

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

УДК 316.613.4-047.37:378:373.2.011.3-051(045)
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273187>

Оксана Попович, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

У статті представлено дослідження емоційно-мотиваційного компонента підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку. Здійснено систематизацію та системний опис поняття “професійний габітус”, що уможливило обґрунтування центрального аспекта формування досвіду здобувачів вищої освіти, їх розвиток відповідно до вимог спеціальності, яку здобувають. У межах дослідження звернено увагу на той факт, що підготовка майбутніх вихователів повинна бути спрямована на формування, розвиток і збагачення культурного потенціалу (інтелектуального, психологічного й соціального капіталу). Доведена важливість емоційно-мотиваційного компонента готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку.

Ключові слова: майбутні вихователі закладу дошкільної освіти; діти раннього віку; готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку; професійний габітус; культурний капітал; інтелектуальний капітал; психологічний капітал; соціальний капітал; емоційний капітал.

Рис. 1. Літ. 19.

Oksana Popovych, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Preschool and Special Education Department
Mukachevo State University

THE RESEARCHES OF THE EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL COMPONENT OF TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF CHILDREN OF EARLY AGE (THE ASCERTAINING STAGE)

In the conditions of searching for effective training of future educators, research on its components is being intensified rapidly, because a person is shaped by social environment, environment and living conditions. This allows us to assert that the basis of future professional activity is the professional habitus, the conceptual tools of which can be defined as elements of social, cultural, professional capital, experience and aspirations.

The article is aimed at systematizing and systematically describing the concept “professional habitus” in order to explain the central aspect of shaping the experience of higher education students, their development in accordance with the requirements of the specialty they are studying.

The study has drawn attention to the fact that the training of future educators should be aimed at the formation, development and enrichment of cultural potential (intellectual, psychological and social capital). The importance of the emotional and motivational component of the future educator's readiness to work with young children has been proved, as it involves the presence of a holistic system of ideas about the future teaching profession, a positive attitude towards the profession; the formation of emotional stability – an integrative quality of a person characterized by the interaction of emotional, volitional, intellectual and motivational components of mental activity that ensure the optimal successful achievement of the goal of activity in a difficult emotional environment.

Keywords: future preschool educators; early age children; readiness of future educators to work with early age children; professional habitus; cultural capital; intellectual capital; psychological capital; social capital; emotional capital.

Постановка проблеми. У дослідженнях сучасних зарубіжних авторів все частіше використовується термін “габітус” для позначення місця та призначення особистості в суспільстві. На думку П'єра Бурдьйо (Pierre Bourdieu [Bourdieu]), людину формує соціальне оточення, середовище та умови життя. Саме від габітусу залежить міра амбіцій, здатність повірити у свої сили та відстояти свою позицію.

Елементи соціального, культурного та професійного капіталу, досвіду і прагнень можуть бути одночасно нечіткими та несвідомими – елементами, які називають професійним габітусом. Ці концептуальні інструменти висвітлюють, як емоційний досвід співробітників, який переплітається з цін-

ностями та переконаннями, минулим / справжнім досвідом навчання, має місце в реальних та уявних стосунках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен “професійна культура” є міждисциплінарним поняттям, яке привертає увагу науковців різних галузей знань: педагогів, психологів, філософів, менеджерів, соціологів, культурологів та ін. У контексті нашого наукового пошуку значну цінність становлять праці вітчизняних науковців Н. Лавриченко, К. Пилипенко, О. Шевчишена, які вивчали аспекти формування емоційної стійкості як важливої якості майбутнього педагога. Іноземні науковці Y. Andrew, R. Bar-On, Y. Bi, X. Ye, P. Bourdieu, H. Colley, P.O. Erixon, D. Goleman, H. Colley, D. James, K. Diment

та інші розкривають взаємозв'язок емоційної стійкості з емоційною працею, психологічним та емоційним капіталом людини.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вагомості емоційно-мотиваційного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Кайлі Рудік та співавтори дослідження С. Kyle Rudick, F.I. Quiñones Valdivia, L. Hudachek, J. Specker, & A.K. Goodboy [18] розвивають поняття “професійний габітус”, щоб пояснити центральний аспект досвіду здобувачів вищої освіти, оскільки вони повинні орієнтуватися на певний набір диспозицій – як ідеалізованих, так і свідомих. Схильність до фаху, яка пов'язана зі статтю, сімейним становищем і конкретним становищем в навчальній аудиторії, необхідна, але недостатня для ефективного навчання. Професійний габітус, на думку дослідників, зміцнює та розвиває їх відповідно до вимог спеціальності, яку студенти здобувають. Професійний габітус передбачає розвиток не тільки “почуття” того, як бути, але й “чутливості”: необхідних почуттів і моральності, здатності до емоційної праці.

Так, Р.О. Erixon та I. Erixon Aггeman [10] зазначають, що є сенс використовувати поняття “професійний габітус”, щоб наголосити на розвитку ідентичності студентів у межах різних професійних культур (догляд за дітьми, медичні дослідження). Студентське “навчання як становлення” охоплює також гендерні стереотипи, сприйнятливість до почуттів та вдач, *здатність до емоційної праці*. Автори розуміють “габітус” у цьому контексті як норми чи соціальний порядок, які мають тенденцію контролювати та спрямовувати мислення і поведінку людей. Габітус, зі свого боку, породжує владні відносини, які культурно та символічно оновлюються у взаємодії між здатністю індивіда діяти незалежно (“агентність”) і структурами конкретного контексту.

П'єр Бурдьйо [8] також увів до наукового обігу термін “капітал”, розширивши розуміння, описуючи його, як перевагу такого роду, коли капітал розглядається як прибуток (або збиток), який людина може використовувати або накопичувати впродовж усього життя. На його думку, цей капітал може бути інтерпретований як рівень влади між людьми в тому сенсі, що, наприклад, більш високий рівень знань (культурний капітал) може забезпечити переваги перед іншими, особливо з урахуванням того, що процеси можуть змінюватися з часом. Дослідник визначив, що *люди володіють трьома видами капіталу*: перший – *інтелектуальний* (знання, уміння, навички, власний досвід; його формують, розвивають і збагачують освіта і книги), другий (є більш важливим) – *психологічний*, а третій – *соціальний* (система віри у власну діяльність, що професійна праця має сенс тощо). Існує професійний простір, у

якому індивід може експлуатувати свій соціальний, професійний і культурний капітал. Учений також визначав *соціальний капітал як накопичені фактичні або віртуальні ресурси*, надбані окремими особами або групами завдяки володінню більш-менш інституціолізованими відносинами взаємного знайомства і визнання. Отже, соціальний капітал пов'язано із соціальними зв'язками, які особистість може використовувати для просування себе, своїх ідей тощо.

У дослідженні К.С. Фу (C.S. Fu) [11] взяла участь 385 вихователів закладів дошкільної освіти. Взаємозв'язок між їхньою емоційною працею, залученням до роботи та психологічним капіталом вивчався за допомогою ієрархічного регресійного аналізу. Крім того, було досліджено, чи опосередковує психологічний капітал вплив на залучення до роботи. Результати показують, що високий психологічний капітал полегшує емоційне навантаження вихователів. Більше того, “самоефективність” та “оптимізм” пом'якшували потребу у психологічному задоволенні працею у вихователів закладів дошкільної освіти. Крім того, “оптимізм” опосередковував вплив на взаємозв'язок між емоційною працею та професійною залученістю вихователів закладів дошкільної освіти.

Дослідниця Ярроу Андрю (Y. Andrew) [5] розглядає емоційний капітал як ресурс для персоналу в службах догляду за дітьми в Австралії. Результати її дослідження засвідчують, що *інвестування в емоційний капітал є ключем до довгострокової прихильності та готовності* зі сторони вихователя до діяльності з догляду за дітьми та має оцінюватися відповідним чином.

Готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку розглядається нами як стійка характеристика особистості, цілісний комплекс, який поєднує емоційні, мотиваційні, когнітивні та діяльнісні компоненти узгоджені зі змістом і умовами тієї професійної діяльності, яку опановує майбутній педагог. Розглянемо докладно один із компонентів готовності майбутнього вихователя до роботи з дітьми раннього віку, а саме емоційно-мотиваційний.

Емоційно-мотиваційний компонент передбачає у майбутніх вихователів дітей раннього віку наявність: почуття натхнення, відповідальності, упевненості у власному успіху, мотивації, мети та зацікавленості до навчальної діяльності, цілісної системи уявлень про майбутню педагогічну професію, позитивну установку на професію. *Мотиваційний компонент* готовності характеризується наявністю зацікавленості у педагогічній діяльності, потребою успішно та якісно виконати пропонуване завдання, прагненням досягти успіху в навчанні та презентувати себе з кращої сторони.

Мотиваційний компонент охоплює внутрішню (зорієнтована на процес пізнання та його результат)

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

та зовнішню (уникнення невдач, отримати похвалу, визнання, нагороду тощо) мотивацію здобувачів освіти.

Ознакою сформованості емоційно-мотиваційного компонента виступає сформованість налаштування на досягнення професійної мети, психологічні механізми налаштування на діяльність. На формування цього компонента впливають суб'єктивні характеристики емоційної сфери особистості майбутнього вихователя, адаптованість до освітнього процесу тощо.

В останні десятиліття емоціям як майбутніх педагогів, так і тих, хто вже працює в закладах дошкільної освіти, приділяється дедалі більше уваги в освітніх і наукових колах. Проте тема емоцій під час виконання професійних обов'язків педагогом на робочому місці починає привертати дедалі більшу увагу дослідників, ніж студентської молоді. Вивчення особливостей праці вихователя, що вимагає значної *емоційної напруги* (далі використовуємо сталий європейський термін – “*емоційна праця*”), спрямовано на усунення стресу, який пов'язано з емоціями, тому що професійна роль вихователя вимагає демонстрації дітям, батькам, колегам певних емоцій. Тим не менше, дослідник А.А. Грандей (А.А. Grandey) [14] стверджує, що ще не було всеосяжного дослідження, яке мало бути підґрунтям для керівництва цією роботою, а попередні дослідження часто розходилися в думках щодо визначення та практичного застосування емоційної праці. Автор запропонував *регуляцію емоцій розглядати як керівну теорію розуміння механізмів емоційної праці*.

Найважливішим чинником впливу та взаємодії в освітньому процесі з дітьми раннього віку є *емоційність вихователя*. Від емоційності дорослого, який перебуває поруч із малюками, залежить успіх емоційного впливу, який спонукає дітей до дій, активізує їх активність та діяльність.

Однією з професійних якостей майбутнього вихователя дітей раннього віку є *емоційна стійкість* [2; 4]. Ця якість необхідна для збереження його психологічного та психічного здоров'я, профілактики емоційного виснаження. За наявності значної кількості різноманітних підходів до тлумачення терміна “емоційна стійкість”, К. Пилипенко зазначає, що загалом йдеться про здатність індивіда протистояти тим емоціогенним подразникам, які можуть негативно впливати на перебіг діяльності, та зберегти власну працездатність [3].

Аналіз літератури з цієї проблематики уможливив авторці визначити зміст терміна “емоційна стійкість”: “Інтегративна якість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емоційній обстановці” [2, 17].

Дотичним до завдань нашої наукової роботи є внесок Х. Коллі (Н. Colley) [15], яка досліджувала ступінь емоційної взаємодії майбутніх фахівців з раннього розвитку (медичні сестри груп раннього віку) та дітьми, які перебувають під їхньою опікою. Шляхом дослідження культур навчання додаткової освіти автор розглядає, як майбутні медсестри ясел спочатку навчаються використовувати емоції у своїй роботі (упродовж їхнього дворічного курсу навчання). Аналізуючи навчальні програми, а також соціальні практики навчання, автор показує, як гендерне та класове позиціонування поєднується з професійною освітою та навчанням для створення імперативів про “правильні” емоції у догляді за дітьми. Х. Коллі порівнює теорії емоційного капіталу та емоційної праці і передбачає, що потрібне соціальне, а не індивідуальне розуміння того, як почуття змушують працювати. Дослідниця дійшла висновку, що емоційна праця несе витрати няньки не тому, що діти “споживають” її емоційні ресурси, а тому, що її емоційна робоча сила контролюється й експлуатується роботодавцями (у нашому випадку – це директор ЗДО, старший вихователь-методист, батьки, громадські організації та ін.).

Термін “емоційна праця” (іноді “емоційна робота”) було відкрито Д. Маккензі (J.L. Mackenzie) [17] для різних інтерпретацій і педагогічних досліджень. Системний огляд літератури здійснено Д. Джеунг, К. Кім та С. Чанг (D.Y. Jeung, C. Kim, & S.J. Chang) [16] для вивчення зв'язку між емоційною працею та вигоранням, а також для вивчення ролі особистості у цих відносинах. Результати цього огляду доводять, що *емоційна праця є професійним стресором для педагогів*, що призводить до вигорання. Подальше вивчення особистісних якостей вихователів дітей раннього віку необхідне для розуміння взаємозв'язку між емоційною працею і наслідками здоров'я, як-от: *емоційне вигорання, психологічний дистрес і депресія*. Отже, вихователі закладів дошкільної освіти можуть легко втомлюватись та зношуватися, що також відомо як “професійне вигорання”, у відповідь на довготривалі професійні стреси під час міжособистісної взаємодії. Професійне вигорання вихователів закладів освіти може охоплювати такі компоненти: *емоційне виснаження*, редукцію професійних досягнень і деперсоналізацію. Емоційне виснаження як наслідок перевтоми, трапляється у будь-якій професії, проте педагогічна – одна з найуразливіших.

У дослідженнях (Д. Джеунг, К. Кім та С. Чанг) [16] також вивчався вплив психологічного капіталу на емоційне вигорання на роботі. Результати показали, що у педагогів є дві стратегії емоційної праці (глибокий вплив і вираження природних емоцій), що негативно корелюють з психологічним капіталом і позитивно корелюють з вигоранням на роботі. Психологічний капітал може значно опосередку-

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

вати та пом'якшувати вплив емоційних трудових стратегій на вигорання на роботі. *Емоційне виснаження* є серйозною проблемою професійного здоров'я, з якою стикаються педагоги, воно серйозно впливає на їхнє психічне та психологічне здоров'я.

Так, Я. Бі та Х. Є. (Y. Bi & X. Ye) [7] досліджували чинники, що впливають на емоційне виснаження (N = 815 випробуваних). Було виявлено, що уважність та емоційне виснаження мають негативну кореляцію; опосередковувальна роль психологічного капіталу між рисою уважності та емоційною виснаженістю незначна; значуща опосередкована роль є у залученні до роботи між уважністю та емоційним виснаженням. Автори дослідження встановили значний ланцюговий опосередковувальний ефект психологічного капіталу і залучення до роботи між уважністю та емоційним виснаженням.

Дослідження Р. Тостена та М. Торпака (R. Tosteen & M. Torpak) [19] було спрямовано на вивчення впливу компетенцій психологічного капіталу педагогів на їхні емоційні трудові компетенції (N = 266 респондентів). Результати показують, що педагоги мають високий рівень позитивного психологічного капіталу (всі виміри самоефективності, оптимізму, довіри, екстраверсії та надії) і, хоча він відносно низький порівняно з компетенціями психологічного капіталу, вони часто демонструють емоційну трудову поведінку. Виявлено також, що наявність у педагогів PsyCap-компетенцій впливає на їхню схильність до прояву емоційно-трудової поведінки. Результати аналізованих досліджень необхідні нам для усвідомлення важливості розробки програм навчання майбутніх вихователів управління стресом і зменшення несприятливих наслідків емоційної праці.

М'які навички, або *soft skills*, належать до категорії надпрофесійних. Набуття майбутнім вихователем дітей раннього віку м'яких навичок перехреснується та перебуває у взаємозв'язку з соціально-емоційним інтелектом. Для того, хто обирає професію вихователя закладу дошкільної освіти, є значущим рівень власного розвитку саме емоційного інтелекту.

У дослідженні ми будемо користуватися визначенням емоційного інтелекту, яке запропоновано Деніелом Гоулманом (D. Goleman) [13], а саме: "здатність людини тлумачити власні емоції та емоції оточуючих для того, щоб використати отриману інформацію для реалізації власної мети" [13, 19]. Надаючи в своїй роботі конкретні рекомендації щодо опанування емоційним інтелектом, вчений стверджує, що коефіцієнт EQ як емоційний показник інтелекту у порівнянні з коефіцієнтом інтелектуальності IQ є більш значущим, оскільки уміння ідентифікувати і регулювати власні емоції та розуміти емоції інших є більш точним показником інтелекту, ніж здатність логічно мислити. Д. Гоулман стверджує, що "емоційний інтелект, можливо, значною

мірою набувається, і він продовжує розвиватися в міру того, як ми йдемо по життю та вчимося на власному досвіді – наша компетентність у цьому питанні може продовжувати зростати" [13, 20].

У 1985 р. Реуве Бар-Он (Bar-Onar) увів до наукового обігу термін "коефіцієнт емоційності" та запропонував новий тест (EQ-I) з метою його вимірювання за аналогією з коефіцієнтом інтелектуальності IQ. Змішаною моделлю емоційного інтелекту є модель, яка теж розроблена Р. Бар-Оном [6], що охоплює 15 взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетенцій. Ці компетенції згруповано за п'ятьма основними факторами і вимірюються за допомогою опитувальника емоційного коефіцієнта Бар-Он (EQ-i). EQ-i містить 133 пункти у формі коротких пропозицій і використовує п'ятибальну шкалу Ренсіса Лайкерта (R. Likert), відповідно до якої учасники відповідають за шкалою від "дуже рідко чи неправильно про мене" (1) до "дуже часто правильно про мене чи правильно про мене" (5). Результати можуть бути перетворені на оцінку EQ за кожним із п'яти факторів і кожним із 15 підфакторів. Із поміж факторів та підфакторів Bar-On EQ-i є такі: управляти власними емоціями, тримати їх під контролем; розпізнавати, усвідомлювати й виражати емоції, почуття; розуміти, що відчувають інші люди й підтримувати з ними стосунки тощо.

З метою з'ясування готовності майбутніх вихователів розвивати власний соціально-емоційний інтелект, нами було проведено опитування серед третьокурсників. За допомогою Google-форми, розробленої на кафедрі педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка, було використано тематичний блок "Соціально-емоційний інтелект" [1, 63]. Ми адаптували опитувальник до завдань нашого дослідження, сформулювавши запитання у такий спосіб: На вашу думку, соціально-емоційний інтелект потрібно розвивати для того, щоб: (оберіть 5 пунктів із 10-ти): 1. Керувати власними емоціями. 2. Розуміти емоції інших людей. 3. Розуміти емоції вихованців, з якими я буду працювати. 4. Розвивати комунікативні здібності. 5. Виявляти емпатію до дітей та дорослих. 6. Підвищувати мотивацію до навчання і майбутньої роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. 7. Досягати комунікативних цілей у професійних ситуаціях. 8. Конструктивно врегулювати конфлікти з колегами або батьками вихованців. 9. Підтримувати психічне і психологічне здоров'я: власне, вихованців та інших людей. 10. Мати багато друзів.

Аналіз результатів анкети засвідчив, що 89,8 % респондентів висловилися за опцію "розуміти емоції вихованців, з якими я буду працювати" (3 опція); 88,7 % обрали опцію (2) – "розуміти емоції інших людей"; 85,7 % – "керувати власними емоціями" (1); 83,6 % – "виявляти емпатію до дітей та дорослих" (5); опція (9) "підтримувати психічне і психоло-

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)

гічне здоров'я: власне, вихованців та інших людей" посіла п'яте місце під час вибору – 81,6 % респондентів. Ще п'ять опцій мали рейтинг від 65 % до 51,5 %. Отже, майбутні вихователі дітей раннього

віку виявили високий рівень розуміння значення соціально-емоційного інтелекту для соціальної взаємодії з малюками та іншими людьми.

Отримані результати унаочнено на рис. 1.



Рис. 1. Результати опитування майбутніх вихователів дітей раннього віку: тематичний блок “Соціально-емоційний інтелект”

Нами також проведено діагностику домінуючої емоційної модальності у вихователів, які мають стаж педагогічної роботи понад 10 років. Під модальністю розуміється кожен із різноманітних каналів, що вважаються чутливими до емоцій (тобто фізіологічні показники, голосові невербальні показники, вирази обличчя, поза та жести, а також вербальний зміст). Було використано опитувальник “Емоційні модальності (чутливості) педагогів закладу дошкільної освіти” (автор – Л. Рабинович у модифікації Т. Сиріца, адаптовано О. Попович). Адаптований опитувальник містив 42 запитання. Педагоги ЗДО обирали один з чотирьох запропонованих варіантів відповіді “безумовно, так”, “можливо, так”, “можливо, ні”, “безумовно, ні”. Вибірка складала $N = 57$ респонденток. Середні показники досліджуваних станів дали підставу нам зробити висновки про домінування тієї чи тієї емоційної модальності у вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до кількості балів, які зазначено в опитувальнику, емоції розміщалися у ранговій послідовності від домінуючої до вираженої мінімально. Формули індивідуальної модальної структури емоційності було складено за початковими літерами назв емоцій (гнів, печаль, радість, страх, печаль), а саме: ГПРС, ППРС, РГПС тощо. Отже, ми одержали кількісне співвідношення домінуючих емоцій. Виходячи з чотириконтентної структури емоційності (типу ГПРС), кожний компонент було оцінено за 4-бальною шалюю. Домінування емоцій у модальній структурі емоційності вихователів закладів

дошкільної освіти розподілилося так: емоція гніву – 18,0 %; емоція печалі – 12,0 %; емоція радості – 53,0 %; емоція страху – 17,0 %.

Значення емоцій, крім домінуючої, будуть прагнути до середнього арифметичного, яке для кожної з інших трьох емоцій, що не займають домінуючу позицію, обчислювалося за такою формулою: $E = (3+2+1):3 = 2$.

Отже значення “Е” описує передбачуване середнє значення (математичне очікування) кожної емоції, крім домінуючої, для всієї вибірки.

Якісний аналіз засвідчив цікаві, іноді неочікувані відповіді. Наведемо найбільш показові відповіді в кількісних показниках.

Так, відповідь на сьоме та дванадцяте запитання: “Чи обурюєтеся ви, якщо батьки дітей не виконують ваші прохання та вимоги?” і “Як часто ви не в змозі стримати свої емоції за негативної поведінки дітей?” (емоція гніву) засвідчила, що 48,0 % респонденток надали відповідь “Безумовно, так”, а 52,0 % – “Можливо, так” (однакові відповіді на два запитання). Запитання, які презентовано емоцією печалі (запитання 9 “Чи можна сказати, що ви не вірите в свої педагогічні здібності?”; запитання 20 “Вам буває сумно після невдало проведеного заняття?”), мали однакове кількісне вираження: “Безумовно, так” – 33,3 %; “Можливо, так” – 33,3 %; “Можливо, ні” – 33,3 %.

На запитання “Чи можна сказати, що перед заняттям ви майже завжди відчуваєте себе бадьорою та веселою?” (№ 3), “Ваша робота приносить вам

радість?” (№ 13) відповіді ранжувалися у такий спосіб (емоція радості): “Безумовно, так” – 0,0 % (№ 3); 57,1 % (№ 13); “Можливо, так” – 57,1 % (№ 3); 14,3 % (№ 13); “Можливо, ні” – 28,6 % (№ 3); 14,3 % (№ 13); “Безумовно, ні” – 14,3 % (№ 3), 14,3 % (№ 13).

Відповіді на запитання № 21 “Вам властиво почуття задоволеності своєю професією?” були такими: “Безумовно, так” – 28,6 %; “Можливо, так” – 57,1 %; “Можливо, ні” – 14,3 %; “Безумовно, ні” – 0,0 %.

Емоцію суму представлено одинадцятьма запитаннями. Пропонуємо декілька відповідей, які є найбільш показові щодо визначення домінантної модальності. На запитання № 9 “Чи можна сказати, що ви не вірите в свої педагогічні здібності?” було отримано такі відповіді: “Безумовно, так” – 0,0 %; “Можливо, так” – 28,6 %; “Можливо, ні” – 42,9 %; “Безумовно, ні” – 28,6 %. Запитання № 25 “Чи часто невдачі в роботі призводять вас до відчаю?” мало такі відповіді від респонденток: “Безумовно, так” – 28,6 %; “Можливо, так” – 42,9 %; “Можливо, ні” – 14,3 %; “Безумовно, ні” – 14,3 %.

Поділ емоцій на позитивні й негативні визначається відповідністю / невідповідністю очікувань і отриманих результатів (досягнень). Емоційний світ особистості різноманітний, під час своєї роботи вихователі закладів дошкільної освіти, на жаль, відчувають більше негативних валентних емоцій, ніж позитивних. Емоція гніву (роздратування меншою мірою) найчастіше виникає через непорозуміння з боку колег, батьків, конфлікти з навколишніми. Емоція страху (побоювання та почуття провини) розвивається, якщо за вихователем спостерігають керівники закладу, або колеги, тоді педагоги ставлять під сумнів свої професійні здібності. Тренінги, семінари, індивідуальні бесіди та консультації можуть позитивно впливати та бути корисними інструментами, які допоможуть вихователям професійно розвивати професійну ідентичність та емоційність.

Висновки. Отже, праця вихователя пов’язана з емоційною напругою, є професійним стресором для майбутніх вихователів дітей раннього віку. Серйозною проблемою їх професійного здоров’я є емоційне виснаження. Для збереження психологічного та психічного здоров’я, профілактики емоційного виснаження майбутнього вихователя дітей раннього віку необхідно формувати у здобувачів важливі професійні особистісні якості. Важливим компонентом підготовки, на думку автора, є емоційно-мотиваційний, адже під час первинної професіоналізації формуються професійні інтереси здобувачів вищої освіти, цінності, емоційна стійкість, а також відбувається формування особистісних якостей, які є властивими, необхідними та важливими саме для цієї фахової спрямованості.

Урахування результатів проведеного дослідження допомогло нам спланувати ефективну систему

підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лавриченко Н. Проблема соціально-емоційного інтелекту у підготовці педагогів. *Молодь і ринок*. 2022. № 6 (204). С. 60–65.
2. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. Київ, 2010. 160 с.
3. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Вип. 9. С. 154–159. doi: 10.31812/psychology.v9i0.3723. <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/3723>
4. Шевчишена О.В. Проблема емоційної стійкості в контексті професійного здоров’я вчителя. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 4. С. 531–540.
5. Andrew Y. “I’m strong within myself”: gender, class and emotional capital in childcare”. *British Journal of the Sociology of Education*. 2012. pp. 651–668. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.835711>
6. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. № 18 (Suppl). pp. 13–25.
7. Bi Y., & Ye X. The effect of trait mindfulness on teachers’ emotional exhaustion: The chain mediating role of psychological capital and job engagement. *Healthcare (Switzerland)*. 2020. 9 (11). <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527>
8. Bourdieu, P. Les rites d’institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 43 (1982). pp. 58–63.
9. Colley H. Learning to Labour with Feeling: Class, Gender and Emotion in Childcare Education and Training. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2006. Vol. 7 (1). pp. 15–29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.15>
10. Erixon P.O. Erixon Arreman I. ECEC Students’ Writing Trajectories: *Academic Discourse and “Professional Habitus”*. 2018. pp. 968–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476403>
11. Fu C.S. The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 14 (3). pp. 145–156.
12. Geoff T. Don’t we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*. 2011. Vol. 31:1. pp. 85–95, DOI: 10.1080/09575146.2010.536948
13. Goleman D. Working with emotional intelligence. *New York: Bantam Books*. 1995. 383 p.
14. Grandey A.A. Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2020. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
15. Colley H., James D., Diment K. & Tedder M. Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*. 2003. Vol. 55:4. pp. 471–498, DOI: 10.1080/13636820300200240
16. Jeung D.Y., Kim C. & Chang S.J. Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei Medical Journal. Yonsei University College of Medicine*. 2017. <https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187>

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП)**

17. Mackenzie J.L. The study of alternations in a dialogic Functional Discourse Grammar. In *Pilar Guerrero Medina. Morphosyntactic Alternations in English: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Equinox. 2011. pp. 38–61.

18. Kyle Rudick, C., Quiñones Valdivia, F.I., Hudachek, L., Specker, J., & Goodboy, A.K. (2019). A communication and instruction approach to embodied cultural and social capital at a public, 4-year university. *Communication Education*. 2019. Vol. 68(4). pp. 438–459.

19. Tosten R. & Toprak M. Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*. 2017. Vol. 4 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012>

REFERENCE

1. Lavrychenko, N. (2022). Problema sotsialno-emotsiynoho intelektu u pidhotovtsi pedahohiv [The problem of social and emotional intellect in teacher training]. *Youth and market*. Vol. 6, pp. 60–65. [in Ukrainian].

2. Pylypenko, K.V. (2010). Formuvannya emotsiynoyi stiykosti yak profesiyno vazhlyvoyi yakosti maybutnoho praktychnoho psykholoha [Formation of emotional stability as a professionally important quality of the future practical psychologist]. *Candidate's thesis*. Kyiv, 160 p. [in Ukrainian].

3. Pylypenko, K.V. (2019). Emotsiyna stiykist yak profesiyno vazhlyva yakist maybutnoho pedahoha [Emotional stability as a professionally important quality of the future teacher]. *Actual problems of psychology in educational institutions*. Vol. 9, pp. 154–159. doi: 10.31812/psychology.v9i0.3723. Available at: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/view/3723> [in Ukrainian].

4. Shevchyshena, O.V. (2014). Problema emotsiynoyi stiykosti v konteksti profesiynoho zdorovya vchytelya [The problem of emotional stability in the context of the teacher's professional health]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Ser.: Pedagogical and psychological sciences*. Vol. 4, pp. 531–540. [in Ukrainian].

5. Andrew Y. (2012). "I'm strong within myself": gender, class and emotional capital in childcare. *British Journal of the Sociology of Education*, pp. 651–668. Available at: <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.835711> [in English].

6. Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. Vol. 18, pp. 13–25. [in English].

7. Bi Y. & Ye X. (2020). The effect of trait mindfulness on teachers' emotional exhaustion: The chain mediating role of psychological capital and job engagement. *Healthcare (Switzerland)*. Vol. 9 (11). Available at: <https://doi.org/10.3390/healthcare9111527> [in English].

8. Bourdieu, P. (1982). Les rites d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 43, pp. 58–63. [in French].

9. Colley H. (2006). Learning to Labour with Feeling: Class, Gender and Emotion in Childcare Education and Training. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 7 (1), pp. 15–29. Available at: <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.15> [in English].

10. Erixon, P.O. & Erixon Arreman I. (2018). ECEC Students' Writing Trajectories: Academic Discourse and "Professional Habitus", pp. 968–983. Available at: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476403> [in English].

11. Fu, C.S. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 14 (3), pp. 145–156. [in English].

12. Geoff, T. (2011). Don't we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*. Vol. 31:1, pp. 85–95, Available at: DOI: 10.1080/09575146.2010.536948 [in English].

13. Goleman, D. (1995). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 383 p. [in English].

14. Grandey, A.A. (2020). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. Available at: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95> [in English].

15. Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*. Vol. 55:4, pp. 471–498, Available at: DOI: 10.1080/13636820300200240 [in English].

16. Jeung, D.Y., Kim, C. & Chang, S.J. (2017). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei Medical Journal*. Yonsei University College of Medicine. Available at: <https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187> [in English].

17. Mackenzie, J.L. (2011). The study of alternations in a dialogic Functional Discourse Grammar. In *Pilar Guerrero Medina. Morphosyntactic Alternations in English: Functional and Cognitive Perspectives*. London: Equinox., pp. 38–61. [in English].

18. Kyle Rudick, C., Quiñones Valdivia, F.I., Hudachek, L., Specker, J. & Goodboy, A.K. (2019). A communication and instruction approach to embodied cultural and social capital at a public, 4-year university. *Communication Education*, Vol. 68 (4), pp. 438–459. [in English].

19. Tosten, R. & Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*. Vol. 4 (1). Available at: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301012> [in English].

Стаття надійшла до редакції 09.01.2023



“Ви отримуєте від життя лише те, що наважуєтесь попросити. Не бійтеся підвищувати планку”.

*Опра Гейл Вінфрі
американська акторка*

