночас у звичайних умовах акцентуйовані риси не обов'язково перешкоджають повноцінному функціонуванню особистості.

Таблиця 1.1 – Класифікація типів акцентуйованих особистостей за К. Леонгардом

Тип акцентуації	Основні характеристики
Демонстративний	Виражена потреба в увазі та визнанні, прагнення справити враження, емоційність, артистичність, схильність до демонстративної поведінки.
Педантичний	Надмірна акуратність, організованість, відповідальність, схильність до деталізації, труднощі з прийняттям швидких рішень і переключенням діяльності.
Застрягаючий	Стійкість емоцій і переживань, наполегливість, принциповість, схильність тривалий час зберігати образу, недовіру чи негативне ставлення.
Збудливий	Імпульсивність, недостатній контроль емоцій і поведінки, схильність до різких реакцій, конфліктності, дратівливості та афективних спалахів.
Гіпертимний	Висока активність, оптимізм, товариськість, енергійність, ініціативність, прагнення до нових вражень; водночас можливі поверховість і недостатня дисциплінованість.
Дистимний	Знижений фон настрою, серйозність, стриманість, песимістичність, схильність до зосередженості на негативних аспектах подій, обмежена потреба в широкому спілкуванні.
Циклотимний	Періодичне чергування фаз підвищеного та зниженого настрою, відповідно до яких змінюються активність, товариськість, працездатність та емоційний стан.
Екзальтований	Інтенсивність і швидкість емоційних реакцій, підвищена вразливість, захопленість, здатність до сильного переживання радості, захоплення, тривоги чи розпачу.
Тривожний	Невпевненість у собі, підвищена чутливість до оцінки оточення, схильність до переживання тривоги, обережність, нерішучість і потреба у підтримці.
Емотивний	Глибина й тонкість емоційних переживань, чуйність, співпереживання, доброзичливість, гуманність, схильність до емоційної вразливості.
Екстравертований	Орієнтація на зовнішнє середовище та соціальну взаємодію, комунікабельність, відкритість до нових контактів, активність, залежність від зовнішніх вражень.
Інтровертований	Орієнтація на внутрішній світ, схильність до самостійності, роздумів і занурення у власні переживання, стриманість у спілкуванні, незалежність суджень.

Важливою характеристикою акцентуації є саме її вибірковість. Людина може демонструвати підвищену чутливість до певних ситуацій, взаємодій або вимог середовища, водночас зберігаючи достатню або навіть високу стійкість до інших психогенних впливів. Отже, акцентуація не визначає поведінку особистості в усіх сферах життя, а проявляється переважно за наявності відповідних умов, які актуалізують певну загострену рису характеру. Саме ця вибірковість є однією з принципових ознак, що дозволяють відмежувати акцентуацію від патологічних змін особистості.

Більшість учених розглядають акцентуації характеру як крайні, але такі, що залишаються в межах психічної норми, варіанти розвитку характеру. За такого підходу акцентуація не ототожнюється з психічним розладом, оскільки надмірна виразність окремих характерологічних властивостей сама по собі не свідчить про патологію. Навпаки, акцентуйовані особистості можуть успішно функціонувати в соціальному середовищі, реалізовувати власні здібності та виконувати професійні й соціальні ролі. Відмінність між акцентуйованими та патологічними характерами має принципове значення, оскільки дає змогу розмежувати психологічні особливості особистості та розлади, які потребують психіатричної оцінки.

У цьому контексті Е. Михлюк, Л. Перелигіна та Н. Афанасьєва [67] у монографії визначають три основні критерії розмежування акцентуацій та психопатій. Першою відмінністю є специфічність реакції на психогенні впливи. Особа з акцентуацією реагує особливо гостро переважно на ті ситуації, які відповідають змісту її акцентуйованої риси. Натомість за наявності розладу особистості характерні способи реагування поширюються на значно ширше коло психогенних впливів і можуть визначати функціонування людини в різних сферах життя.

Друга відмінність стосується динаміки акцентуацій упродовж життєвого шляху. Найбільш помітними вони можуть бути в окремі вікові періоди, зокрема в підлітковому віці, після чого їх прояви часто стають менш вираженими. На відміну від цього, розлади особистості, як правило,

формуються на ранніх етапах розвитку, характеризуються відносною стабільністю та можуть зберігатися або посилюватися протягом життя.

Третім критерієм є характер соціальної адаптації. Наявність акцентуації не обов'язково супроводжується соціальною дезадаптацією. Навіть якщо в окремих ситуаціях виникають труднощі, вони можуть бути короткочасними та не порушувати загальної здатності людини ефективно функціонувати в суспільстві. При розладах особистості труднощі адаптації мають більш стійкий і всеохопний характер, що позначається на різних сферах життєдіяльності.

Таким чином, принциповою характеристикою акцентуації є поєднання підвищеної виразності окремих рис із загальним збереженням адаптаційного потенціалу особистості. Акцентуації характеру можна визначити як крайні варіанти норми, за яких окремі характерологічні властивості надмірно посилені. Унаслідок цього виникає вибіркова вразливість до конкретних психогенних впливів, тоді як стійкість до інших ситуацій може залишатися нормальною або навіть підвищеною. При цьому вираженість певної характерологічної риси не виключає можливості повноцінної соціальної адаптації, а професійне та соціальне становище людини зазвичай відповідає її здібностям і реальним можливостям [54].

За ступенем вираженості у сучасних дослідженнях виділяють два основні різновиди акцентуацій характеру – явну та приховану. Явна акцентуація належить до крайніх варіантів норми й характеризується відносно стійким проявом характерологічних рис певного типу. У відповідних ситуаціях ці особливості можуть суттєво впливати на поведінку, емоційні реакції та міжособистісну взаємодію. Особи з вираженою акцентуацією можуть становити своєрідну «групу підвищеного ризику», оскільки за несприятливих обставин вони є більш чутливими до специфічних психогенних впливів або психотравмувальних ситуацій [55].

Прихована акцентуація, навпаки, у повсякденних умовах може залишатися практично непомітною. Характерологічні особливості

відповідного типу виявляються слабко або не проявляються зовсім. Навіть за тривалого спостереження, різнопланової взаємодії та детального аналізу життєвого досвіду людини визначити конкретний тип характеру іноді досить складно [89]. Отже, відмінність між явною та прихованою акцентуацією полягає насамперед у ступені актуалізації характерологічних рис у звичайних умовах життєдіяльності.

Водночас акцентуації не варто розглядати як однозначно негативну характеристику особистості. Посилення окремих рис може не лише створювати труднощі в певних ситуаціях, а й бути пов’язаним із розвитком специфічних здібностей, особливостей мотивації, стилю діяльності та міжособистісної взаємодії. Тому психологічне значення акцентуації визначається не самим фактом наявності певної загостреної риси, а співвідношенням цієї риси з вимогами ситуації, умовами діяльності та можливостями особистості щодо регуляції власної поведінки.

Окремого значення набуває питання структури акцентуацій. Характерологічні типи в реальному житті не завжди представлені у «чистому» вигляді. Дослідження свідчать, що чисті типи акцентуацій зустрічаються відносно рідко, тоді як значно частіше спостерігаються змішані варіанти або акцентуації, виражені недостатньо чітко. Це вказує на складність і багатовимірність характеру як психологічного утворення та необхідність урахування поєднання різних характерологічних властивостей під час психологічного аналізу особистості [55].

Акцентуації характеру як індивідуально-типологічна властивість можуть впливати на особливості професійної поведінки, комунікації, емоційного реагування, сприймання вимог професійного середовища та подолання складних ситуацій. Особливої уваги це питання потребує у професіях, що передбачають постійну взаємодію з іншими людьми, високий рівень емоційної залученості та значну відповідальність за результати діяльності. До таких професій належить і педагогічна діяльність, у межах якої індивідуально-типологічні особливості педагога можуть позначатися на

характері його професійної поведінки, взаєминах із вихованцями та колегами, способах реагування на конфліктні або стресові ситуації.

Таким чином, акцентуації характеру є важливою індивідуально-типологічною характеристикою особистості, що відображає нерівномірність вираженості окремих характерологічних рис за загального збереження психічної норми та потенційної здатності до соціальної адаптації. Їх прояв має вибірковий характер і залежить від конкретних умов життєдіяльності, вікового періоду та характеру психогенних впливів. Теоретичний аналіз проблеми акцентуацій має значний потенціал для психології, педагогіки, соціології та медицини, оскільки дозволяє глибше зрозуміти індивідуальні відмінності у поведінці та способах реагування особистості. Водночас одним із недостатньо розроблених аспектів цієї проблематики залишається дослідження акцентуацій у контексті конкретної професійної діяльності, зокрема професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

1.3. Професійна діяльність в контексті прояву акцентуацій та професійних деформацій

Професійна діяльність є одним із провідних чинників, що впливають на розвиток особистості дорослої людини. У процесі професіоналізації відбувається не лише набуття спеціальних знань, умінь і навичок, а й трансформація способів поведінки, характеру взаємодії з іншими людьми, мотиваційної та емоційно-вольової сфер. Тривале перебування в певному професійному середовищі створює умови для закріплення одних особистісних властивостей і зміни інших. Відтак професію доцільно розглядати не лише як сферу реалізації вже сформованих характеристик особистості, а і як чинник їх подальшого розвитку.

У цьому контексті особливого значення набуває проблема взаємозв’язку індивідуально-типологічних властивостей особистості та особливостей професійної діяльності. Одним із дослідників, який

безпосередньо звернувся до проблеми взаємодії акцентуацій характеру і професійного середовища, є Е. Михлюк [56]. У рамках дисертаційного дослідження він вивчав психологічні особливості професійно зумовлених акцентуацій фахівців.

Як ми зазначали, акцентуація розглядається як відносно стійка та значуща властивість особистості, яка визначає своєрідність характеру через надмірну вираженість окремих його рис. Водночас така виразність не виходить за межі психічної норми. Таким чином, акцентуйовані характеристики самі по собі не є патологічними, однак за певних умов можуть істотно впливати на поведінку людини, характер її реагування та ефективність адаптації.

Прояви акцентуацій не залишаються незмінними протягом життєвого та професійного шляху. Їх актуалізація залежить від сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників. Серед факторів, які визначають динаміку акцентуацій, виокремлюють три основні групи. До першої належать психофізіологічні чинники – темперамент, віково-статеві характеристики та вроджені властивості. Другу групу становлять психологічні фактори, передусім особливості характеру, його зовнішня та внутрішня спрямованість. Третю групу утворюють соціальні чинники, серед яких важливе місце посідають сімейне виховання та професійна діяльність. Отже, професійне середовище є одним із соціальних механізмів, здатних впливати на актуалізацію, посилення або, навпаки, послаблення окремих характерологічних властивостей.

Саме професійна діяльність може створювати специфічні умови, у яких певні риси характеру регулярно активуються та закріплюються. Якщо характерологічна властивість відповідає вимогам професії, її прояв може сприяти ефективному виконанню професійних завдань. У такому випадку індивідуально-типологічна особливість стає основою для формування професійно важливої якості. Водночас систематичне функціонування в умовах, що постійно актуалізують певну рису, може призвести до її надмірного посилення та поступового поширення на інші сфери поведінки.

Отже, акцентуації характеру потенційно можуть мати як конструктивне, так і деструктивне професійне значення. Позитивні прояви окремих акцентуйованих рис за відповідних умов здатні трансформуватися у професійно важливі якості. Натомість ті характеристики, які в певному професійному середовищі виявляються надмірно або неконструктивно, можуть посилюватися та створювати передумови для професійних деструкцій. У такому випадку професійна діяльність стає не лише сферою реалізації особистісних властивостей, а й чинником їх небажаної трансформації.

Значущість професійного середовища у цьому процесі підтверджується дослідженнями професійно зумовлених акцентуацій. Е. Михлюк [56] під «професійно зумовленими акцентуаціями» розуміє «надмірне посилення окремих рис характеру, а також деяких професійно зумовлених властивостей та якостей особистості, що формуються й розвиваються у процесі професійного становлення та впливають на успішність професійної діяльності» [56, 8]. Це визначення акцентує увагу на двосторонньому характері зв’язку між особистістю та професією: з одного боку, професійна діяльність здійснюється на основі вже наявних індивідуально-типологічних характеристик, а з іншого – сама професія може впливати на подальше формування особистості.

Е. Михлюк встановив, що в процесі професійної діяльності відбувається своєрідна взаємодія двох протилежно спрямованих тенденцій. Перша полягає у формуванні та посиленні акцентуацій на основі типологічних властивостей, що виникли раніше. Друга пов’язана з можливим послабленням або частковою нейтралізацією акцентуйованих характеристик під впливом самої професійної діяльності. Співвідношення цих тенденцій не є постійним: на різних етапах професіоналізації провідною може ставати одна з них. Отже, професійне становлення може як актуалізувати вже наявні характерологічні особливості, так і створювати умови для їх корекції та розвитку більш адаптивних способів поведінки.

Дослідження акцентуацій у професійному контексті має не лише теоретичне, а й прикладне значення. Аналіз характерологічних особливостей фахівця дає можливість краще прогнозувати особливості його професійної поведінки, визначати потенційні ресурси та можливі труднощі професійної адаптації. Виявлення акцентуйованих характеристик також дозволяє окреслити групи підвищеного ризику, для яких за несприятливого поєднання особистісних і професійних чинників зростає ймовірність адаптаційних порушень. Такі порушення можуть супроводжуватися посиленням внутрішньоособистісної напруженості, виникненням фрустраційних станів, емоційним перенапруженням та підвищенням рівня психічного стресу.

Проблема взаємозв'язку індивідуально-типологічних властивостей та професійної діяльності привертала увагу і фахівців, які досліджують психологію діяльності в особливих умовах, а також представників військової та юридичної психології [31; 32; 51]. Це пояснюється тим, що в системі особистісних характеристик, які опосередковують успішність професійної діяльності, важливу роль можуть відігравати властивості, що займають крайні позиції на умовному континуумі вираженості. На поведінковому рівні такі характеристики можуть проявлятися у формі акцентуацій. Їх значення для професійної діяльності визначається тим, наскільки конкретна риса відповідає вимогам професії та наскільки особистість здатна регулювати її прояви залежно від ситуації.

Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно професій, у яких основним об'єктом діяльності є інша людина. До таких належить педагогічна професія, оскільки результативність роботи педагога значною мірою визначається не лише рівнем його професійної компетентності, а й особистісними характеристиками, способами емоційного реагування, комунікативною поведінкою та здатністю до саморегуляції.

Професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти має низку специфічних психологічних характеристик, які потенційно можуть впливати на актуалізацію акцентуйованих рис. Передусім вона передбачає високу

інтенсивність міжособистісної взаємодії. Протягом робочого дня вихователь одночасно виконує функції організатора, педагога, комунікатора та емоційного регулятора взаємодії в дитячій групі. Його професійне спілкування охоплює різні категорії учасників освітнього процесу – дітей, батьків, колег, адміністрацію та інших фахівців.

Відмінність між цими видами взаємодії полягає у різних вимогах до поведінки та емоційного реагування вихователя. У спілкуванні з дітьми необхідними є терплячість, витримка, емоційна чуйність, здатність швидко перемикатися між різними ситуаціями та підтримувати увагу до потреб кожної дитини. Взаємодія з батьками передбачає дипломатичність, тактовність, толерантність і здатність конструктивно реагувати на претензії чи критичні оцінки. Спілкування з колегами та адміністрацією, своєю чергою, потребує дотримання професійних норм, організованості, відповідальності та здатності враховувати різні позиції [64; 78].

Така багатоспрямована комунікативна активність створює умови для постійної регуляції власної поведінки. Вихователь не лише має виконувати професійні завдання, а й постійно контролювати спосіб їх реалізації: стримувати небажані емоційні реакції, добирати адекватні форми впливу на дітей, підтримувати конструктивний контакт із батьками та колегами. За певних умов це може сприяти розвитку професійно важливих якостей, однак одночасно створює додаткове психоемоційне навантаження.

Значущим чинником професійного напруження є необхідність постійно реагувати на непередбачувані та емоційно насичені ситуації. Поведінка дітей дошкільного віку характеризується ситуативністю та нестабільністю, тому вихователь має бути готовим швидко змінювати спосіб реагування відповідно до конкретних обставин. Додаткові труднощі можуть виникати під час конфліктних, проблемних або маніпулятивних ситуацій у взаємодії з дітьми чи їхніми батьками. Від фахівця при цьому очікується збереження професійної врівноваженості та дотримання педагогічної етики незалежно від власного емоційного стану [6].

У таких умовах окремі акцентуйовані риси можуть проявлятися особливо виразно. Наприклад, підвищена емоційність може сприяти емпатійному включенню у переживання дитини та забезпечувати чутливість до її потреб, проте за недостатньої саморегуляції вона може супроводжуватися надмірною емоційною реактивністю. Виражена педантичність може сприяти відповідальному виконанню професійних обов'язків, організованості та дотриманню правил, але за надмірного посилення здатна проявлятися у ригідності та труднощах адаптації до непередбачуваних ситуацій. Прагнення до постійної взаємодії та активного спілкування може бути професійною перевагою, однак за несприятливих умов може поєднуватися з труднощами встановлення психологічних меж.

Таким чином, одна й та сама характерологічна особливість може набувати різного професійного значення залежно від ступеня її вираженості та умов реалізації. Саме тому наявність певної акцентуації не можна автоматично розглядати як передумову професійних проблем. Важливим є те, яким чином ця риса співвідноситься з вимогами професійної діяльності, наскільки вона контролюється особистістю та чи сприяє адаптивному виконанню професійних функцій.

Окреме джерело професійного навантаження становить широкий спектр функціональних обов'язків вихователя. Його діяльність не обмежується безпосередньою взаємодією з дітьми. Педагог одночасно виконує організаційні, методичні, комунікативні та документаційні завдання, бере участь у заходах закладу, планує освітню діяльність і координує взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу. Поєднання різнопланових функцій за умов дефіциту часу може створювати тривале відчуття професійного навантаження та обмежувати можливості для психологічного відновлення [5-7].

За тривалого впливу такого середовища певні характерологічні властивості можуть поступово набувати надмірної вираженості. Особливо це стосується тих рис, які безпосередньо задіяні у виконанні професійних

функцій. Якщо професійна ситуація систематично вимагає підвищеного контролю, відповідальності, емоційної стриманості або постійної комунікативної активності, відповідні способи реагування можуть поступово закріплюватися. За недостатньої психологічної гнучкості це може сприяти перенесенню професійних моделей поведінки за межі робочої ситуації.

У такому контексті акцентуація може виступати одним із чинників, що підвищують вразливість особистості до несприятливих професійних впливів. Йдеться не про прямий причинно-наслідковий зв’язок між певним типом акцентуації та професійною деформацією, а про складну взаємодію особистісних властивостей, характеру професійних вимог, тривалості професійного навантаження, умов праці та здатності до саморегуляції. За сприятливих умов акцентуйовані риси можуть виконувати ресурсну функцію, тоді як за хронічного перенапруження та несприятливого професійного середовища – сприяти закріпленню деструктивних способів професійного реагування.

Потенційні наслідки тривалого професійного навантаження можуть виявлятися на різних рівнях. На психофізіологічному рівні можливі накопичення втоми, виснаження, порушення процесів відновлення та зниження працездатності. У соціально-психологічній сфері можуть формуватися емоційна дистанційованість, підвищена конфліктність, труднощі у підтриманні конструктивних взаємин та зниження чутливості до потреб інших. На поведінковому рівні можливі формалізація професійної взаємодії, стереотипізація способів реагування, зменшення ініціативності та переважання неефективних стратегій подолання професійних труднощів. Сукупність таких змін може створювати передумови для професійного вигорання та інших проявів професійної деформації [34; 69].

Водночас запобігання негативним трансформаціям особистості вихователя неможливе без урахування тих якостей, які забезпечують конструктивне виконання професійних функцій. І. Бех [4] важливими особистісними якостями педагога, що сприяють успішному вирішенню

професійних завдань, вважає гуманізм і толерантність. Ці характеристики мають особливе значення саме для роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки передбачають прийняття дитини, повагу до її індивідуальності та здатність зберігати конструктивну позицію навіть у складних ситуаціях.

С. Тітаренко [82], досліджуючи особистісні якості вихователя закладу дошкільної освіти, виокремлює комплекс характеристик, необхідних для успішної професійної діяльності. До загальних якостей автор відносить культурність, привабливість, гармонійність, уважність, спостережливість, комунікабельність, своєрідність, охайність, організованість і досвідченість. Групу моральних якостей становлять доброта, гуманізм, порядність, повага, емпатійність, благородство, працьовитість, чесність, совісність, справедливість, відповідальність, толерантність, скромність, ввічливість, відкритість, тактовність, гідність і сумлінність. Серед інтелектуальних властивостей виокремлюються ясність і критичність розуму, кмітливість, об’єктивність, винахідливість, цікавість, ерудованість, допитливість, мобільність, гнучкість і креативність. Вольова сфера представлена такими характеристиками, як наполегливість, сміливість, витримка, стриманість, терплячість, стійкість, старанність, дисциплінованість, самостійність, незалежність, зосередженість, самовладання, активність, енергійність, рішучість, цілеспрямованість та ініціативність. До емоційних якостей належать чуйність, артистизм, оптимізм, людинолюбство, сумлінність, любов до життя, ентузіазм, впевненість, дбайливість, виразність мовлення та здатність до «емоційного зараження».

Зіставлення професійно важливих якостей вихователя з характеристиками акцентуацій дозволяє зробити висновок про неоднозначність їх взаємозв’язку. Значна частина рис, необхідних для професійної діяльності, за певного рівня вираженості може бути пов’язана з акцентуйованими характеристиками. Наполегливість, відповідальність, організованість, комунікабельність, емоційна чуйність, активність або прагнення до порядку можуть бути професійними ресурсами, однак їх

надмірна вираженість за несприятливих умов здатна змінювати характер професійного реагування. Тому визначальним є не стільки факт наявності акцентуації, скільки її співвідношення з професійними вимогами та здатність особистості підтримувати оптимальний рівень саморегуляції.

Отже, специфіка діяльності вихователя закладу дошкільної освіти створює своєрідне професійне середовище, у якому окремі характерологічні властивості регулярно актуалізуються. Висока інтенсивність комунікації, емоційна насиченість роботи, необхідність постійного контролю поведінки, широкий спектр професійних обов'язків, відповідальність за дітей та необхідність одночасного врахування інтересів різних учасників освітнього процесу можуть сприяти як розвитку професійно важливих якостей, так і посиленню окремих акцентуйованих рис. За сприятливого співвідношення особистісних ресурсів і вимог професії акцентуації можуть виконувати адаптивну та ресурсну функцію. За тривалого перенапруження, недостатньої саморегуляції та невідповідності індивідуальних особливостей професійним вимогам вони можуть виступати одним із чинників ризику професійної деструкції.

Таким чином, професійна діяльність не лише реалізує вже сформовані характерологічні особливості, а й може впливати на їх подальшу динаміку. Акцентуації характеру, з одного боку, визначають своєрідність професійної поведінки та способів реагування вихователя, а з іншого – під впливом тривалого професійного середовища можуть змінювати ступінь своєї вираженості. Саме тому вивчення професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти потребує врахування їхніх індивідуально-типологічних характеристик.

Виявлення характерологічних рис, які можуть виконувати ресурсну або, навпаки, деструктивну функцію у професійній діяльності, є важливим для розуміння механізмів формування професійних деформацій. При цьому професійна деформація має розглядатися як результат складної взаємодії особистісних властивостей із тривалим впливом професійного середовища, а

не як безпосередній наслідок окремої акцентуації. Такий підхід дає змогу перейти від формального визначення типу акцентуації до аналізу того, як конкретні характерологічні особливості проявляються у професійній діяльності та за яких умов вони можуть ставати фактором професійної деструкції.

У зв’язку з цим особливої наукової значущості набуває дослідження взаємозв’язку між акцентуаціями характеру вихователів закладів дошкільної освіти та проявами професійних деформацій. Вивчення такого взаємозв’язку дозволить глибше зрозуміти індивідуально-психологічні передумови професійної деструкції, визначити характерологічні особливості, які можуть підвищувати або, навпаки, знижувати ризик її виникнення, а також окреслити можливості психологічної профілактики та підтримки професійного розвитку вихователів.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ВИХОВАТЕЛІВ НА ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ

2.1. Організація, методи та діагностичний інструментарій дослідження

Мета дослідження – експериментально вивчити вплив акцентуацій характеру вихователів на виникнення професійної деформації.

В основу дослідження покладено *припущення* про наявність статистично значущих взаємозв'язків між типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти, характер і вираженість яких можуть відрізнятися залежно від типу акцентуації.

Дослідження проводилося в 3 основні етапи:

Перший етап – організаційно-підготовчий. На цьому етапі визначалися мета, завдання, об'єкт і предмет емпіричного дослідження, формувалася вибірка вихователів закладів дошкільної освіти. Здійснювався підбір та обґрунтування психодіагностичного інструментарію відповідно до визначених показників акцентуацій характеру та професійних деформацій. Також визначалися процедура проведення дослідження, послідовність застосування методик, умови збору та подальшої обробки отриманих даних.

Другий етап – діагностичний. Метою цього етапу було безпосереднє емпіричне вивчення особливостей акцентуацій характеру та професійних деформацій у вихователів закладів дошкільної освіти. На цьому етапі здійснювалася діагностика провідних типів акцентуацій характеру, а також визначалися рівень і особливості прояву основних досліджуваних видів професійної деформації – емоційного вигорання та педагогічного

авторитаризму. Отримані результати систематизувалися за окремими показниками та використовувалися для подальшого порівняльного й кореляційного аналізу.

Третій етап – аналітико-узагальнювальний. На завершальному етапі здійснювалася кількісна та якісна обробка результатів дослідження. Проводився аналіз співвідношення типів акцентуацій характеру з показниками емоційного вигорання та педагогічного авторитаризму, встановлювалися характер і сила взаємозв'язків між досліджуваними змінними. На основі отриманих результатів оцінювалася висунута гіпотеза, визначалися акцентуаційні характеристики, які можуть бути пов'язані з підвищеним ризиком окремих професійних деформацій. Узагальнення результатів стало підґрунтям для визначення напрямів психологічної профілактики професійних деформацій вихователів та розроблення відповідної тренінгової програми.

Дослідження проводилося на базі дошкільного підрозділу Запорізької гімназії № 65 Запорізької міської ради. В дослідженні взяли участь 25 вихователів віком 45-56 років.

Тестування проводилось за допомогою таких психодіагностичних методик:

— Методика визначення особливостей акцентуації (К. Леонгард–Х. Шмішек) [66];

— Шкала професійного вигорання К. Маслач – MBI (К. Маслач) [95];

— Методика діагностики професійної деформації особистості педагога [24].

Розглянемо детальніше кожну методику.

Методика визначення особливостей акцентуації характеру (К. Леонгард–Х. Шмішек). Тестовий матеріал складається з 88 тверджень-запитань, які передбачають дихотомічний формат відповідей: стверджувальну («так») або заперечну («ні»).

Кількісний аналіз результатів здійснюється шляхом зіставлення відповідей респондентів із дешифратором (ключем). За кожну відповідь (стверджувальну чи заперечну), що збігається з ключем за відповідною шкалою, нараховується 1 первинний («сирий») бал.

Оскільки кількість запитань у субшкалах є нерівномірною, для приведення результатів до єдиного виміру первинні бали помножуються на відповідні математичні коефіцієнти. Зважений підсумковий показник за кожним із 10 типів акцентуацій варіюється в діапазоні від 0 до 24 балів.

Інтерпретація кількісних показників:

— 0–12 балів – нормативний рівень вираженості риси (акцентуація відсутня);

— 13–24 бали – наявність вираженої акцентуації характеру (пороговим значенням вважається показник, що перевищує 12 балів).

У випадках, коли жоден із вимірів не сягає порогового значення в 13 балів, обчислюється середнє арифметичне значення за всіма 10 шкалами. Риси, які перевищують цей індивідуальний середній рівень, розглядаються як провідні тенденції в структурі особистості.

Опис діагностичних шкал методики:

— Гіпертимний тип – характеризується підвищеним фоном настрою, оптимізмом, високою руховою та мовленнєвою активністю, комунікабельністю, спрагою дій, схильністю до ризику та авантюризму.

— Застрягаючий тип – проявляється надмірною впертістю, схильністю до афекту, зацикленістю на власних переживаннях та думках, образливістю, підозрілістю й ригідністю переконань.

— Емотивний тип – відрізняється глибокою чутливістю, вразливістю, підвищеною емпатією, боязкістю, жалісливістю та вираженим співчуттям до оточуючих.

— Педантичний тип – виявляється у формалізмі, підвищеній акуратності, скрупульозності, схильності до тривалих сумнівів, боязні невідповідності ідеалу та іпохондричних тенденціях.

— Тривожний тип – характеризується постійним відчуттям внутрішньої загрози, боязкістю, невпевненістю у власних силах, нерішучістю та схильністю до побоювань.

— Циклотимічний тип – виражається у періодичній зміні фаз піднесення та пригнічення настрою, що супроводжується відповідними коливаннями активності й манери спілкування.

— Демонстративний тип – визначається прагненням бути в центрі уваги, високою потребою у визнанні, самовпевненістю, акторською поведінкою та схильністю до викривлення фактів задля досягнення мети.

— Збудливий тип – характеризується високою імпульсивністю, низьким рівнем самоконтролю, запальністю, дратівливістю та схильністю до провокування конфліктів.

— Дистимічний тип – проявляється стабільно зниженим фоном настрою, песимістичним сприйняттям майбутнього, серйозністю, заниженою самооцінкою та фіксацією на невдачах.

— Екзальтований тип – відрізняється високою лабільністю емоцій, схильністю до захоплення, яскраво вираженими почуттями радості чи смутку та високою сприйнятливістю до зовнішніх подій.

Для оцінювання рівня та вираженості синдрому професійного вигорання у фахівців було застосовано методику *«Опитувальник професійного вигорання»* (MBI – Maslach Burnout Inventory), розроблену К. Маслач та С. Джексон. Інструментарій містить 22 твердження, оцінювання яких здійснюється за допомогою 7-бальної шкали вираженості частоти проявів (від 0 до 6 балів): «ніколи» – 0 балів; «дуже рідко» – 1 бал; «рідко» – 2 бали; «іноді» – 3 бали; «часто» – 4 бали; «дуже часто» – 5 балів; «кожен день» – 6 балів.

Обробка первинних даних передбачає підрахунок сум балів за трьома базовими субшкалами методики:

— Емоційне виснаження (пункти 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) – відображає відчуття емоційної опустошеності, перевтоми та вичерпаності

власних внутрішніх ресурсів, зумовлених професійною діяльністю;

— Деперсоналізація (пункти 5, 10, 11, 15, 22) – характеризує формування цинічного, формального або деструктивного ставлення до суб'єктів взаємодії (колег, здобувачів освіти, клієнтів) та втрату емпатії;

— Редукція особистих досягнень (пункти 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) – описує тенденцію до заниження власної професійної ефективності, виникнення відчуття некомпетентності та безперспективності власної праці.

Кількісна інтерпретація та визначення рівнів вираженості компонентів професійного вигорання здійснюються відповідно до встановлених нормативних меж для кожної субшкали:

— Емоційне виснаження:

- Низький рівень: 0–16 балів;
- Середній рівень: 17–26 балів;
- Високий рівень: 27 і більше балів.

— Деперсоналізація:

- Низький рівень: 0–6 балів;
- Середній рівень: 7–12 балів;
- Високий рівень: 13 і більше балів.

— Редукція особистих досягнень (має зворотну спрямованість інтерпретації: чим нижчий бал, тим вища вираженість феномену вигорання):

- Низький рівень вигорання (висока оцінка власних досягнень): 39 і більше балів;
- Середній рівень: 32–38 балів;
- Високий рівень вигорання (виражена редукція досягнень): 0–31 бал.

Загальний рівень професійного вигорання визначається як на основі диференційованого аналізу показників за кожною із трьох шкал, так і шляхом співвідношення високих показників за шкалами емоційного виснаження й деперсоналізації з низькими значеннями за шкалою редукції особистих досягнень.

Методика діагностики професійної деформації особистості педагога. Зазначений інструментарій охоплює 69 пунктів-тверджень, оцінювання яких здійснюється за допомогою дихотомічної шкали, що передбачає вибір піддослідними однієї з двох альтернативних відповідей – згоду («так») або незгоду («ні») із запропонованими судженнями. Процедура первинної обробки емпіричних даних полягає у підрахунку сумарного бала за кожною з трьох основних субшкал відповідно до ключа методики.

Структура опитувальника дає змогу диференціювати професійні деформації за трьома ключовими вимірами з відповідними кількісними межами вираженості:

— Авторитарність – відображає соціально-психологічну спрямованість особистості до домінування, жорсткого підпорядкування учасників освітнього процесу власному впливу та прагнення до тотального контролю у комунікативній взаємодії.

— Ригідність – характеризує когнітивно-поведінкову заскорузлість, що виявляється у складнощах або суб'єктивній нездатності оперативно коригувати й перебудовувати намічену програму діяльності в умовах, які об'єктивно вимагають зміни стратегії.

— Некритичність – описує дефіцитарність саморефлексії, якій властиві викривлене сприйняття власних дій, брак наполегливості, невизнання власних помилок, а також супротив інноваційним рішенням, компромісам та засвоєнню нових форм знань.

Завдяки рівномірному поділу сумарних балів за кожною з трьох субшкал низький рівень (0–7 балів) свідчить про відсутність або мінімальну вираженість деструктивних трансформацій, що характеризує високий рівень адаптивності та комунікативної гнучкості педагога. Середній рівень (8–15 балів) відповідає умовній психологічній нормі й відображає помірні, природні професійні деформації, які суттєво не впливають на педагогічну діяльність. Високий рівень (16–23 бали) указує на чітко виражені деструктивні зміни в структурі особистості фахівця за відповідним

напрямом, що потребують цілеспрямованої психологічної корекції та оптимізації умов професійної діяльності. Загальний інтегральний показник професійної деформації за всім опитувальником варіюється в межах від 0 до 69 балів: 0–23 бали відповідають низькому рівню, 24–46 балів – середньому рівню, а 47–69 балів свідчать про високий загальний рівень деформації особистості педагога.

Методи математичної статистики: методи описової статистики для узагальнення та характеристики отриманих емпіричних даних; кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції Пірсона для визначення сили та напряму статистично значущих взаємозв'язків між типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації. Статистичну обробку даних здійснювали за допомогою програмного пакета IBM SPSS 20.

2.2. Аналіз типів акцентуацій характеру у вихователів закладів дошкільної освіти

Для визначення особливостей акцентуацій характеру вихователів закладів дошкільної освіти було використано методику Леонгарда–Шмішека. Інтерпретація отриманих результатів здійснювалася з урахуванням нормативних показників методики: значення, що перевищують 12 балів, розглядаються як показники вираженої акцентуації. Показники, що не досягають зазначеного порогового рівня, відображають наявність певної тенденції до відповідного типу характерологічних проявів, однак не дають підстав кваліфікувати її як акцентуацію. Отримані результати представлено в табл. 2.1 та рис. 2.1.

Найвищий середній показник зафіксовано за педантичним типом – 12,43 балів, що перевищує встановлений пороговий рівень. Отже, саме ця характерологічна тенденція є найбільш вираженою у досліджуваній групі та може розглядатися як провідна акцентуація характеру вихователів за результатами проведеної діагностики.

Для педантичного типу характерні підвищена акуратність, відповідальність, схильність до дотримання встановлених правил і норм, ретельність у виконанні доручень, увага до деталей та прагнення до порядку. Такі особи схильні тривалий час обмірковувати рішення, перевіряти результати власної діяльності, дотримуватися послідовності та встановлених процедур. Водночас надмірна вираженість цих характеристик може супроводжуватися нерішучістю, труднощами з переключенням, надмірною зосередженістю на деталях, формалізацією діяльності та підвищеною вимогливістю до себе й оточення.

Таблиця 2.1 – Середні показники типів акцентуацій характеру у вихователів закладів дошкільної освіти

Тип акцентуації характеру	Середні показники (бали)
Гіпертимний	10,92
Застрягаючий	11,25
Емотивний	9,80
Педантичний	12,43
Тривожний	10,17
Циклотимічний	8,67
Демонстративний	9,51
Збудливий	10,94
Дистимний	7,93
Екзальтований	8,35

Для професійної діяльності вихователя дошкільного закладу педантичність може мати подвійне значення. З одного боку, вона є професійно корисною, оскільки робота з дітьми потребує відповідальності, організованості, дотримання режиму дня, контролю безпеки, своєчасного виконання документації та ретельної підготовки освітньо-виховних заходів. Педантичність може сприяти стабільності професійної поведінки та високій якості виконання обов’язків. З іншого боку, за умов тривалого професійного

навантаження надмірне прагнення до порядку та безпомилковості може призводити до напруження, труднощів адаптації до непередбачуваних ситуацій, підвищеної втомлюваності та формалізації взаємодії з дітьми. Таким чином, саме педантичний тип потребує особливої уваги у подальшому аналізі його зв'язку з проявами професійної деформації.

Другим за величиною є показник застрягаючого типу – 11,25 балів. Цей тип характеризується стійкістю емоційних переживань, тривалістю фіксації на певних подіях, образах, конфліктах або невдачах. Такі особи можуть довго зберігати як позитивні, так і негативні переживання, бути принциповими, наполегливими та послідовними у досягненні поставленої мети. Водночас за несприятливих обставин можливими є надмірна образливість, підозріливість, труднощі з відмовою від попередніх оцінок та схильність повертатися до неприємних ситуацій.

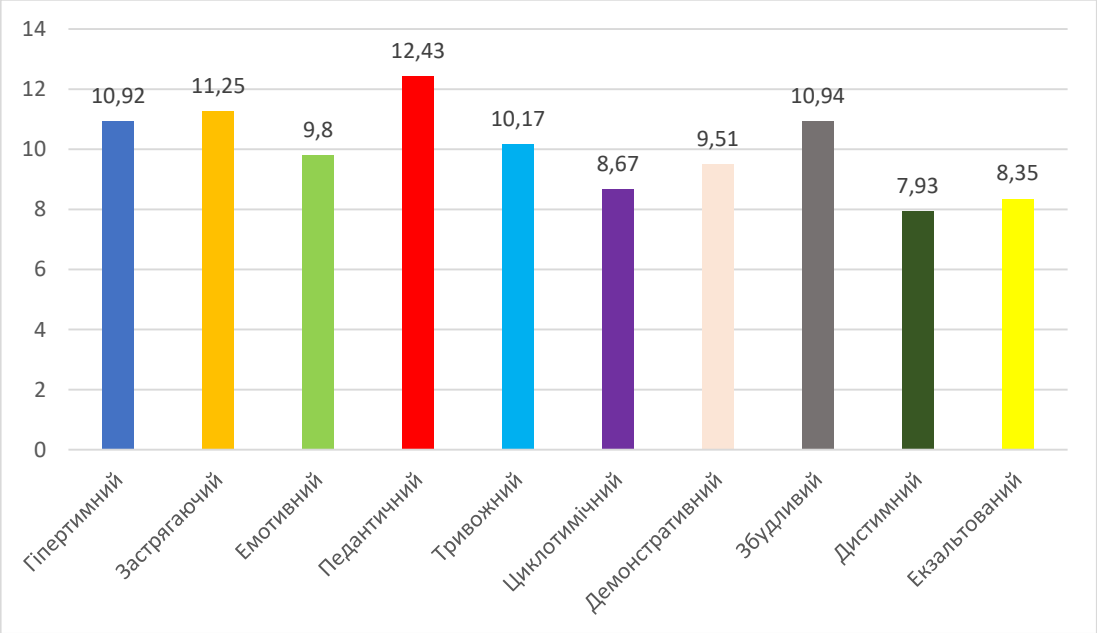


Рисунок 2.1 – Показники типів акцентуацій характеру у вихователів закладів дошкільної освіти

У професійній діяльності вихователя ця тенденція може сприяти наполегливості, послідовності та відповідальному ставленню до професійних обов'язків. Вихователь із такими характеристиками здатний доводити розпочату справу до кінця, послідовно відстоювати інтереси дітей та

дотримуватися прийнятих професійних принципів. Водночас тривале утримання негативних емоцій, образ чи конфліктних ситуацій може ускладнювати взаємодію з батьками, колегами та адміністрацією. Особливої уваги потребує ситуація, коли професійні конфлікти не завершуються психологічним «відпусканням» ситуації, а продовжують емоційно переживатися. За тривалого професійного напруження це потенційно може підсилювати емоційне виснаження та формувати стійкі дисфункціональні способи професійної взаємодії.

Достатньо високим виявився також показник збудливого типу – 10,94 балів. Для цього типу характерні імпульсивність, підвищена емоційна реактивність, схильність до швидкого виникнення роздратування, труднощі з контролем емоцій та поведінки у ситуаціях фрустрації. Водночас такі особи можуть бути енергійними, активними, рішучими та здатними швидко реагувати на ситуацію.

Для вихователя дошкільного закладу здатність швидко реагувати має позитивне професійне значення, оскільки робота з дошкільниками передбачає постійну зміну ситуацій та необхідність оперативного прийняття рішень. Проте надмірна емоційна реактивність за умов значного навантаження може ускладнювати самоконтроль. Постійна необхідність стримувати роздратування, контролювати емоційні реакції та підтримувати педагогічно прийнятну поведінку може поступово призводити до накопичення внутрішнього напруження. У разі недостатньо сформованої саморегуляції це може підвищувати ризик конфліктності, жорсткості у взаємодії та інших небажаних проявів професійної деформації.

Гіпертимний тип – 10,92 балів – також демонструє відносно високий рівень вираженості. Для гіпертимного типу характерні життєрадісність, активність, оптимізм, комунікабельність, ініціативність, висока потреба у взаємодії та прагнення до різноманітної діяльності. Такі особи зазвичай легко вступають у контакт з іншими людьми, швидко адаптуються до нових ситуацій, проявляють енергійність та схильність до активної поведінки.

У професійній діяльності вихователя ці характеристики є значущим ресурсом. Робота з дошкільниками потребує емоційної включеності, рухливості, здатності підтримувати інтерес дітей, створювати позитивну атмосферу та активно взаємодіяти з батьками й колегами. Водночас надмірна активність може супроводжуватися недостатньою послідовністю, схильністю до швидкого переключення уваги та труднощами у виконанні одноманітної або рутинної роботи. Тому за тривалого професійного навантаження важливим стає баланс між активністю та здатністю до систематичної, регламентованої діяльності.

Показник тривожного типу – 10,17 балів свідчить про помірно виражену тенденцію до відповідних характерологічних проявів. Тривожний тип пов’язаний із підвищеною чутливістю до оцінки оточення, невпевненістю, схильністю сумніватися у правильності власних дій, обережністю та підвищеною відповідальністю. Такі особи можуть гостро реагувати на можливість помилки або негативної оцінки.

Для вихователя ця тенденція може мати як адаптивний, так і ризикований характер. Підвищена відповідальність та обережність сприяють уважному ставленню до безпеки дітей, виконанню професійних обов’язків та контролю власної поведінки. Однак постійна орієнтація на можливість помилки, критику або негативну оцінку може сприяти накопиченню психологічного напруження. У ситуаціях високої відповідальності це може посилювати емоційне виснаження та знижувати впевненість у власній професійній компетентності.

Емотивний тип – 9,80 балі. Емотивність характеризується високою чутливістю, співпереживанням, доброзичливістю, м’якістю, здатністю до глибокого емоційного відгуку на переживання інших людей. Такі особи схильні співчувати, підтримувати інших та встановлювати емоційно близькі взаємини.

Для професії вихователя емотивність є особливо значущою, оскільки дошкільний вік передбачає потребу дитини у безпечному емоційному

контакті з дорослим. Емотивні вихователі можуть краще розпізнавати емоційні потреби дітей, проявляти терпіння, турботу та підтримку. Водночас надмірна емоційна включеність може створювати ризик перенесення професійних переживань у особистісну сферу. Постійне співпереживання проблемам дітей та необхідність реагувати на емоційні потреби значної кількості вихованців можуть сприяти поступовому емоційному виснаженню за відсутності достатніх навичок психологічного відновлення.

Демонстративний тип – 9,51 балів. Демонстративність пов’язана з потребою у визнанні, увазі та позитивній оцінці з боку оточення, виразністю поведінки, артистичністю, здатністю привертати увагу та презентувати себе. Такі особи зазвичай добре почуваються у ситуаціях, що передбачають соціальну взаємодію, публічність та необхідність емоційно впливати на інших.

Для вихователя ці якості можуть бути професійним ресурсом, оскільки організація занять, свят, ігор та інших заходів потребує артистичності, емоційної виразності та вміння утримувати увагу дітей. Однак за несприятливих умов надмірна орієнтація на схвалення може підвищувати залежність від оцінки батьків, колег або адміністрації. У такому разі професійні невдачі чи критичні зауваження можуть переживатися особливо гостро.

Циклотимічний тип – 8,67 балів. Цей тип характеризується періодичними коливаннями настрою, активності та загального емоційного тонусу. Періоди підвищеної активності та оптимізму можуть змінюватися періодами зниження настрою, працездатності та потреби у спілкуванні.

Для професійної діяльності вихователя така тенденція може позначатися на стабільності працездатності та емоційного залучення. У сприятливі періоди вихователь може демонструвати високу активність, творчість та ініціативність, тоді як у періоди зниження настрою може виникати потреба у більш спокійному режимі роботи. Водночас отриманий показник не перевищує порогового значення, тому вираженість цієї тенденції у досліджуваній групі не є високою.

Дистимний тип – 7,93 балів виявився найменш вираженим серед досліджуваних типів. Дистимічність характеризується схильністю до зниженого настрою, серйозності, стриманості, песимістичнішого сприйняття подій, меншої потреби у надмірно активному спілкуванні. Такі особи можуть бути відповідальними, принциповими та реалістичними в оцінюванні ситуацій.

У діяльності вихователя помірна дистимна тенденція може проявлятися у серйозному ставленні до професійних обов'язків, відповідальності та зваженості суджень. Проте високий рівень дистимності потенційно міг би ускладнювати підтримання позитивного емоційного фону, який є важливим у роботі з дошкільниками. У досліджуваній вибірці така тенденція виражена найменше, тому вона не може розглядатися як провідна характерологічна особливість групи.

Екзальтований тип – 8,35 балів. Екзальтованість характеризується високою інтенсивністю емоційних реакцій, здатністю до сильного захоплення, швидким виникненням радості, натхнення, захоплення, але також глибоким переживанням негативних подій. Такі особи можуть бути емоційно виразними, творчими та здатними до сильного емоційного залучення.

Для вихователя емоційна виразність може сприяти створенню захопливої атмосфери, організації творчої діяльності та емоційно насиченої взаємодії з дітьми. Водночас надмірна емоційна інтенсивність за несприятливих професійних умов може сприяти швидшому виснаженню. Однак отриманий середній показник є відносно низьким і не свідчить про вираженість цієї тенденції у досліджуваній групі.

Таким чином, порівняльний аналіз отриманих показників засвідчив нерівномірну вираженість різних типів акцентуацій характеру у вихователів закладів дошкільної освіти. Найбільш вираженим виявився педантичний тип (12,43 балів), середній показник якого перевищив встановлений пороговий рівень. Це дає підстави розглядати педантичність як провідну акцентуйовану

характеристику досліджуваної групи. Дещо нижчими були показники застрягаючого (11,25 балів), збудливого (10,94 балів) та гіпертимного (10,92 балів) типів. Вони не досягають діагностичного порогу, однак свідчать про наявність відповідних характерологічних тенденцій.

Середні значення тривожного (10,17 балів), емотивного (9,80 балів) та демонстративного (9,51 балів) типів також свідчать про помірну представленість відповідних характеристик. Найменш вираженими виявилися циклотимічний (8,67 балів), екзальтований (8,35 балів) та дистимічний (7,93 балів) типи.

Отримана структура результатів дозволяє припустити, що для досліджуваних вихователів більш характерними є відповідальність, організованість, орієнтація на дотримання норм і правил, наполегливість, активність та емоційна включеність у професійну діяльність, тоді як тенденції до зниженого настрою, виражених циклічних коливань емоційного стану та надмірної екзальтованості представлені меншою мірою.

Водночас принципово важливо, що наявність певних характерологічних тенденцій сама по собі не є ознакою професійної деформації. Окремі характеристики можуть виконувати конструктивну професійну функцію. Зокрема, педантичність може забезпечувати організованість і відповідальність, гіпертимність – активність та комунікабельність, емотивність – здатність до співпереживання, а застрягаючі тенденції – послідовність і наполегливість. Ризик професійної деформації може виникати тоді, коли відповідні особистісні характеристики надмірно посилюються під впливом тривалого професійного навантаження, жорстких вимог, конфліктних ситуацій та необхідності постійної емоційної саморегуляції.

Отже, результати першого етапу емпіричного дослідження створюють підґрунтя для подальшого аналізу зв’язку між характерологічними особливостями вихователів та проявами професійної деформації. Особливий інтерес у подальшому становить перевірка того, чи пов’язаний виявлений

високий рівень педантичних характеристик, а також підвищені тенденції до застрягання, збудливості та гіпертимності з показниками емоційного вигорання та педагогічного авторитаризму.

2.3. Особливості прояву емоційного вигорання та педагогічного авторитаризму за вибіркою

Наступним етапом емпіричного дослідження стало вивчення особливостей прояву професійного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти. Для цього було використано методику професійного вигорання К. Маслач та С. Джексон, яка дає змогу оцінити три основні компоненти синдрому професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Отримані результати представлено у табл. 2.2 та на рис. 2.2.

Таблиця 2.2 – Показники професійного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти

Шкала методики	Середні показники (бали)
Емоційне виснаження	20,85
Деперсоналізація	6,93
Редукція особистих досягнень	34,86

За результатами діагностики встановлено, що за окремими компонентами професійного вигорання досліджувані вихователі демонструють різний ступінь їх вираженості. Це свідчить про неоднорідність структури професійного вигорання та дає можливість визначити, які саме його прояви є найбільш характерними для досліджуваної групи.

За шкалою «Емоційне виснаження» середній показник становить 29,85 балів, що відповідає середньому рівню. Цей компонент відображає суб’єктивне відчуття емоційної та фізичної втоми, спустошеності,

перевантаження та вичерпання внутрішніх ресурсів унаслідок тривалого професійного напруження. Емоційне виснаження є одним із центральних проявів професійного вигорання, оскільки пов’язане з поступовим зменшенням здатності людини підтримувати необхідний рівень емоційної залученості у професійній діяльності.

Особи із середнім рівнем емоційного виснаження можуть періодично відчувати втому після робочого дня, потребу в більш тривалому відновленні, зниження емоційної енергії та труднощі з підтриманням постійної активності. Водночас такі прояви ще не свідчать про повне виснаження професійних ресурсів. Вони радше вказують на те, що професійне навантаження вже потребує значних енергетичних витрат і за несприятливих умов може сприяти подальшому поглибленню симптоматики вигорання.

Для вихователів закладів дошкільної освіти емоційне виснаження є особливо значущим з огляду на специфіку їхньої професійної діяльності. Вихователь протягом робочого дня перебуває у постійному контакті з дітьми, має контролювати їхню поведінку, забезпечувати безпеку, організовувати освітню та ігрову діяльність, реагувати на індивідуальні емоційні потреби вихованців. Додаткового емоційного навантаження потребує взаємодія з батьками, колегами та адміністрацією закладу. Постійна необхідність бути уважним, доброзичливим, терплячим і емоційно доступним для дітей обмежує можливість вільно проявляти власну втому або негативні переживання. Унаслідок цього накопичене напруження може поступово трансформуватися у відчуття емоційного спустошення.

Таким чином, середній рівень емоційного виснаження у досліджуваних вихователів свідчить про наявність певного енергетичного напруження, пов’язаного з професійною діяльністю, однак не вказує на критичне вичерпання емоційних ресурсів. Водночас цей показник є важливим з огляду на можливість подальшого формування інших компонентів професійного вигорання за умов тривалого впливу професійних стресорів.

За шкалою «Деперсоналізація» середній показник становить 6,93 балів, що перебуває на межі низького та середнього рівня. Деперсоналізація характеризує зміни у ставленні людини до осіб, з якими вона взаємодіє у процесі професійної діяльності. Її проявами можуть бути емоційне дистанціювання, формалізація контактів, зниження емпатії, байдужість, цинічне або негативне ставлення до інших, а також сприймання професійної взаємодії переважно як обов'язку, який необхідно виконувати.

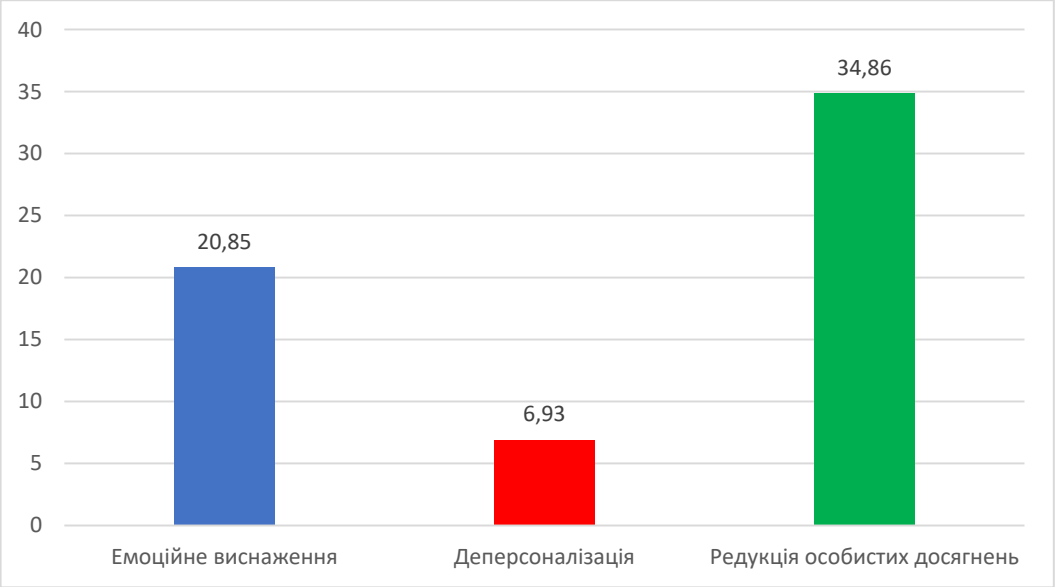


Рисунок 2.2 – Показники професійного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти

За низького або близького до середнього рівня деперсоналізації людина загалом зберігає позитивне або нейтральне ставлення до суб'єктів професійної взаємодії, однак у ситуаціях перевтоми може проявляти більшу емоційну дистанцію, зниження терпимості до труднощів та прагнення мінімізувати інтенсивність контактів. Це може бути своєрідним психологічним способом захисту від надмірного емоційного навантаження: працівник намагається зменшити власну емоційну включеність у ситуації, які потребують значних внутрішніх ресурсів.

Для вихователів закладів дошкільної освіти низько-середній рівень деперсоналізації можна розглядати як відносно сприятливий результат, оскільки професійна діяльність передбачає постійну емоційну взаємодію з

дітьми. Збереження емпатійності, доброзичливості та особистісного контакту з вихованцями є важливою умовою ефективної педагогічної діяльності. Отриманий показник свідчить, що у досліджуваних вихователів не спостерігається вираженої тенденції до емоційного відсторонення від дітей та інших учасників освітнього процесу.

Водночас перебування показника на межі низького та середнього рівня потребує уваги, оскільки за умови накопичення емоційного виснаження деперсоналізація може посилюватися. У професійній діяльності вихователя це потенційно може проявлятися у зменшенні індивідуального підходу до дітей, переході до більш формального стилю взаємодії, зниженні терпіння та використанні стандартних, стереотипних способів реагування на поведінкові труднощі. Тому збереження достатнього рівня емоційної залученості є важливою умовою профілактики поглиблення професійного вигорання.

За шкалою «Редукція особистих досягнень» середній показник становить 34,86 балів, що відповідає середньому рівню. Цей компонент пов’язаний із суб’єктивною оцінкою людиною власної професійної компетентності та результативності. Йдеться про те, наскільки працівник відчуває себе успішним у професійній діяльності, бачить результати власної праці, усвідомлює професійну компетентність та відчуває здатність ефективно виконувати свої обов’язки.

У структурі професійного вигорання зниження особистих досягнень може проявлятися у виникненні сумнівів щодо власної професійної компетентності, відчутті недостатньої результативності, незадоволеності результатами своєї праці, зниженні мотивації та переконанні, що професійні зусилля не дають очікуваного результату. Однак при інтерпретації цієї шкали необхідно враховувати її специфіку: вищі показники за шкалою особистих досягнень свідчать про більш позитивну оцінку власної професійної ефективності, тоді як нижчі – про більш виражену редукцію професійних досягнень.

Отриманий середній показник 34,86 балів свідчить про те, що досліджувані вихователі загалом зберігають достатньо адекватне відчуття власної професійної компетентності та результативності, однак воно не є максимально вираженим. Частина працівників може відчувати недостатність професійних результатів, сумніватися в ефективності окремих педагогічних дій або не завжди отримувати відчуття задоволення від результатів своєї роботи.

Для вихователів закладів дошкільної освіти відчуття професійної ефективності має особливе значення, оскільки результати їхньої роботи часто не мають швидкого або безпосередньо вимірюваного характеру. Педагогічний результат у дошкільному віці проявляється поступово: у розвитку самостійності дитини, її соціальних навичок, емоційної компетентності, пізнавальної активності та здатності взаємодіяти з іншими. Вихователь може докладати значних зусиль, але не завжди одразу бачити конкретний результат. За несприятливих умов це може формувати відчуття недостатньої професійної результативності.

Разом із тим середній рівень редукції особистих досягнень не свідчить про сформоване відчуття професійної неспроможності. Навпаки, отримані результати дають підстави вважати, що у більшості досліджуваних зберігається певне відчуття професійної компетентності, хоча воно може бути нестабільним і залежати від умов праці, характеру професійного навантаження, оцінки результатів роботи та отримання зворотного зв’язку від дітей, батьків і колег.

Отже, результати діагностики професійного вигорання за методикою К. Маслач та С. Джексон свідчать про переважання середнього рівня вираженості його основних компонентів. Найбільш вираженим у досліджуваній групі є емоційне виснаження (29,85 балів), що вказує на наявність помірного накопичення професійної втоми та емоційного напруження. Деперсоналізація (6,93 балів) перебуває на межі низького та середнього рівня, що загалом свідчить про збереження особистісного

ставлення до учасників освітнього процесу та відсутність вираженого емоційного відсторонення. Показник редукції особистих досягнень (34,86 балів) відповідає середньому рівню та свідчить про загалом збережене, але не максимально стійке відчуття власної професійної ефективності.

У цілому отримана структура показників дозволяє характеризувати стан професійного вигорання вихователів як помірно виражений, без ознак критичного розвитку окремих його компонентів. Водночас провідним проявом є саме емоційне виснаження, що є особливо важливим з огляду на високу емоційну насиченість та інтенсивність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вихователя.

Наступним завданням емпіричного дослідження було визначення особливостей прояву професійних деформацій у вихователів закладів дошкільної освіти. Для комплексної оцінки вираженості та специфіки деструктивних трансформацій особистості фахівця в освітньому середовищі було застосовано спеціалізований діагностичний опитувальник професійної деформації педагога. Використаний діагностичний інструментарій дає змогу оцінити окремі характерні прояви професійної деформації, зокрема авторитарність, ригідність та некритичність, а також визначити їх загальну вираженість. Результати дослідження представлено у табл. 2.3 та на рис. 2.3.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що всі досліджувані показники професійної деформації перебувають у межах середнього рівня, що вказує на наявність у вихователів певних характерологічних і поведінкових тенденцій, пов’язаних із професійною діяльністю, але не свідчить про їх критичну або максимально виражену сформованість.

Таблиця 2.3 – Показники професійної деформації особистості досліджуваних

Шкала методики	Середні показники (бали)
Авторитарність	9,35
Ригідність	10,17

Продовження таблиці 2.3

Некритичність	8,68
Загальний показник професійної деформації	28,22

За шкалою «Авторитарність» середній показник за вибіркою становить 9,35 балів, що відповідає середньому рівню. Авторитарність у контексті професійної деформації відображає соціально-психологічну спрямованість особистості до домінування, прагнення встановлювати жорсткі правила взаємодії, підпорядковувати учасників освітнього процесу власним вимогам та посилювати контроль за їхньою поведінкою. Її надмірна вираженість може супроводжуватися зниженням толерантності до самостійності інших, труднощами у прийнятті альтернативних поглядів та тенденцією до використання переважно директивних способів педагогічного впливу.

Отриманий середній показник означає, що у досліджуваних вихователів спостерігається помірна тенденція до контролю та регламентації поведінки учасників освітнього процесу, однак вона не має вираженого деструктивного характеру. У професійній діяльності вихователя певний рівень контролю є об’єктивно необхідним. Робота з дошкільниками передбачає встановлення правил, підтримання дисципліни, організацію режимних моментів, забезпечення безпеки дітей та контроль за виконанням визначених вимог. Тому здатність вихователя бути послідовним, вимогливим та організованим сама по собі не є негативною характеристикою.

Водночас за умов надмірного посилення авторитарних тенденцій професійно необхідний контроль може трансформуватися у жорстке домінування та прагнення повністю регламентувати поведінку дитини. У такому випадку зменшується простір для самостійності дошкільника, врахування його індивідуальних потреб та використання партнерських форм взаємодії. Середній рівень авторитарності у досліджуваній групі дає підстави припустити, що такі тенденції можуть проявлятися ситуативно, особливо в умовах підвищеного навантаження, втоми або проблемної поведінки дітей, але ще не стали домінуючим способом професійної взаємодії.

Важливим є також те, що авторитарність може посилюватися під впливом тривалого професійного напруження. Коли вихователь постійно стикається з необхідністю одночасно контролювати велику кількість дітей, реагувати на конфліктні ситуації, дотримуватися режимних вимог та відповідати очікуванням батьків і адміністрації, жорсткі способи регуляції поведінки можуть сприйматися як більш простий та енергетично менш затратний спосіб підтримання порядку. Саме тому середній рівень авторитарності потребує уваги в контексті подальшого дослідження його зв'язку з характерологічними особливостями вихователів та проявами емоційного вигорання.

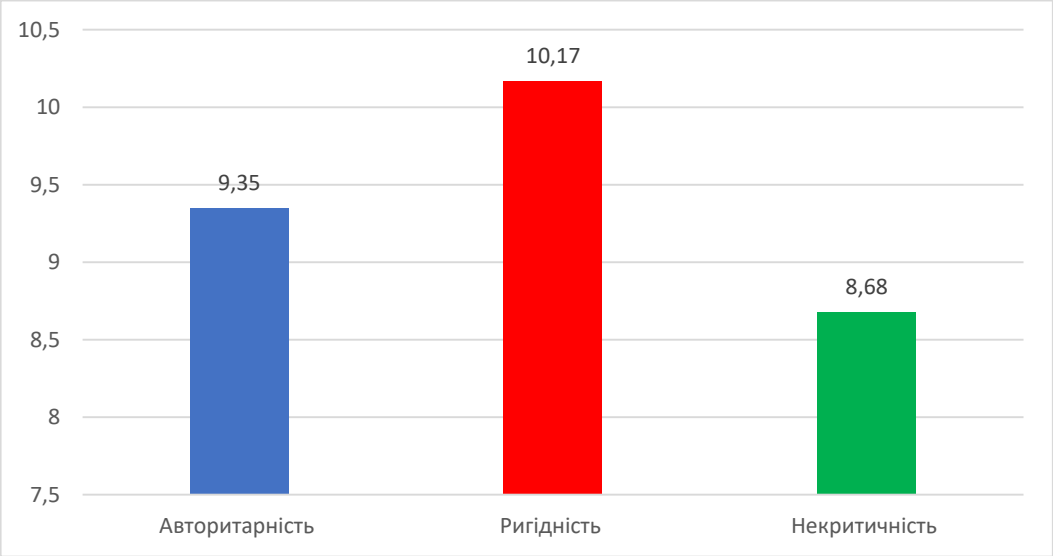


Рисунок 2.3 – Показники професійної деформації особистості досліджуваних

За шкалою «Ригідність» середній показник становить 10,17 балів, що також відповідає середньому рівню. Ригідність характеризує когнітивно-поведінкову заскорузлість, яка проявляється у складнощах або суб'єктивній нездатності оперативно коригувати та перебудовувати вже сформовану програму діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають зміни стратегії. Вона може виявлятися у прихильності до усталених способів роботи, труднощах прийняття нового, недостатній гнучкості поведінки та прагненні діяти за звичним алгоритмом навіть тоді, коли ситуація потребує іншого підходу.

Середній рівень ригідності означає, що досліджувані вихователі загалом здатні адаптувати свою професійну поведінку до мінливих умов, проте в окремих ситуаціях можуть демонструвати схильність спиратися на вже сформовані способи діяльності та з певними труднощами переходити до нових моделей поведінки. Така тенденція може бути пов’язана з необхідністю працювати відповідно до встановлених режимних, організаційних та методичних вимог.

Для професійної діяльності вихователя гнучкість має особливе значення, оскільки робота з дошкільниками характеризується високою варіативністю ситуацій. Один і той самий педагогічний прийом може бути ефективним для однієї дитини та неефективним для іншої. Крім того, протягом робочого дня вихователю необхідно постійно адаптувати плани до актуального емоційного стану дітей, їхньої активності, конфліктів, непередбачуваних подій та організаційних змін.

За середнього рівня ригідності вихователі можуть загалом зберігати необхідну професійну адаптивність, однак за умов перевтоми та тривалого стресу може зростати прагнення діяти за вже знайомими алгоритмами. У крайнішій формі це може сприяти стереотипізації педагогічної поведінки, зниженню творчого підходу, формальному виконанню професійних завдань та меншій готовності враховувати індивідуальні особливості дітей. Таким чином, виявлений рівень ригідності можна розглядати як потенційний фактор професійної деформації, особливо за його поєднання з високим емоційним виснаженням.

За шкалою «Некритичність» середній показник становить 8,68 балів, що відповідає середньому рівню. Некритичність характеризує недостатню здатність до адекватної оцінки власних професійних дій та їх наслідків, дефіцит саморефлексії, схильність не помічати або не визнавати власні помилки, а також опір новим рішенням, компромісам та засвоєнню нових форм професійних знань. За високої вираженості ця характеристика може перешкоджати професійному розвитку, оскільки людина не завжди здатна

об’єктивно оцінити власні недоліки та своєчасно скоригувати професійну поведінку.

Отриманий середній показник свідчить про помірну вираженість тенденції до недостатньої критичної оцінки власної професійної діяльності. Це означає, що у вихователів загалом зберігається здатність до професійної самооцінки та усвідомлення власних дій, проте в окремих ситуаціях може виникати складність у визнанні власних помилок або прийнятті необхідності змінити звичний спосіб професійної поведінки.

Для вихователя дошкільного закладу здатність до саморефлексії є важливою професійною компетентністю. Постійна взаємодія з дітьми, батьками та колегами створює ситуації, у яких необхідно аналізувати власні дії, оцінювати їх ефективність та враховувати зворотний зв’язок. Середній рівень некритичності означає, що відповідна здатність загалом збережена, однак не завжди є достатньо стійкою.

В умовах професійного виснаження некритичність може набувати додаткового значення. Емоційно втомлений фахівець може бути менш готовим аналізувати причини власних труднощів, шукати альтернативні способи поведінки або приймати професійну критику. У результаті вже сформовані способи реагування можуть закріплюватися та поступово перетворюватися на стійкі професійні стереотипи. Тому середній рівень некритичності можна розглядати як потенційний чинник підтримання професійної деформації, особливо за поєднання з ригідністю та авторитарними тенденціями.

Окремої уваги потребує загальний показник професійної деформації особистості, який за досліджуваною вибіркою становить 28,22 балів, що відповідає середньому рівню. Узагальнений показник відображає сукупну вираженість деструктивних особистісно-професійних змін, які можуть виникати та закріплюватися внаслідок тривалого впливу професійного середовища, специфіки професійних вимог та систематичного виконання однотипних професійних функцій.

Середній рівень загального показника означає, що у досліджуваних вихователів наявні певні прояви професійної деформації, однак вони не набули критичної або різко вираженої форми. Іншими словами, професійна діяльність уже певною мірою позначається на способах поведінки, взаємодії та професійного реагування вихователів, проте ці зміни ще не можна характеризувати як глибоко закріплені деструктивні трансформації особистості.

З огляду на специфіку діяльності вихователя середній рівень професійної деформації може бути пов’язаний із тривалою інтенсивною взаємодією з дітьми, необхідністю постійного контролю та самоконтролю, високою відповідальністю за безпеку й розвиток вихованців, регламентованістю професійної діяльності, значним обсягом організаційних завдань та необхідністю підтримувати емоційно позитивну атмосферу незалежно від власного психоемоційного стану. За таких умов окремі професійно необхідні якості можуть поступово посилюватися та набувати небажаної форми.

Наприклад, професійно необхідна вимогливість може трансформуватися в авторитарність, послідовність – у ригідність, а впевненість у правильності власних педагогічних рішень – у некритичність. Саме така трансформація є суттєвою характеристикою професійної деформації: йдеться не про сам факт наявності певної особистісної якості, а про її надмірне посилення та перенесення професійно сформованих способів реагування на ширший спектр життєвих і міжособистісних ситуацій.

У цілому результати дослідження свідчать про помірну вираженість професійних деформацій у досліджуваних вихователів. Виявлений середній рівень за всіма окремими шкалами та за загальним показником свідчить про відсутність різко виражених деструктивних професійно-особистісних змін, однак водночас вказує на наявність тенденцій, які за несприятливого поєднання професійного навантаження, емоційного виснаження та недостатньої психологічної саморегуляції можуть посилюватися.

2.4. Дослідження взаємозв'язку між типами акцентуацій характеру та провідними проявами професійної деформації

Результати емпіричного дослідження свідчать про наявність у вихователів закладів дошкільної освіти певних особистісно-професійних особливостей, які можуть виступати психологічними передумовами формування професійних деформацій.

Порівняльний аналіз показників акцентуацій характеру засвідчив нерівномірну вираженість їх типів. Найбільш вираженим виявився педантичний тип, показник якого перевищив встановлений пороговий рівень, що дає підстави розглядати педантичність як провідну акцентуйовану характеристику досліджуваної групи. Дещо нижчими були показники застрягаючого, збудливого та гіпертимного типів. Вони не досягають діагностичного порогу, однак свідчать про наявність відповідних характерологічних тенденцій.

Діагностика професійного вигорання засвідчила переважання середнього рівня вираженості його основних компонентів. Найбільш вираженим є емоційне виснаження, що вказує на помірне накопичення професійної втоми та емоційного напруження. Водночас деперсоналізація залишається на відносно невисокому рівні, що свідчить про збереження особистісного ставлення до учасників освітнього процесу. Відчуття професійної ефективності загалом збережене, хоча не є максимально стійким.

Результати дослідження професійних деформацій свідчать про їх помірну вираженість. Середній рівень авторитаризму, ригідності та некритичності вказує на відсутність різко виражених деструктивних професійно-особистісних змін, однак водночас засвідчує наявність тенденцій до фіксації звичних способів професійної поведінки, посиленого контролю та зниження гнучкості у складних професійних ситуаціях.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують актуальність вивчення акцентуацій характеру як одного з чинників,

пов’язаних із формуванням професійних деформацій вихователів. Водночас для остаточної перевірки висунутої гіпотези необхідним є статистичний аналіз взаємозв’язків між типами акцентуацій характеру, показниками професійного вигорання та професійної деформації.

З метою перевірки припущення про існування статистично значущих взаємозв’язків між типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації у вихователів закладів дошкільної освіти було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції Пірсона. Результати кореляційного аналізу представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4 – Модель кореляційного аналізу

Тип акцентуації	**Показник**	**r**	**Значущість**
Педантичний	Ригідність	0,52	$p < 0,01$
	Авторитаризм	0,41	$p < 0,05$
Застрягаючий	Авторитаризм	0,45	$p < 0,05$
	Ригідність	0,40	$p < 0,05$
Збудливий	Авторитаризм	0,48	$p < 0,05$
	Некритичність	0,42	$p < 0,05$
Тривожний	Емоційне виснаження	0,49	$p < 0,05$
Емотивний	Емоційне виснаження	0,44	$p < 0,05$
Гіпертимний	Емоційне виснаження	-0,43	$p < 0,05$
	Загальна професійна деформація	-0,39	$p < 0,05$

Аналіз отриманих даних засвідчив наявність низки статистично значущих прямих та обернених взаємозв’язків між окремими типами акцентуацій характеру та показниками професійного вигорання і професійної деформації.

Найбільш виражений позитивний зв’язок виявлено між **педантичним типом акцентуації** та **ригідністю** ($r = 0,52$; $p < 0,01$). Це може свідчити про те, що підвищена орієнтація на порядок, точність, правила та усталені способи виконання діяльності пов’язана з меншою готовністю до зміни звичних моделей професійної поведінки. Також встановлено позитивний зв’язок педантичного типу з **авторитаризмом** ($r = 0,41$; $p < 0,05$), що може відображати тенденцію до посилення регламентації та контролю не лише власної діяльності, а й поведінки інших учасників виховного процесу.

Застрягаючий тип позитивно пов’язаний з **авторитаризмом** ($r = 0,45$; $p < 0,05$) та **ригідністю** ($r = 0,40$; $p < 0,05$). Виявлені взаємозв’язки можуть вказувати на поєднання схильності до фіксації на власних переконаннях, переживаннях і позиціях із тенденцією наполягати на встановлених правилах та демонструвати недостатню гнучкість у професійній взаємодії.

Позитивний зв’язок **збудливого типу** з **авторитаризмом** ($r = 0,48$; $p < 0,05$) свідчить про можливе поєднання емоційної реактивності та імпульсивності з тенденцією до посиленого контролю і директивності. За умов професійного напруження така особливість може ускладнювати конструктивне врегулювання конфліктних ситуацій. Також встановлено позитивний зв’язок збудливого типу з **некритичністю** ($r = 0,42$; $p < 0,05$), що може вказувати на недостатню схильність до критичного переосмислення власної професійної поведінки у складних ситуаціях.

У сфері професійного вигорання статистично значущий позитивний зв’язок виявлено між **тривожним типом** та **емоційним виснаженням** ($r = 0,49$; $p < 0,05$). Це дає підстави припустити, що підвищена тривожність, невпевненість та чутливість до оцінювання можуть супроводжуватися більшими витратами емоційних ресурсів у професійній діяльності.

Подібний, хоча дещо слабший, зв’язок встановлено між **емотивним типом** та **емоційним виснаженням** ($r = 0,44$; $p < 0,05$). Отриманий результат може бути пов’язаний із високою емоційною включеністю, чутливістю та емпатійністю, які, будучи важливими професійними ресурсами вихователя,

за умов тривалого навантаження можуть супроводжуватися накопиченням емоційної втоми.

Також виявлено обернений зв'язок **гіпертимного типу** з **емоційним виснаженням** ($r = -0,43$; $p < 0,05$), що дозволяє розглядати активність, оптимізм, життєрадісність і високий рівень енергійності як потенційні психологічні ресурси протидії емоційному виснаженню. Обернений зв'язок **гіпертимного типу** із **загальним показником професійної деформації** ($r = -0,40$; $p < 0,05$) додатково вказує на можливе ресурсне значення цих характеристик у збереженні професійної гнучкості та запобіганні закріпленню деструктивних професійних моделей поведінки.

Таким чином, кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих взаємозв'язків між окремими типами акцентуацій характеру та показниками професійного вигорання і професійної деформації. Найбільш вираженим виявився зв'язок педантичного типу з ригідністю, тоді як застрягаючий та збудливий типи переважно пов'язані з проявами авторитаризму й ригідності, а тривожний та емотивний – з емоційним виснаженням. Водночас гіпертимний тип продемонстрував ресурсну спрямованість зв'язків, будучи негативно пов'язаним з емоційним виснаженням та загальним рівнем професійної деформації.

Отримані результати дають підстави підтвердити висунуте припущення про існування статистично значущих взаємозв'язків між окремими типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації. Водночас характер виявлених зв'язків свідчить, що акцентуації не мають однозначно негативного значення: залежно від типу та умов професійної діяльності вони можуть виступати як чинниками психологічної вразливості, так і потенційними ресурсами професійної адаптації.

З огляду на виявлені взаємозв'язки доцільним є розроблення програми психологічної профілактики професійних деформацій вихователів, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, професійної гнучкості, рефлексивних навичок, конструктивних способів контролю та збереження психологічних ресурсів особистості.

РОЗДІЛ 3
ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ВИХОВАТЕЛІВ

3.1. Мета, завдання та концептуальні засади програми профілактики професійної деформації

Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність статистично значущих взаємозв'язків між окремими типами акцентуацій характеру та показниками професійного вигорання і професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти. Зокрема, найбільш вираженим виявився зв'язок педантичного типу акцентуації з ригідністю, а також взаємозв'язки застрягаючого, збудливого та педантичного типів із авторитаризмом і ригідністю. Збудливий тип також продемонстрував позитивний зв'язок із некритичністю. Тривожний та емотивний типи були пов'язані з емоційним виснаженням. Водночас гіпертимний тип виявив обернений зв'язок з емоційним виснаженням та загальним показником професійної деформації.

З огляду на це, програма психологічної профілактики має бути спрямована не на усунення чи зміну акцентуацій характеру як таких, а на усвідомлення особистісних особливостей, попередження їх деструктивної реалізації у професійній діяльності та розвиток адаптивних способів професійної поведінки. Програму реалізовано у вигляді соціально-психологічного тренінгу.

Мета – профілактика професійної деформації вихователів закладів дошкільної освіти шляхом розвитку професійної гнучкості, емоційної саморегуляції, конструктивної взаємодії та рефлексивних навичок.

Завдання програми:

1. Підвищити усвідомлення вихователями проявів професійної деформації та власних професійних ризиків.

2. Розвинути професійну гнучкість і зменшити схильність до ригідних способів реагування.

3. Сформувати навички конструктивного контролю та взаємодії без надмірної авторитарності.

4. Розвинути навички емоційної саморегуляції та профілактики емоційного виснаження.

5. Посилити професійну рефлексію та актуалізувати особистісні ресурси.

Форма проведення: груповий тренінг.

Кількість занять: 5, тривалістю 1,5–2 години кожне.

Програма ґрунтується на **принципах:**

— особистісної орієнтації – врахування індивідуально-психологічних особливостей вихователів;

— профілактичної спрямованості – попередження закріплення деструктивних професійних моделей поведінки;

— ресурсності – орієнтації не лише на проблемні прояви, а й на розвиток психологічних ресурсів;

— рефлексивності – формування здатності усвідомлювати власні емоції, установки та професійні реакції;

— активності учасників – використання вправ, дискусій, рольових ігор та практичних завдань;

— перенесення на професійну діяльність – безпосереднє опрацювання типових ситуацій взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

У процесі реалізації програми психологічної профілактики професійної деформації вихователів ЗДО використовувався комплекс інформаційних, когнітивно-рефлексивних, емоційно-регуляційних, поведінкових та комунікативних методів психологічного впливу [24; 29; 32; 34; 50; 52; 53; 56; 68; 91; 98].

1. Інформаційно-просвітницький метод. Застосовується для формування уявлень про сутність професійної деформації, професійного

вигорання, ригідності, авторитарності, емоційного виснаження та професійної рефлексії. Реалізовувався через короткі мінілекції, інформаційні повідомлення та обговорення.

2. Метод групової дискусії. Використовується для актуалізації особистого професійного досвіду учасників, обміну думками та пошуку конструктивних способів реагування на складні професійні ситуації. Особливе значення має під час обговорення проявів професійної деформації та стилів взаємодії з дітьми, батьками й колегами.

3. Метод психологічної рефлексії. Спрямований на усвідомлення власних професійних установок, емоційних реакцій, поведінкових стереотипів і способів взаємодії.

4. Метод моделювання професійних ситуацій. Передбачає аналіз та відтворення типових проблемних ситуацій професійної діяльності вихователя. За допомогою рольових ігор учасники відпрацьовують конструктивні способи взаємодії у ситуаціях конфлікту, непослуху дитини, складної комунікації з батьками чи колегами.

5. Ресурсно-орієнтований метод. Застосовується для актуалізації особистісних і професійних ресурсів, необхідних для запобігання вигоранню та деформації.

У результаті проходження тренінгу передбачається:

— підвищення усвідомлення власних професійних ризиків;

— розвиток професійної гнучкості;

— зниження тенденції до авторитарних способів взаємодії;

— покращення навичок емоційної саморегуляції;

— розвиток професійної рефлексії;

— розширення використання особистісних ресурсів для запобігання професійному вигоранню та деформації.

3.2. Зміст та структура тренінгової програми

Заняття 1. «Професійна деформація: усвідомлення та профілактика»

Мета: сформувати у вихователів розуміння сутності професійної деформації, її основних проявів та чинників виникнення; сприяти усвідомленню власних професійних установок і поведінкових стереотипів.

Тривалість: 1,5–2 години.

Завдання:

1. Актуалізувати уявлення учасників про професійну деформацію.
2. Ознайомити з основними проявами професійної деформації вихователя.
3. Сприяти усвідомленню власних професійних реакцій та установок.
4. Показати можливість як конструктивного, так і деструктивного прояву особистісних характеристик у професійній діяльності.

Методи: інформаційне повідомлення, групова дискусія, саморефлексія, аналіз професійних ситуацій, психологічні вправи.

Хід заняття

1. Вступна частина – 10–15 хв.

Вправа «Знайомство через професію»

Учасники по черзі називають своє ім’я та відповідають на два запитання:

— «Що мені найбільше подобається у професії вихователя?»

— «Що є для мене найбільш складним у професійній діяльності?»

Після цього ведучий коротко окреслює мету та завдання тренінгової програми, наголошуючи, що професійна деформація не є результатом наявності певних рис характеру як таких, а формується під впливом тривалої професійної діяльності та особливостей її організації.

2. Міні-лекція «Професія та зміни особистості» – 15 хв.

Ведучий розкриває поняття професійної деформації, її причини та основні прояви у діяльності вихователя.

Звертається увага на те, що постійне виконання професійних функцій може поступово призводити до закріплення певних способів мислення, емоційного реагування та поведінки. У професійній діяльності вихователя такими проявами можуть бути надмірна вимогливість і контроль, авторитарність, ригідність, стереотипність реагування, емоційне виснаження, зниження критичності до власної поведінки.

Особливо підкреслюється, що одна й та сама особистісна характеристика може мати різне значення. Наприклад, педантичність може забезпечувати організованість і відповідальність, але за надмірного прояву сприяти ригідності; емоційність може підтримувати емпатійність, але за значного навантаження – посилювати емоційне виснаження.

3. Вправа «Мій професійний портрет» – 20 хв.

Учасникам пропонується індивідуально продовжити твердження:

— «У професійній діяльності я зазвичай…»

— «Найлегше мені…»

— «Найскладніше мені…»

— «Коли дитина не виконує мої вимоги, я…»

— «Коли батьки критикують мою роботу, я…»

— «Коли ситуація розвивається не за планом, я…»

— «Найчастіше мої колеги можуть сказати про мене, що я…»

Після виконання завдання учасники визначають 3 свої професійні сильні сторони та 2 особливості, які за певних умов можуть створювати труднощі.

Важливо, щоб завдання не перетворювалося на оцінювання чи діагностику. Його метою є саме самоспостереження та професійна рефлексія.

4. Вправа «Професійна норма чи деформація?» – 25 хв.

Ведучий пропонує учасникам низку ситуацій. Необхідно визначити, чи є описана поведінка конструктивною професійною реакцією, чи може свідчити про ризик професійної деформації. Наприклад:

Ситуація 1. Вихователь наполягає на дотриманні встановленого розпорядку дня, оскільки це допомагає організувати дітей.

Ситуація 2. Вихователь дратується, коли колега пропонує змінити звичний спосіб проведення заняття, оскільки «ми завжди робили саме так».

Ситуація 3. Вихователь уважно вислуховує дитину, яка відмовляється виконувати завдання, і намагається з'ясувати причину її поведінки.

Ситуація 4. Вихователь вважає, що діти повинні безумовно виконувати всі його вимоги, і не допускає обговорення встановлених правил.

Ситуація 5. Після складного робочого дня вихователь продовжує переживати емоції дітей та батьків і не може психологічно переключитися на особисте життя.

Після кожної ситуації проводиться коротке обговорення:

— Яка риса або професійна установка проявляється?

— У чому її конструктивне значення?

— Коли вона може стати проблемою?

— Як можна зберегти її позитивну сторону та уникнути деструктивного прояву?

5. Рефлексія «Мій професійний ризик» – 15 хв.

Учасникам пропонується завершити три речення:

«У моїй професійній діяльності ресурсом для мене є…»

«Потенційною складністю для мене може бути…»

«Щоб запобігти негативному прояву цієї особливості, я можу…»

Ведучий підсумовує заняття, наголошуючи, що профілактика професійної деформації починається з усвідомлення власних способів реагування та готовності за потреби змінювати їх.

Заняття 2. «Професійна гнучкість замість ригідності»

Мета: розвиток професійної гнучкості, здатності змінювати звичні способи реагування та знаходити альтернативні способи вирішення професійних ситуацій.

Тривалість: 1,5–2 години.

Завдання:

1. Усвідомити прояви ригідності у професійній поведінці.
2. Розвинути здатність розглядати професійні ситуації з різних перспектив.
3. Розширити репертуар способів реагування на складні ситуації.
4. Сформувати готовність до конструктивного прийняття змін та невизначеності.

Методи: проблемно-ситуативне навчання, когнітивне переформулювання, групова дискусія, рольове моделювання, поведінкове тренування.

Хід заняття

1. Вступна рефлексія – 10 хв.

Вправа «Коли план змінюється»

Учасники відповідають на запитання: «Що я відчуваю і як зазвичай реагую, коли запланована мною діяльність раптом змінюється?». Обговорюються типові реакції: роздратування, тривога, бажання повернути ситуацію до запланованого сценарію, пошук нового рішення тощо.

Ведучий вводить поняття професійної гнучкості як здатності змінювати спосіб дії відповідно до ситуації, не відмовляючись від професійних цілей.

2. Міні-лекція «Ригідність і професійна гнучкість» – 10–15 хв.

Розглядається ригідність як надмірна фіксація на звичних способах мислення, поведінки та прийняття рішень. Пояснюється, що певна стабільність і дотримання правил є необхідними для роботи вихователя, однак надмірна нездатність змінювати звичні стратегії може ускладнювати професійну адаптацію.

З огляду на результати емпіричного дослідження особлива увага приділяється зв’язку педантичного типу акцентуації з ригідністю.

3. Вправа «Інший погляд» – 20 хв.

Учасникам пропонується професійна ситуація, наприклад:

Дитина систематично відмовляється виконувати завдання під час заняття, відволікає інших дітей та наполягає на тому, щоб займатися власною справою.

Спочатку учасники називають першу реакцію, яка виникла б у них.

Потім необхідно розглянути ситуацію з різних позицій:

— вихователя;

— дитини;

— іншої дитини в групі;

— батьків;

— психолога.

Після цього учасники відповідають:

— Чи змінилася моя оцінка ситуації?

— Чи змінився б мій спосіб реагування?

— Які нові можливості для вирішення ситуації я побачив?

Вправа спрямована на розвиток когнітивної гнучкості та здатності виходити за межі однієї інтерпретації ситуації.

4. Вправа «10 способів вирішення проблеми» – 25 хв.

Групі пропонується одна складна професійна ситуація, наприклад: батько вихованця висловлює незадоволення роботою вихователя та вимагає «більше дисципліни» від дитини. Завдання учасників – запропонувати якомога більше варіантів реагування. Важлива умова: не оцінювати запропоновані варіанти на першому етапі. Після формування переліку учасники разом визначають найбільш конструктивні стратегії. Ведучий підкреслює, що професійна гнучкість полягає не у відмові від правил чи вимог, а у здатності мати декілька способів досягнення професійної мети.

5. Ситуативна вправа «Зміни сценарій» – 20 хв.

Учасники працюють у парах. Один учасник описує звичний спосіб реагування на певну професійну ситуацію, другий пропонує альтернативний варіант.

Наприклад: «Дитина не слухається» → «зробити зауваження»

Альтернативи: запитати про причину поведінки → запропонувати вибір → змінити форму завдання → використати ігровий прийом → перенести увагу дитини → домовитися про правило.

Після цього учасники обговорюють, який варіант може бути найбільш ефективним залежно від конкретної ситуації.

6. Підсумкова рефлексія «Моя формула гнучкості» – 10 хв.

Кожен учасник завершує речення: «Якщо звичний спосіб не працює, замість того щоб… я спробую…»

Наприклад: «…змушувати дитину виконувати завдання – спробую з'ясувати причину відмови та запропонувати альтернативу».

Заняття 3. «Контроль без авторитарності»

Мета: формування конструктивного стилю професійної взаємодії та контролю, розвиток навичок демократичного спілкування та регуляції власних реакцій у складних професійних ситуаціях.

Тривалість: 1,5–2 години.

Завдання:

1. Усвідомити відмінності між конструктивним контролем та авторитарною поведінкою.
2. Розвинути навички конструктивної комунікації з дітьми, батьками та колегами.
3. Сформувати навички регуляції імпульсивних та директивних реакцій у конфліктних ситуаціях.
4. Відпрацювати способи висловлення власної позиції без надмірного тиску та контролю.

Методи: групова дискусія, аналіз професійних ситуацій, рольове моделювання, поведінкове тренування, «Я-повідомлення», рефлексія.

Хід заняття

1. Вступна вправа «Контроль чи авторитарність?» – 15–20 хв.

Ведучий пропонує учасникам визначити, які з наведених висловлювань є проявом конструктивного професійного контролю, а які можуть свідчити про авторитарний стиль взаємодії. Наприклад:

— «Діти повинні виконувати мої вимоги, тому що я вихователь».

— «Я пояснюю дитині, чому важливо дотримуватися правила».

— «Я не дозволяю дітям сперечатися зі мною».

— «Я можу змінити правило, якщо бачу, що воно не працює в конкретній ситуації».

— «Якщо батьки не погоджуються зі мною, я наполягаю на своїй позиції».

— «Я вислуховую позицію батьків, навіть якщо не погоджуюся з нею».

Після виконання завдання проводиться обговорення:

— У чому полягає різниця між контролем та авторитарністю?

— Чому вихователю необхідно контролювати певні аспекти поведінки дітей?

— У який момент професійно необхідний контроль може перетворитися на надмірний контроль?

— Чи завжди поступливість є конструктивною?

Ведучий підкреслює, що професійний контроль є необхідним компонентом роботи вихователя, проте його ефективність залежить від способу реалізації.

2. Вправа «Дитина не слухається» – 20 хв.

Учасникам пропонується ситуація:

Під час заняття дитина відмовляється виконувати завдання, розмовляє з іншими дітьми та заважає проведенню заняття.

Спочатку учасники називають типові способи реагування вихователя.

Далі група аналізує їх за трьома категоріями:

Авторитарна реакція → пасивна реакція → конструктивна реакція.

Наприклад:

— авторитарна: «Ти негайно припиниш і будеш робити те, що я сказала»;

— пасивна: «Ну добре, можеш нічого не робити»;

— конструктивна: «Я бачу, що ти зараз не хочеш виконувати завдання. Давай домовимося, як ти можеш долучитися до заняття».

Після цього учасники у парах відпрацьовують конструктивні варіанти реагування.

3. Рольова вправа «Складна розмова» – 25–30 хв.

Учасники об’єднуються в пари або трійки та отримують одну із ситуацій:

— «Розмова з батьками» – батьки звинувачують вихователя в недостатній увазі до дитини;

— «Конфлікт із колегою» – колега використовує інший підхід до організації роботи з дітьми;

— «Незгода з рішенням» – учасник не погоджується з рішенням адміністрації.

Завдання полягає у тому, щоб висловити власну позицію без агресії, звинувачень, тиску та надмірної категоричності.

Після виконання проводиться обговорення:

— Які слова допомагали підтримувати конструктивний діалог?

— Які висловлювання посилювали конфлікт?

— Що відчував учасник, який виконував роль співрозмовника?

— Як можна було сформулювати позицію інакше?

4. Тренування «Я-повідомлень» – 20 хв.

Ведучий знайомить учасників із простою структурою:

«Коли відбувається… → я відчуваю… → для мене важливо… → я пропоную/прошу…»

Учасникам пропонується трансформувати директивні або звинувачувальні висловлювання у «Я-повідомлення».

Наприклад: «Ви ніколи не слухаєте моїх зауважень!» → «Коли мої пропозиції залишаються без обговорення, я відчуваю розчарування. Для мене важливо, щоб ми могли обговорювати різні варіанти. Пропоную разом визначити найбільш прийнятне рішення».

Також опрацьовуються ситуації взаємодії з дітьми:

«Ти знову не слухаєшся!» → «Коли ти розмовляєш під час заняття, мені складно продовжувати. Давай домовимося, коли ти зможеш поспілкуватися з друзями».

Ця вправа дозволяє перейти від контролю через тиск до контролю через пояснення, домовленість і співпрацю.

5. Підсумкова рефлексія – 10 хв.

Учасникам пропонується завершити речення:

«Щоб не переходити від професійного контролю до авторитарності, я буду…» та «У складній ситуації замість того, щоб одразу реагувати…, я спробую…»

Заняття 4. «Емоційна рівновага та професійний ресурс»

Мета: розвиток навичок емоційної саморегуляції, зниження ризику емоційного виснаження та формування навичок збереження й відновлення психологічних ресурсів.

Тривалість: 1,5–2 години.

Завдання:

1. Навчити розпізнавати власні емоційні тригери та ранні ознаки емоційного перенапруження.
2. Сформувати навички швидкої емоційної саморегуляції у професійних ситуаціях.
3. Розвинути здатність зберігати емоційні ресурси у процесі професійної взаємодії.
4. Визначити індивідуальні джерела психологічного відновлення та ресурсні способи подолання професійного напруження.

Методи: психоедукація, самоспостереження, емоційна рефлексія, дихальні та релаксаційні техніки, ресурсні вправи, групове обговорення.

Хід заняття

1. Вправа «Мої емоційні тригери» – 20 хв.

Ведучий пропонує учасникам пригадати ситуації професійної діяльності, які найчастіше викликають у них емоційне напруження.

Учасники заповнюють умовну схему:

Ситуація → моя емоція → тілесна реакція → моя поведінка.

Наприклад: дитина не виконує вимогу → роздратування → напруження м’язів, прискорене дихання → підвищення голосу.

Після цього учасники визначають, які ситуації є для них найбільш емоційно складними.

Ведучий звертає увагу на те, що своєчасне розпізнавання емоційної реакції дозволяє втрутитися до того, як напруження перейде у неконтрольовану поведінку або накопичене виснаження.

2. Міні-практикум «Емоційна пауза» – 20 хв.

Учасники опановують простий алгоритм саморегуляції: СТОП → ПАУЗА → ДИХАННЯ → УСВІДОМЛЕННЯ → ВИБІР РЕАКЦІЇ.

На прикладі професійної ситуації учасники вчаться не реагувати автоматично, а спочатку зробити коротку паузу.

Наприклад: дитина демонстративно порушує правило.

Замість автоматичної реакції: «Скільки разів я повинна тобі повторювати?!» використовується алгоритм: зупинитися → зробити кілька спокійних вдихів → визначити власну емоцію → оцінити ситуацію → вибрати спосіб реагування.

Після цього учасники відпрацьовують техніку на власних професійних прикладах.

3. Дихальна та релаксаційна практика – 15–20 хв.

Ведучий проводить коротку практику, спрямовану на зниження фізіологічного напруження.

Наприклад, «Дихання з подовженим видихом»:

— спокійний вдих;

— повільний, дещо довший видих;

— повторення протягом декількох циклів.

Після цього проводиться коротка релаксація з фокусуванням уваги на тілесних відчуттях.

Обговорюється, у яких ситуаціях такі техніки можна використовувати протягом робочого дня: перед складною розмовою, після конфліктної ситуації, у період підвищеного емоційного напруження.

4. Вправа «Мої джерела ресурсу» – 20–25 хв.

Учасники визначають власні джерела психологічного відновлення та розподіляють їх на кілька категорій:

— особистісні – почуття гумору, оптимізм, творчість, саморозвиток;

— соціальні – спілкування з близькими, підтримка колег;

— професійні – позитивний зворотний зв’язок, відчуття професійної компетентності;

— емоційні – приємні події, музика, хобі;

— фізичні – сон, відпочинок, рухова активність.

Після цього кожен учасник визначає три ресурси, які використовує регулярно, і два ресурси, використанню яких варто приділяти більше уваги.

Окремо обговорюється значення активності, оптимізму, позитивного емоційного фону та здатності переключатися як потенційних ресурсів професійного самозбереження. Це відповідає отриманим у дослідженні оберненим зв’язкам гіпертимного типу з емоційним виснаженням і загальним показником професійної деформації.

5. Підсумкова вправа «Мій антистрес-план» – 15 хв.

Кожен учасник формує короткий індивідуальний план:

Якщо я помічаю → я роблю → це допомагає мені.

Наприклад: якщо я помічаю, що починаю дратуватися → роблю емоційну паузу та кілька повільних вдихів → це дозволяє мені відреагувати спокійніше.

Також визначаються 2–3 конкретні дії, які учасник може використовувати для відновлення після робочого дня.

Заняття 5. «Моя стратегія професійного самозбереження»

Мета: закріплення знань і навичок, отриманих під час тренінгу, усвідомлення власних професійних ризиків і ресурсів та формування індивідуальної стратегії профілактики професійної деформації.

Тривалість: 1,5–2 години.

Завдання:

1. Узагальнити отримані під час тренінгу знання та практичні навички.
2. Визначити власні потенційні ризики професійної деформації та ранні ознаки емоційного виснаження.
3. Усвідомити й систематизувати власні особистісні та професійні ресурси.
4. Сформувати індивідуальний план профілактики професійної деформації та професійного самозбереження.

Методи: підсумкова рефлексія, самоспостереження, аналіз власного професійного досвіду, ресурсно-орієнтовані вправи, індивідуальне планування, групове обговорення.

Хід заняття

1. Вступна вправа «Що я забираю із тренінгу?» – 10–15 хв.

Ведучий пропонує учасникам пригадати попередні заняття та назвати по одному знанню або навичці, які виявилися для них найбільш корисними.

Для актуалізації матеріалу можна використати запитання:

— Що нового я дізнався про професійну деформацію?

— Який власний спосіб реагування я почав краще помічати?

— Яка техніка виявилася для мене найбільш корисною?

— Що я хотів би застосовувати у своїй професійній діяльності надалі?

Ведучий узагальнює основні напрями роботи: професійна гнучкість,

конструктивний контроль, емоційна саморегуляція, рефлексія та збереження психологічних ресурсів.

2. Вправа «Мої ризики – мої ресурси» – 20–25 хв.

Учасникам пропонується аркуш, поділений на дві частини:

Мої професійні ризики	Мої ресурси
Ригідність	Гнучкість
Надмірний контроль	Здатність до співпраці
Авторитарність	Емпатійність
Емоційне перенапруження	Саморегуляція
Автоматичні реакції	Рефлексія
Виснаження	Відпочинок та соціальна підтримка

Учасники самостійно визначають 2–3 найбільш актуальні для себе ризики та відповідні ресурси, які можуть допомогти їх попереджати. Наприклад:

Ризик: надмірний контроль у ситуаціях, коли дитина не виконує вимогу.

Ресурс: здатність зробити емоційну паузу, вислухати дитину та запропонувати альтернативу.

Після індивідуальної роботи відбувається коротке групове обговорення.

Ведучий підкреслює, що метою є не усунення певних рис особистості, а пошук адаптивних способів їх реалізації у професійній діяльності.

3. Вправа «Професійний баланс» – 20 хв.

Учасникам пропонується оцінити власний баланс за кількома напрямами за шкалою від 1 до 10:

— професійне навантаження;

— емоційне напруження;

— відновлення;

— задоволення професійною діяльністю;

— спілкування та соціальна підтримка;

— особистий час;

— фізичний ресурс.

Після оцінювання учасники визначають:

«Що у моєму професійному житті зараз потребує найбільшої уваги?» та «Яку одну зміну я можу зробити вже найближчим часом?»

Ведучий звертає увагу на необхідність підтримання балансу між професійною активністю та відновленням, оскільки тривале накопичення емоційного напруження може сприяти розвитку професійного вигорання та деформації.

4. Вправа «Мій план самозбереження» – 25–30 хв.

Центральна вправа завершального заняття.

Кожен учасник створює власний індивідуальний план профілактики професійної деформації за схемою:

Мій ризик → ранній сигнал → моя дія → мій ресурс.

Наприклад:

Ризик: емоційне виснаження.

Ранній сигнал: постійна втома, дратівливість, небажання спілкуватися.

Моя дія: зменшити додаткове навантаження, зробити перерву, використати техніку релаксації.

Мій ресурс: відпочинок, підтримка близьких, приємна активність.

Або:

Ризик: ригідність.

Ранній сигнал: роздратування, коли ситуація розвивається не за планом.

Моя дія: зупинитися та сформулювати щонайменше три альтернативні способи реагування.

Мій ресурс: здатність до аналізу та професійний досвід.

Після цього учасники формулюють 3 конкретні правила професійного

самозбереження, яких планують дотримуватися надалі.

Наприклад:

1. Не приймати важливих професійних рішень у стані сильного емоційного напруження.

2. Якщо звичний спосіб взаємодії не працює – шукати альтернативу.

3. Регулярно залишати час для відновлення поза професійною діяльністю.

5. Підсумкова вправа «Моя професійна опора» – 10–15 хв.

Учасникам пропонується завершити чотири твердження:

«Тепер я краще розумію…»

«Я навчився/навчилася…»

«У складній професійній ситуації я буду…»

«Для збереження себе у професії мені важливо…»

За бажанням учасники діляться відповідями з групою.

6. Завершальна рефлексія «Моя формула професійного самозбереження» – 10 хв.

Кожен учасник формулює коротке особисте правило або принцип, який хоче використовувати у професійній діяльності.

Наприклад:

«Бути вимогливим, але не авторитарним».

«Мати правила, але залишатися гнучкою».

«Допомагати іншим, не забуваючи про власний ресурс».

«Спочатку пауза – потім реакція».

Ведучий завершує програму акцентом на тому, що професійне самозбереження є систематичним процесом, який передбачає своєчасне розпізнавання ризиків, регуляцію власного стану, гнучкість професійної поведінки та підтримання особистісних ресурсів.

ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми професійної деформації, акцентуацій характеру та специфіки діяльності вихователів ЗДО. Встановлено, що професійна деформація є результатом тривалого впливу професійної діяльності та проявляється у стійких негативних змінах способів мислення, емоційного реагування, поведінки, професійних цінностей і міжособистісної взаємодії. Її виникнення та вираженість визначаються комплексом професійних, організаційних, соціальних та особистісно-психологічних чинників.

Визначено, що акцентуації характеру є індивідуально-типологічною характеристикою особистості, яка може впливати на особливості професійної поведінки, емоційного реагування, комунікації та способи подолання професійних труднощів. Специфіка діяльності вихователя ЗДО, що характеризується високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії, емоційною насиченістю, значною відповідальністю та необхідністю постійного контролю й саморегуляції, створює умови для актуалізації певних характерологічних особливостей.

Обґрунтовано, що акцентуації характеру не є безпосередньою причиною професійної деформації, а можуть виступати одним із чинників її формування залежно від умов професійної діяльності, рівня навантаження, психологічних ресурсів і здатності особистості до саморегуляції. За сприятливих умов вони можуть виконувати адаптивну та ресурсну функцію, тоді як за тривалого професійного перенапруження можуть посилювати ризик виникнення професійних деструкцій.

2. Проведено емпіричне дослідження типів акцентуацій характеру та рівнів вираженості професійних деформацій у вихователів закладів дошкільної освіти. Встановлено, що серед типів акцентуацій найбільш вираженим є педантичний тип, який досягає встановленого діагностичного порогу. Застрягаючий, збудливий та гіпертимний типи представлені на дещо

нижчому рівні та не досягають порогового значення, однак характеризуються відносно більшою вираженістю порівняно з іншими типами. Найменш вираженими виявилися циклотимічний, екзальтований та дистимічний типи.

Дослідження професійного вигорання засвідчило переважання середнього рівня його основних компонентів. Найбільш вираженим є емоційне виснаження, тоді як деперсоналізація перебуває на межі низького та середнього рівня. Показник особистих досягнень загалом свідчить про збережене відчуття професійної ефективності, хоча воно не є максимально стійким.

Виявлено помірну вираженість професійних деформацій. Середній рівень авторитаризму, ригідності та некритичності, а також загального показника професійної деформації свідчить про відсутність різко виражених деструктивних професійно-особистісних змін, водночас вказуючи на наявність окремих тенденцій, які за умов тривалого професійного навантаження, емоційного виснаження та недостатньої саморегуляції можуть посилюватися. Найбільш вираженою складовою професійної деформації є ригідність.

3. Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих взаємозв’язків між окремими типами акцентуацій характеру та показниками професійного вигорання і професійної деформації. Найбільш вираженим виявився зв’язок педантичного типу з ригідністю, тоді як застрягаючий та збудливий типи переважно пов’язані з проявами авторитаризму й ригідності, а тривожний та емотивний – з емоційним виснаженням. Водночас гіпертимний тип продемонстрував ресурсну спрямованість зв’язків, будучи негативно пов’язаним з емоційним виснаженням та загальним рівнем професійної деформації.

Отримані результати дозволили підтвердити висунуте припущення про існування статистично значущих взаємозв’язків між окремими типами акцентуацій характеру та показниками професійної деформації. Водночас характер виявлених зв’язків свідчить, що акцентуації не мають однозначно

негативного значення: залежно від типу та умов професійної діяльності вони можуть виступати як чинниками психологічної вразливості, так і потенційними ресурсами професійної адаптації.

4. Розроблено та обґрунтовано програму психологічної профілактики професійних деформацій вихователів з урахуванням типів акцентуацій характеру. Метою програми визначено профілактику професійних деформацій шляхом розвитку професійної гнучкості, емоційної саморегуляції, конструктивної взаємодії та рефлексивних навичок. Програму реалізовано у формі групового тренінгу, що включає п’ять занять тривалістю 1,5–2 години кожне. Зміст програми передбачає використання комплексу інформаційних, когнітивно-рефлексивних, емоційно-регуляційних, поведінкових і комунікативних методів. Очікуваними результатами її реалізації є підвищення усвідомлення власних професійних ризиків, розвиток професійної гнучкості та рефлексії, удосконалення навичок емоційної саморегуляції, зниження тенденції до авторитарних способів взаємодії та розширення використання особистісних ресурсів для запобігання професійному вигоранню і професійній деформації.

Перспективи подальших досліджень полягають в апробації розробленої тренінгової програми психологічної профілактики професійних деформацій вихователів закладів дошкільної освіти та емпіричній перевірці її ефективності. Доцільним є проведення формувального експерименту з використанням експериментальної та контрольної груп, що дасть змогу оцінити динаміку показників професійного вигорання, авторитаризму, ригідності та некритичності після участі у тренінгу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Social Work and Education*, Vol. 6, № 1, P. 70-79. DOI : https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.1.7

2. Афанасьєва Н.Є. Взаємозв'язок акцентуацій характеру та комунікативних установок у здобувачів вищої освіти. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса.* Серія : Психологічні науки. 2023, С. 20-28. DOI : https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1(2).3

3. Байдик В. В. Психологічні характеристики професійної деструкції та професійного вигорання у працівників освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 3 (29). С. 17–24.

4. Бех І. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

5. Бєлєнька Г. В. Підготовка фахівців для дошкільної галузі: стратегія змін. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 1–3.

6. Бєлєнька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.

7. Бєлєнька Г.В. Характеристика поняття «професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку». *Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти* : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Н.В. Кудикіної. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 33–61.

8. Богуш А.М. Компетентнісний підхід до комунікативно-мовленнєвої професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Комунікативно-мовленнєвий супровід ставлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України : навч. посіб. Одеса, 2013. С. 32–92.

9. Боднарчук О. Г. Професійна деформація персоналу як передумова виникнення корупції в Державній кримінально-виконавчій службі України. *Часопис Національного університету «Острозька академія».* Серія : «Право». 2012. № 2 (6). URL : https://lj.oa.edu.ua/articles/2012/n2/12bohvsu.pdf

10. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків, 2015. 117 с.

11. Бочаріна Н.О., Михайленко Н.К. Акцентуації характеру та їх вплив на поведінку підлітків. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51) С. 785–788.

12. Великодна М. С. Професійна деформація особистості майбутнього психолога як наукова проблема. *Професіоналізація майбутніх практичних психологів: теоретичний і методичний аспекти* : колективна монографія / кол. авт., наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ "КНУ", 2013. С. 178-202.

13. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 84–90.

14. Вірна Ж. П. Соціальний вимір професійної невротизації особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Серія : Психологічні науки. 2011. Вип. 94, т. 2. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Virna.pdf

15. Войтко В.І. Про психологічну культуру вчителя. Київ : Знання, 1974. 45 с.

16. Волянюк Н.Ю., Ложкін Г.В., Колосов А.Б. Предиктори професійної деформації особистості в спорті. *Вісник післядипломної освіти*. Серія : «Соціальні та поведінкові науки». 2020. Вип. 11 (40). С. 48–63.

17. Говорун М.В. Диференціація понять «професійне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова :* збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. № 19. С. 226–229.

18. Гомонюк О., Перепелюк І., Гурська А. Особливості розвитку інклюзивної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Psychology Travelogs*. 2023. № 4. С. 93–101. DOI : https://doi.org/10.31891/PT-2023-4-10

19. Гончаренко С. Гуманізація освіти – виховання творчої особистості. *Педагогічна газета*. №12 (137), 2. 2005.

20. Грищенко С. В. Стратегії самодопомоги в подоланні професійної деформації в діяльності соціальних педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 96. URL : https://surl.li/zqdtik

21. Довкуш Н.В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.

22. Енциклопедія освіти / Акад.. пед. наук України; головний ред.. В. Г. Кремень. Юрінком Інтер, 2008. 527 с.

23. Завадська Т. Психоемоційний стан вихователів дитячих дошкільних закладів. *Психологічний часопис*. 2015. № 1. С. 25–31. DOI : https://doi.org/10.31108/1.2015.1.1.4

24. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2005. 173 с.

25. Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1 (44). DOI : https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.114

26. Зобенько Н. А., Соловей Ю. О., Бондар В. Г. Професійна підготовка майбутніх вихователів до здійснення моніторингу й оцінки досягнень дітей дошкільного віку. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Серія : Педагогіка і психологія. 2025. № 1 (5). С. 40–49. DOI : https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-5

27. Зязюн І.А. Філософія педагогічної наукової методології. Професійна освіта : педагогіка і психологія. *Україно-польський журнал*. 2007. Вип. 9. С. 49–69.

28. Калька Н. М. Психологічні особливості професійної індиферентності в контексті професійних деструкцій особистості. *Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 16–17 грудня 2011 р.). Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2011. С. 28–29.

29. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України : монографія. Київ – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. 254 с.

30. Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Київ-Львів : Сполом, 2011. 216 с.

31. Кирбят'єв О. Професійна деформація особистості працівника правоохоронного органу як причина неналежного виконання своїх обов'язків. *Юридичний вісник.* 2019. Вип. 4. С. 204–210.

32. Кісіль З. Р. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ : монографія. Львів : ЛДУВС, 2008. 524 с.

33. Ковальчишина С. В. Теоретико-методологічний підхід до питання феномена професійної деструкції правоохоронців. *Кадровий вісник*. 2012. № 1. С. 60–71.

34. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : Інформ.- аналіт. агенство, 2012. 200 с.

35. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

36. Кондрацька Л., Глухова К. Психологічний аналіз чинників емоційного вигорання в майбутніх соціальних педагогів. *Гуманітарний вісник*. № 25. С. 349–353.

37. Кононко О. Особистісна компетентність майбутнього педагога: зміст, структура, умови формування. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Вип. 10 / упоряд. О.Б. Петренко; ред. кол. : Н.М. Коляда, Н.Б. Грицай, Т.С. Ціпан та ін. Рівне : РДГУ, 2019. С. 75–85.

38. Корнєєва Л.Л. Теорія культури. Курс лекцій : навчальний посібник. Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя. 2020.

39. Косенчук О.Г., Бахмат Н.В. Модель інформаційно-комунікаційного забезпечення управління якістю дошкільної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Вип. 1 (69). С. 246–257.

40. Косолапов О. М. Професійна деформація працівників ризиконебезпечних професій. *Вісник національної академії оборони*. 2010. № 1 (14). С. 114–117.

41. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота. 2007.

42. Купчишина В. Ч., Грубі Т. В. Теоретичний аналіз дослідження професійної деформації представників різних професій. *Габітус*. 2025. Вип. 69. Т. 1. С. 165-170. DOI : https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.28

43. Куций О.А. Домінуючі соціально-психологічні чинники професійної деформації у працівників ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2011. № 1. С. 81–93.

44. Лисенкова І.П., Бурячок А.В. Вплив акцентуацій характеру підлітків на поведінку в конфліктних ситуаціях. *Габітус*. 2022. Випуск 42. С. 64–68.

45. Лічман С. Особливості професійної деформації особистості вихователя дошкільного закладу. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Срібна хвиля, 2014. Т. 4. Серія : Психологія розвитку дошкільника, Вип. 10. С. 125–134.

46. Лохвицька Л. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до процесу морального виховання дітей. *Рідна школа*. 2012. № 11 (995). С. 70–74.

47. Магда В. А. Дослідження проявів професійної деформації фахівців керівного складу ОВС крізь призму самосприйняття власної особистості. *Вісник національної академії оборони*. 2010. № 1 (14). С. 146–150.

48. Магда В. А. Особливості сприйняття власної професії як один з чинників формування професійної деформації фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.* Серія : Психологія. 2010. Вип. 36.

49. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.

50. Марковець О.Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2005. 246 с.

51. Мацегора Я.В. Проблема професійних деструкцій та деформацій працівників правоохоронних органів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 2 (33). С. 247–252.

52. Медведєв В. С. Психологія професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ : автореф. дис. … д-ра психол. наук. Київ, 1999. 35 с.

53. Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: монографія / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, С.О. Копилов [та ін.]; за ред. В.Л. Зливкова. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 336 с.

54. Михайлишин У. Б., Юхименко І. В., Шимоняк Я. О. Акцентуації характеру та конфліктна поведінка підлітків. *Психологічний вісник*. 2024. Вип. 1. С. 100–105. DOI : https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.16

55. Михлюк Е. І. Аналітичний погляд на проблему формування професійно обумовлених акцентуацій характеру особистості. *Проблеми*

екстремальної та кризової психології. 2011. № 9. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pekp/2011_9/files/026.pdf

56. Михлюк Е. І. Психологічні особливості професійно зумовлених акцентуацій рятувальників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2016. 19 с.

57. Моцонелідзе І. О. Диференціація поняття «емоційне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності працівників органів внутрішніх справ. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. 2010. Вип. 8. С. 736–745.

58. Мудрик А.Б. Психологічний аналіз особливостей прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації. *Проблеми сучасної психології.* 2014. Вип. 23. С. 434–446.

59. Олійник В. В. Професійні фрустрації в контексті становлення особистості конкурентоспроможного педагога. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова*. 2009. С. 363–371.

60. Оніщенко Н.В., Старик В.А., Тімченко О.В., Христенко В.Є. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 149 с.

61. Осауленко О. І. Юридична деонтологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Істина, 2008. 224 с.

62. Павелків Р. В. Загальна психологія. Київ : Кондор, 2012. 570 с.

63. Пенькова Н.Є. Профілактики професійної деформації особистості як попередження віктимізації військовослужбовців Національної гвардії України. *Південноукраїнський правничий часопис*. Серія : «Теоретичні та практичні аспекти забезпечення національної безпеки». 2022. № 4. Ч. 3. С. 238–244.

64. Поліщук О., Колтунович Т. Особливості емоційних проявів у вихователів з різними рівнями професійних деформацій. *Psychological Journal*. 2019. Т. 5, вип. 2 (22). С. 99–119. DOI : https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22.7

65. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : «Академвидав», 2015. 448 с.

66. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України : метод. посіб. / Колесніченко О. С. та ін.; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. 388 с.

67. Психологічні особливості професійно зумовлених акцентуацій рятувальників : монографія / Е.І. Михлюк, Л.А. Перелигіна, Н.Є. Афанасьєва. Харків : Видавництво «Точка», 2018. 184 с.

68. Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : колективна монографія / О. Лазорко, Ж. Вірна, Л. Акімова та ін.; за заг. ред. Ж. Вірної. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 588 с.

69. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О. М. Кокуна. Київ : Педагогічна думка, 2008. 296 с.

70. Рева О. М. Ірраціональність групової поведінки та групові деформації працівників у процесі спільної праці. *Вчені записки університету «Крок».* 2009. № 19. С. 225–234.

71. Рибалка В. В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. Київ : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. Чернівці: «Технодрук», 2009.

72. Рожко-Павлишин Т. А. Умови професійної успішності вихователя закладу дошкільної освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 5. С. 182–198.

73. Рожко-Павлишин Т. Попередження появи професійних деформацій у майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені*

Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка, *1*(1), 2022. С. 80–88. DOI : https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.10

74. Самокоучинг. Як запобігти професійному вигоранню: авт.-упоряд. Л. Г. Кудрик, А. В. Бешлей, У. Р. Мельник. Київ : Шкільний світ, 2019. 216 с.

75. Санніков О.І., Заваленко С.В. Професійні деструкції PR-менеджерів. *Наука і освіта.* 2009. №8. С. 168-173.

76. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

77. Синєокий О.В. Індивідуальні умови професійної деформації особистості адвоката. *Форум права*. 2008. № 2. С. 425-431.

78. Скоморовська І. А., Кирста Н. Р., Матішак М. В. Виникнення синдрому професійно-емоційного вигорання у вихователів закладів дошкільної освіти: чинники, симптоми, етапи та профілактика. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2023. Т. 10, № 1. С. 152–158. DOI : https://doi.org/10.15330/jpnu.10

79. Соколов В. Ю. Антропоцентризм. Енциклопедія Сучасної України: електронна версія / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL : https://esu.com.ua/about/overview

80. Столбовий В.М. Запобігання професійній деформації суб'єктів службових правовідносин в сфері національної безпеки України. *Науковий вісник публічного та приватного права*. 2018. Вип. 5. Том 2. С. 180–184.

81. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори : в 5-ти Т. 2. Київ : Радянська школа, 1977. С. 419–654.

82. Тітаренко С. А. Особистісні якості вихователя закладу дошкільної освіти як важливий складник професійної підготовки. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія : Педагогіка. 2022. № 15. С. 177–185. DOI : https://doi.org/10.32782/2410-2075-2022-15.17

83. Туз Л. Г. Синдром емоційного вигорання медичних сестер на етапі ранньої професіоналізації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. IX. Вип. 13. С. 371–380.

84. Фурсієнко А. С. Теоретичні аспекти професійної деформації персоналу в закладах дошкільної освіти. *Організаційна та економічна психологія*. 2024. С. 357–363. URL : https://surl.li/senobx

85. Холковська І., Вацьо М. Методи профілактики професійної деформації особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія : Педагогіка і психологія. 2020. Вип. 64. С. 121–126. DOI : https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-64-121-126

86. Хомич Л. Аксіологічні засади професійної підготовки вчителя. *Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності* : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2024 р.). Полтава, 2024. С. 104–107.

87. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 55–60. DOI : https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-11-11

88. Царьов О. Д. Підготовка до професійної адаптації майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах МВС України : монографія. Дніпропетровськ : ДДУВС, 2016. 231 с.

89. Чайковська О.М. Вплив акцентуацій характеру на девіантну поведінку підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 9. С. 725–735.

90. Чемодурова Ю. М. Психологічні умови подолання професійних деформацій практичних психологів у системі післядипломної освіти : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 303 с.

91. Чемодурова Ю. М. Реалізація технології подолання професійних деформацій психологів у системі післядипломної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : Психологічні науки. 2020. № 4. С. 82–88. DOI : https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-11

92. Шевченко Л.С., Сорочан М.П. Сучасний стан підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 60. С. 440–450. DOI : https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-440-450

93. Шеленкова Н.Л., Бєляєва Л.М. Професійні деформації педагога. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості*: еко-тренінг : збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції / відп. ред. Т.Д. Перепелюк. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2022. С. 62-64.

94. Шепелєва Г. А. Акцентуації характеру в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2019. Вип. 9. С. 143–146. DOI : https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3735

95. Шкала професійного вигорання К. Маслач (MBI). URL : https://www.eztests.xyz/tests/maslach_burnout/

96. Cumming T. Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*. 2017. Vol. 45, № 5. P. 583–593. DOI : https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6

97. Creating Mentally Healthy Workplaces / ed. by R. J. Burke, A. M. Richardsen. Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2019. 384 p.

98. Jeon L., Buettner C., Grant A. Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education and Development*. 2018. Vol. 29, №1. P. 1–17. DOI : https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806

99. Langerock H. Professionalism: A study in professional deformation. *American Journal of Sociology*. 1915. Vol. 21, № 1. P. 30–44.

100. Merton R. K. Social theory and social structure. Rev. and enl. ed. Free Press, 1957. P. 195–206.

101. Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research / ed. by W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. New York : Routledge, 2017. 312 p. DOI : https://doi.org/10.4324/9781315227979

102. Veblen T. The instinct of workmanship and the state of the industrial arts. Macmillan, 1914. 355 p.

103. Waller W. The Sociology of Teaching. New York : John Wiley & Sons, 1932. 567 p.

104. Warnotte D. Bureaucratie et fonctionnarisme. *Revue de l'Institut de Sociologie*. 1937. Vol. 17. P. 245–260.