**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**1.1. Сутність та структура саморегуляції особистості в психологічній науці**

Проблема саморегуляції особистості є однією з фундаментальних у психологічній науці, оскільки здатність людини до регуляції власної поведінки, діяльності та психічних станів виступає важливою умовою її ефективного функціонування та розвитку. У сучасній психології існує значна кількість підходів до розуміння сутності та механізмів саморегуляції, що свідчить про складність та багатоаспектність цього феномену[10].

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє визначити саморегуляцію як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини, спрямований на ініціацію, побудову, підтримку та управління різними видами довільної активності, який безпосередньо реалізує досягнення поставлених суб'єктом цілей. У широкому розумінні саморегуляція розглядається як здатність особистості керувати собою на основі сприймання та усвідомлення власної поведінки і психічних процесів.

Значний внесок у розробку проблеми саморегуляції зробили представники різних психологічних шкіл та напрямів. Так, у культурно-історичній теорії Л.С. Виготського саморегуляція розглядається як вища психічна функція, що формується в процесі соціалізації особистості через інтеріоризацію зовнішніх регулятивних засобів. На думку вченого, оволодіння власною поведінкою стає можливим завдяки використанню знаків як психологічних знарядь, що опосередковують психічні функції.

О.О. Конопкін, розробляючи концепцію усвідомленої саморегуляції, визначає її як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами і формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих нею цілей. Дослідник виділив основні принципи саморегуляції: системність, активність, усвідомленість, планомірність, індивідуальність.

В.І. Моросанова розглядає саморегуляцію як цілісну систему, що має свою структуру. Дослідниця виділяє такі функціональні компоненти системи саморегуляції:

* планування цілей;
* моделювання значущих для досягнення мети умов;
* програмування дій;
* оцінювання результатів;
* корекція результатів та способів діяльності.

Важливим внеском у розуміння природи саморегуляції є дослідження М.Й. Боришевського, який розглядав її як інтегративну властивість особистості, що об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові та емоційні якості. Вчений підкреслював, що саморегуляція є основним механізмом забезпечення самоактивності особистості та важливою умовою її самореалізації[28, с. 437].

К.О. Абульханова-Славська пов'язує саморегуляцію з проблемою життєвої стратегії особистості та розглядає її як здатність особистості організовувати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковане її цілям, цінностям. На думку дослідниці, саморегуляція виступає механізмом узгодження внутрішніх можливостей, зовнішніх умов та вимог діяльності.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виділити кілька рівнів саморегуляції:

1. Психічна саморегуляція - управління психічними станами, процесами, властивостями.
2. Особистісна саморегуляція - управління особистісними характеристиками, поведінкою, діяльністю.
3. Соціальна саморегуляція - управління соціальною поведінкою відповідно до соціальних норм та очікувань.

Важливим аспектом дослідження саморегуляції є виділення її структурних компонентів. На основі аналізу різних підходів можна визначити такі основні компоненти саморегуляції[23]:

Когнітивний компонент включає:

* самопізнання (усвідомлення власних особливостей, можливостей, обмежень);
* самоаналіз (аналіз власної поведінки, діяльності, станів);
* рефлексію (осмислення власного досвіду);
* антиципацію (прогнозування результатів).

Емоційно-вольовий компонент охоплює:

* емоційну стійкість;
* самоконтроль;
* вольові якості;
* здатність до емоційної саморегуляції.

Мотиваційно-ціннісний компонент містить:

* систему цінностей та смислів;
* мотивацію саморозвитку;
* потребу в самовдосконаленні;
* відповідальність.

Операційно-діяльнісний компонент включає:

* вміння ставити цілі;
* планування діяльності;
* вибір засобів досягнення мети;
* корекцію діяльності.

Дослідники відзначають, що ефективність саморегуляції залежить від ступеня сформованості та узгодженості всіх її компонентів. При цьому важливу роль відіграють індивідуально-типологічні особливості особистості, які визначають індивідуальний стиль саморегуляції.

В.І. Моросанова виділяє такі стилі саморегуляції:

* гармонійний (високий рівень розвитку всіх компонентів);
* акцентуйований (високий розвиток окремих компонентів);
* застрягаючий (складності з корекцією програми дій);
* імпульсивний (слабкість процесів планування та програмування).

Важливо відзначити, що саморегуляція розвивається в процесі життєдіяльності людини та піддається цілеспрямованому формуванню. На розвиток саморегуляції впливають як внутрішні (особистісні особливості, досвід), так і зовнішні (соціальне середовище, характер діяльності) фактори.

Особливу роль саморегуляція відіграє у професійній діяльності, де вона виступає важливим чинником професійного розвитку та успішності. Професійна саморегуляція забезпечує підтримку працездатності, подолання професійних труднощів, профілактику професійного вигорання.

Таким чином, саморегуляція є складним системним утворенням, що забезпечує здатність особистості до управління власною активністю. Вона має рівневу будову та включає різні компоненти, взаємодія яких забезпечує ефективність регуляторних процесів. Розуміння сутності та структури саморегуляції є важливою теоретичною основою для дослідження її особливостей у професійній діяльності фахівців, зокрема в сфері мистецької освіти[40, с. 425].

У сучасних дослідженнях саморегуляції особливу увагу приділяють вивченню її механізмів. Механізми саморегуляції розглядаються як психологічні засоби, за допомогою яких суб'єкт здійснює регуляторні процеси. До основних механізмів саморегуляції відносять самооцінку, рівень домагань, локус контролю, антиципацію, рефлексію.

Самооцінка виступає важливим регулятором поведінки та діяльності особистості. Вона визначає ставлення людини до себе, своїх можливостей та обмежень, впливає на вибір цілей та способів їх досягнення. Адекватна самооцінка забезпечує реалістичність цілей та програм діяльності, в той час як неадекватна може призводити до порушень саморегуляції.

Рівень домагань тісно пов'язаний із самооцінкою та визначає складність цілей, які ставить перед собою особистість. Оптимальний рівень домагань характеризується помірною складністю цілей, що відповідають можливостям людини. Занадто високий або низький рівень домагань може негативно впливати на ефективність саморегуляції.

Локус контролю відображає схильність особистості приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім факторам (екстернальний локус) або власним зусиллям (інтернальний локус). Дослідження показують, що люди з інтернальним локусом контролю демонструють більш ефективну саморегуляцію.

Антиципація як здатність передбачати результати своїх дій забезпечує випереджаючий характер регуляції. Розвинена антиципація дозволяє своєчасно коригувати діяльність, запобігати помилкам та неефективним діям.

Рефлексія є ключовим механізмом усвідомленої саморегуляції, що забезпечує осмислення власного досвіду, аналіз причин успіхів та невдач, пошук ефективних способів діяльності. Розвинена рефлексія сприяє формуванню індивідуального стилю саморегуляції[14, с. 501].

Важливим аспектом дослідження саморегуляції є вивчення її функцій. До основних функцій саморегуляції відносять:

1. Інтеграційну функцію, що забезпечує цілісність і узгодженість психічної активності людини, об'єднання різних психічних процесів та станів у єдину систему регуляції поведінки та діяльності.
2. Адаптаційну функцію, яка полягає в забезпеченні пристосування людини до змінних умов середовища через коригування поведінки відповідно до вимог ситуації.
3. Розвивальну функцію, що проявляється у сприянні особистісному зростанню, самовдосконаленню, розвитку здібностей та потенціалу особистості.
4. Захисну функцію, яка забезпечує подолання стресових ситуацій, збереження психічного здоров'я, профілактику емоційного вигорання.
5. Мобілізаційну функцію, що полягає в активізації психічних та фізичних ресурсів для досягнення поставлених цілей.

У контексті професійної діяльності особливого значення набуває дослідження факторів, що впливають на ефективність саморегуляції. До таких факторів відносять:

Особистісні фактори:

* рівень розвитку вольових якостей;
* емоційна стійкість;
* рефлексивність;
* відповідальність;
* самоефективність;
* толерантність до невизначеності.

Професійні фактори:

* професійна компетентність;
* досвід роботи;
* характер професійних завдань;
* умови праці;
* професійне середовище.

Соціально-психологічні фактори:

* соціальна підтримка;
* психологічний клімат у колективі;
* стиль керівництва;
* організаційна культура.

Ситуативні фактори:

* складність завдань;
* часові обмеження;
* стресогенність ситуації;
* наявність перешкод.

Особливу увагу дослідники приділяють вивченню взаємозв'язку саморегуляції з професійною успішністю[43]. Встановлено, що високий рівень розвитку саморегуляції позитивно корелює з:

* продуктивністю професійної діяльності;
* задоволеністю працею;
* професійною адаптацією;
* стійкістю до професійного стресу;
* професійним розвитком.

В контексті професійної діяльності важливим є формування професійної саморегуляції, яка має свою специфіку та включає:

1. Регуляцію професійної мотивації
2. Контроль професійних дій та операцій
3. Управління професійними станами
4. Корекцію професійної поведінки
5. Підтримку професійної працездатності

Процес формування професійної саморегуляції проходить кілька етапів:

1. Усвідомлення необхідності саморегуляції в професійній діяльності
2. Освоєння базових навичок саморегуляції
3. Формування індивідуального стилю професійної саморегуляції
4. Вдосконалення регуляторних механізмів
5. Інтеграція саморегуляції в загальну систему професійної діяльності

Важливим напрямом досліджень є вивчення порушень саморегуляції та їх впливу на професійну діяльність. До основних порушень саморегуляції відносять:

* недостатню усвідомленість регуляторних процесів;
* неадекватність самооцінки;
* нестійкість цілей;
* слабкість вольового контролю;
* труднощі планування та програмування дій;
* ригідність регуляторних процесів.

Порушення саморегуляції можуть призводити до:

* зниження ефективності діяльності;
* професійних помилок;
* емоційного вигорання;
* професійної деформації;
* психосоматичних розладів.

У зв'язку з цим важливим завданням є розробка методів діагностики та корекції порушень саморегуляції[2]. Сучасна психологія пропонує різноманітні методи розвитку саморегуляції:

Психологічні методи:

* аутогенне тренування;
* медитативні техніки;
* дихальні вправи;
* візуалізація;
* самонавіювання.

Педагогічні методи:

* тренінги саморегуляції;
* навчання прийомам самоконтролю;
* розвиток рефлексивних умінь;
* формування навичок цілепокладання.

Організаційні методи:

* оптимізація режиму праці та відпочинку;
* створення сприятливих умов праці;
* психологічний супровід професійної діяльності.

Таким чином, саморегуляція є складним багаторівневим процесом, що забезпечує успішність професійної діяльності. Розуміння механізмів, функцій та факторів саморегуляції дозволяє розробляти ефективні програми її розвитку та корекції. Особливої актуальності набуває дослідження специфіки саморегуляції в різних видах професійної діяльності, зокрема в педагогічній діяльності фахівців мистецької освіти[26, с. 369].

**1.2. Специфіка професійної діяльності фахівців мистецької освіти**

Професійна діяльність фахівців мистецької освіти має свою специфіку, що зумовлена особливостями мистецько-педагогічної діяльності та її впливом на особистісний розвиток як педагога, так і учнів. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити основні характеристики та особливості професійної діяльності фахівців мистецької освіти.

Мистецька освіта є особливою галуззю педагогічної діяльності, що спрямована на розвиток творчого потенціалу особистості через залучення до різних видів мистецтва. Фахівці мистецької освіти працюють у різноманітних закладах: мистецьких школах, школах мистецтв, музичних школах, художніх школах, хореографічних студіях, театральних гуртках тощо. Їх професійна діяльність характеризується поєднанням педагогічної та мистецької складових[5, с. 402].

Основними функціями професійної діяльності фахівців мистецької освіти є:

1. Навчальна - формування мистецьких знань, умінь та навичок
2. Розвивальна - розвиток творчих здібностей, естетичного смаку, емоційної сфери
3. Виховна - формування художньої культури, духовних цінностей
4. Організаційна - організація навчального процесу, концертів, виставок, конкурсів
5. Комунікативна - взаємодія з учнями, батьками, колегами

Специфіка професійної діяльності фахівців мистецької освіти проявляється в таких аспектах[20]:

1. Творчий характер діяльності:

* постійна необхідність творчого пошуку
* створення нових методик та прийомів навчання
* імпровізація в педагогічному процесі
* індивідуальний підхід до кожного учня
* розвиток власного творчого потенціалу

1. Емоційна насиченість:

* високий рівень емоційного включення
* необхідність емоційного впливу на учнів
* емоційне сприйняття та переживання мистецтва
* емоційна взаємодія з учнями
* емоційна напруженість діяльності

1. Публічність діяльності:

* проведення відкритих уроків
* організація концертів та виставок
* участь у конкурсах та фестивалях
* постійна оцінка з боку колег та батьків
* публічна демонстрація результатів роботи

1. Високий рівень відповідальності:

* відповідальність за розвиток творчих здібностей учнів
* збереження психологічного здоров'я вихованців
* формування художньо-естетичної культури
* підготовка до професійної діяльності
* збереження культурних традицій

1. Інтенсивне комунікативне навантаження:

* постійна взаємодія з різними категоріями людей
* необхідність індивідуального підходу
* емоційно насичене спілкування
* вирішення конфліктних ситуацій
* консультування батьків

Особливості професійної діяльності фахівців мистецької освіти висувають високі вимоги до їх професійних та особистісних якостей:

Професійні якості:

* високий рівень професійної майстерності
* володіння методикою викладання
* педагогічна техніка
* артистизм
* творчі здібності

Особистісні якості:

* емоційна стійкість
* емпатія
* комунікабельність
* креативність
* відповідальність

Специфічними умовами професійної діяльності фахівців мистецької освіти є[32]:

1. Нерівномірність навантаження (підготовка до концертів, конкурсів)
2. Необхідність постійного професійного самовдосконалення
3. Поєднання педагогічної та виконавської діяльності
4. Робота у другій половині дня
5. Індивідуальна форма занять

До основних труднощів професійної діяльності фахівців мистецької освіти відносять:

* емоційне напруження та стреси
* значні фізичні навантаження
* необхідність індивідуального підходу до кожного учня
* високі вимоги до результатів роботи
* конкуренція в професійному середовищі

Професійна діяльність фахівців мистецької освіти має певні ризики:

1. Емоційне вигорання
2. Професійна деформація
3. Психосоматичні розлади
4. Творча криза
5. Втрата професійної мотивації

Важливою особливістю професійної діяльності фахівців мистецької освіти є необхідність постійного професійного розвитку, що включає:

* вдосконалення виконавської майстерності
* освоєння нових методик викладання
* розширення репертуару
* участь у майстер-класах та семінарах
* підвищення кваліфікації

Успішність професійної діяльності фахівців мистецької освіти значною мірою залежить від їх здатності до саморегуляції, що дозволяє[8]:

* зберігати працездатність
* контролювати емоційні стани
* долати професійні труднощі
* підтримувати творчу активність
* запобігати професійному вигоранню

Таким чином, професійна діяльність фахівців мистецької освіти характеризується високою емоційною насиченістю, творчим характером, значним комунікативним навантаженням та високим рівнем відповідальності. Ці особливості визначають специфічні вимоги до особистості педагога та необхідність розвинених навичок саморегуляції для забезпечення ефективності професійної діяльності та збереження професійного здоров'я.

Важливим аспектом професійної діяльності фахівців мистецької освіти є її поліфункціональність, що проявляється у необхідності виконання різноманітних професійних ролей та функцій[31, с. 362]. Розглянемо детальніше основні професійні ролі фахівця мистецької освіти:

1. Педагог-викладач:

* передача знань та формування умінь
* розробка навчальних програм
* контроль та оцінка результатів навчання
* методичне забезпечення навчального процесу
* індивідуалізація навчання

1. Виконавець-митець:

* демонстрація виконавської майстерності
* збереження творчої форми
* розширення репертуару
* участь у концертах та виставках
* професійне самовдосконалення

1. Організатор-менеджер:

* планування навчального процесу
* організація концертів та конкурсів
* координація роботи з колегами
* взаємодія з батьками
* вирішення організаційних питань

1. Психолог-вихователь:

* створення сприятливого психологічного клімату
* мотивація учнів
* вирішення конфліктних ситуацій
* психологічна підтримка
* формування ціннісних орієнтацій

Особливої уваги заслуговує аналіз психологічних аспектів професійної діяльності фахівців мистецької освіти[12]:

1. Когнітивні аспекти:

* розвинене художнє мислення
* висока концентрація уваги
* розвинена пам'ять
* просторова уява
* здатність до аналізу та синтезу

1. Емоційні аспекти:

* емоційна чутливість
* емоційна виразність
* емоційна стійкість
* емпатійність
* здатність до емоційного самоконтролю

1. Мотиваційні аспекти:

* любов до мистецтва
* прагнення до творчості
* потреба у самореалізації
* бажання передавати досвід
* професійне покликання

1. Вольові аспекти:

* цілеспрямованість
* наполегливість
* самодисципліна
* витримка
* рішучість

Професійна діяльність фахівців мистецької освіти характеризується певними етапами професійного становлення:

1. Етап професійної адаптації:

* освоєння професійних обов'язків
* формування індивідуального стилю
* входження в професійне середовище
* подолання початкових труднощів
* накопичення досвіду

1. Етап професійного становлення:

* вдосконалення професійної майстерності
* розширення методичного арсеналу
* формування авторитету
* розвиток професійної інтуїції
* стабілізація діяльності

1. Етап професійної зрілості:

* досягнення професійної майстерності
* створення власних методик
* передача досвіду
* професійна творчість
* визнання в професійному середовищі

1. Етап професійного розвитку:

* пошук нових форм діяльності
* розширення професійних можливостей
* освоєння інновацій
* професійне самовдосконалення
* збагачення досвіду

Важливим фактором професійної успішності фахівців мистецької освіти є сформованість професійно важливих якостей[36]:

1. Музично-виконавські якості:

* музичний слух
* почуття ритму
* музична пам'ять
* виконавська техніка
* артистизм

1. Художньо-творчі якості:

* образне мислення
* естетичний смак
* креативність
* художня інтуїція
* творча уява

1. Педагогічні якості:

* методична грамотність
* педагогічний такт
* комунікативність
* організаторські здібності
* дидактичні здібності

1. Особистісні якості:

* працездатність
* відповідальність
* емоційна стійкість
* самоконтроль
* рефлексивність

Специфіка професійної діяльності фахівців мистецької освіти зумовлює необхідність розвитку особливих професійних компетенцій:

1. Мистецькі компетенції:

* володіння виконавською майстерністю
* знання теорії та історії мистецтва
* володіння різними техніками
* художньо-естетична культура
* творчий потенціал

1. Педагогічні компетенції:

* володіння методикою викладання
* знання вікової психології
* навички організації навчального процесу
* вміння мотивувати учнів
* здатність до індивідуального підходу

1. Психологічні компетенції:

* емоційний інтелект
* комунікативні навички
* конфліктологічна компетентність
* стресостійкість
* саморегуляція

1. Організаційні компетенції:

* планування діяльності
* тайм-менеджмент
* координація роботи
* прийняття рішень
* вирішення проблем

Таким чином, професійна діяльність фахівців мистецької освіти є складною багатоаспектною діяльністю, що вимагає високого рівня професіоналізму, розвинених особистісних якостей та здатності до ефективної саморегуляції. Розуміння специфіки цієї діяльності дозволяє визначити основні напрями професійного розвитку та психологічної підтримки фахівців мистецької освіти[25, с. 352].

**1.3. Психологічні механізми саморегуляції у професійній діяльності педагога**

Механізми саморегуляції у професійній діяльності педагога є складною системою психологічних процесів, що забезпечують підтримку працездатності, подолання професійних труднощів та збереження професійного здоров'я. Розуміння цих механізмів особливо важливе для фахівців мистецької освіти, чия діяльність характеризується високою емоційною напруженістю та творчим характером.

У професійній діяльності педагога функціонування механізмів саморегуляції відбувається на різних рівнях, які взаємопов'язані між собою та забезпечують цілісність регуляторних процесів. На психофізіологічному рівні відбувається регуляція функціонального стану організму, управління психофізичним тонусом, контроль рівня активації, регуляція м'язової напруги та управління диханням. Емоційний рівень забезпечує контроль емоційних станів, управління настроєм, регуляцію емоційної напруги, стабілізацію емоційного фону та емоційну саморефлексію. На когнітивному рівні здійснюється усвідомлення професійних ситуацій, аналіз проблем та труднощів, пошук рішень, планування діяльності та оцінка результатів. Поведінковий рівень включає контроль дій та вчинків, корекцію професійної поведінки, вибір стратегій подолання, регуляцію комунікації та управління діяльністю[41, с. 571].

Рефлексія виступає одним з ключових механізмів саморегуляції у професійній діяльності педагога, забезпечуючи усвідомлення власних станів, аналіз професійних ситуацій, оцінку власних дій, розуміння причин труднощів та пошук ефективних рішень. Важливу роль відіграє самоконтроль, який дозволяє здійснювати контроль емоцій, управління поведінкою, регуляцію уваги, контроль мовлення та управління часом. Механізм антиципації забезпечує прогнозування ситуацій, передбачення труднощів, планування дій, підготовку до змін та профілактику проблем. Компенсаторні механізми спрямовані на відновлення ресурсів, пошук альтернативних рішень, заміщення неефективних стратегій, розвиток нових навичок та активізацію резервів.

Саморегуляція у професійній діяльності педагога виконує низку важливих функцій. Адаптаційна функція забезпечує пристосування до умов діяльності, подолання стресових ситуацій, збереження працездатності, оптимізацію навантаження та профілактику перевтоми. Розвивальна функція спрямована на професійне самовдосконалення, розвиток компетенцій, освоєння нових стратегій, особистісне зростання та творчу самореалізацію. Захисна функція забезпечує збереження професійного здоров'я, профілактику вигорання, подолання деструктивних станів, психологічний захист та відновлення ресурсів. Оптимізуюча функція сприяє підвищенню ефективності, покращенню якості роботи, економії ресурсів, раціональній організації та оптимізації взаємодії.

Особливу роль у професійній діяльності педагога відіграють механізми емоційної саморегуляції, які включають усвідомлення емоцій, контроль емоційних проявів, управління емоційними станами, емоційну рефлексію та емоційну стійкість. Емоційна саморегуляція є особливо важливою для фахівців мистецької освіти, оскільки їхня діяльність характеризується високою емоційною насиченістю та необхідністю створення певної емоційної атмосфери на заняттях[3, с. 324].

Ефективність механізмів саморегуляції значною мірою залежить від індивідуальних особливостей педагога, рівня розвитку рефлексії, досвіду подолання труднощів, професійної компетентності та особистісної зрілості. Розуміння та розвиток цих механізмів дозволяє педагогу підтримувати оптимальний рівень професійної активності, зберігати психологічне здоров'я та забезпечувати високу якість професійної діяльності.

Важливим аспектом розуміння механізмів саморегуляції у професійній діяльності педагога є аналіз їх динамічних характеристик та особливостей функціонування в різних професійних ситуаціях. Механізми саморегуляції не є статичними утвореннями, вони постійно розвиваються та вдосконалюються в процесі професійної діяльності, формуючи індивідуальний стиль саморегуляції педагога.

Індивідуальний стиль саморегуляції формується під впливом як особистісних характеристик педагога, так і специфіки його професійної діяльності. У фахівців мистецької освіти цей стиль має свої особливості, зумовлені необхідністю поєднання педагогічної та творчої діяльності. Він характеризується гнучкістю, варіативністю, креативністю та високою чутливістю до змін у професійних ситуаціях[34, с. 371].

Механізми саморегуляції активізуються в різних професійних ситуаціях, які можна класифікувати за ступенем складності та стресогенності:

1. Стандартні професійні ситуації, які вимагають підтримки оптимального рівня активності та працездатності. В таких ситуаціях механізми саморегуляції забезпечують:

* підтримку професійної уваги
* розподіл енергетичних ресурсів
* контроль темпу діяльності
* підтримку емоційного фону
* координацію дій

1. Складні професійні ситуації, які характеризуються підвищеними вимогами до психічних та фізичних ресурсів педагога. У таких ситуаціях активізуються механізми:

* мобілізації ресурсів
* концентрації уваги
* емоційного самоконтролю
* вольової регуляції
* оперативного прийняття рішень

1. Критичні професійні ситуації, які вимагають максимальної мобілізації та ефективного подолання труднощів. У цих ситуаціях задіюються механізми:

* екстреної мобілізації
* стресостійкості
* емоційної стабілізації
* антикризового управління
* компенсаторних дій

Важливу роль у функціонуванні механізмів саморегуляції відіграють когнітивні процеси, які забезпечують:

* аналіз професійної ситуації
* оцінку власних можливостей
* вибір стратегії поведінки
* планування дій
* контроль результатів

Особливе значення має розвиток метакогнітивних навичок, які дозволяють педагогу[16]:

* усвідомлювати власні регуляторні процеси
* оцінювати ефективність саморегуляції
* коригувати регуляторні стратегії
* розвивати нові способи саморегуляції
* вдосконалювати регуляторні вміння

У професійній діяльності педагога можна виділити кілька рівнів розвитку механізмів саморегуляції:

1. Базовий рівень:

* елементарні навички самоконтролю
* ситуативна регуляція станів
* реактивне подолання труднощів
* спонтанне відновлення
* інтуїтивна саморегуляція

1. Професійний рівень:

* розвинені навички самоконтролю
* свідома регуляція станів
* активне подолання труднощів
* цілеспрямоване відновлення
* усвідомлена саморегуляція

1. Майстерний рівень:

* автоматизовані навички самоконтролю
* превентивна регуляція станів
* проактивне подолання труднощів
* системне відновлення
* інтегрована саморегуляція

Розвиток механізмів саморегуляції відбувається через:

* накопичення професійного досвіду
* освоєння нових технік саморегуляції
* розвиток професійної рефлексії
* вдосконалення регуляторних умінь
* інтеграцію різних способів саморегуляції

У процесі професійної діяльності педагога формуються специфічні регуляторні вміння:

* управління професійною увагою
* контроль професійних дій
* регуляція професійного спілкування
* управління професійними станами
* оптимізація професійної діяльності

Особливу роль у саморегуляції педагога відіграють захисні механізми, які забезпечують:

* збереження професійної самооцінки
* подолання професійних невдач
* захист від надмірних навантажень
* профілактику професійних деформацій
* підтримку професійної мотивації

Механізми саморегуляції тісно пов'язані з професійною стресостійкістю, яка включає:

* здатність протистояти стресу
* вміння зберігати працездатність
* емоційну стійкість
* адаптаційні можливості
* відновлювальні ресурси

Важливим аспектом є взаємозв'язок механізмів саморегуляції з професійною компетентністю педагога:

* методична компетентність
* комунікативна компетентність
* емоційна компетентність
* організаційна компетентність
* рефлексивна компетентність

Ефективність механізмів саморегуляції можна оцінювати за такими критеріями[13]:

* адекватність ситуації
* своєчасність включення
* гнучкість функціонування
* результативність дії
* енергетична економічність

Розвиток механізмів саморегуляції вимагає створення певних умов:

* психологічна безпека
* професійна підтримка
* можливості для рефлексії
* доступ до ресурсів
* час для відновлення

Для фахівців мистецької освіти особливо важливим є розвиток творчих аспектів саморегуляції, які безпосередньо пов'язані зі специфікою їхньої професійної діяльності. Артистична саморегуляція забезпечує управління сценічним самопочуттям, контроль виконавської поведінки та підтримку оптимального стану під час публічних виступів. Creative-регуляція спрямована на підтримку творчого натхнення, управління творчими станами та забезпечення продуктивності творчого процесу. Імпровізаційна саморегуляція дозволяє зберігати спонтанність та гнучкість у непередбачуваних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін та знаходити нестандартні рішення[45, с. 504].

Художня саморегуляція забезпечує тонке налаштування емоційно-чуттєвої сфери, необхідної для створення та передачі художніх образів, а також для емоційного впливу на учнів. Естетична саморегуляція пов'язана з підтримкою естетичного сприйняття, розвитком художнього смаку та здатністю створювати естетично привабливе освітнє середовище.

Важливим аспектом професійної саморегуляції фахівців мистецької освіти є інтеграція педагогічних та мистецьких компонентів регуляторної системи. Це проявляється у:

* поєднанні педагогічного та художнього контролю
* балансуванні між творчою свободою та методичною дисципліною
* гармонізації емоційного та раціонального компонентів діяльності
* узгодженні особистісних та професійних аспектів самовираження
* інтеграції виконавських та педагогічних навичок

Особливої уваги заслуговують механізми емоційно-вольової регуляції у професійній діяльності фахівців мистецької освіти, які включають:

* контроль сценічного хвилювання
* управління творчим настроєм
* регуляцію емоційної експресії
* вольову мобілізацію
* емоційну стабілізацію

Професійна саморегуляція фахівців мистецької освіти має свої специфічні функції:

1. Художньо-педагогічна функція - забезпечення ефективності мистецько-педагогічної взаємодії
2. Творчо-розвивальна функція - підтримка творчого потенціалу та професійного розвитку
3. Артистично-виконавська функція - забезпечення якості публічних виступів
4. Емоційно-експресивна функція - управління емоційною виразністю
5. Ціннісно-смислова функція - підтримка професійних цінностей та смислів

В процесі професійної діяльності у фахівців мистецької освіти формується індивідуальний стиль професійної саморегуляції, який характеризується[22]:

* особливостями творчого самовираження
* способами подолання професійних труднощів
* прийомами емоційної саморегуляції
* методами підтримки працездатності
* стратегіями професійного самозбереження

Ефективність механізмів саморегуляції у професійній діяльності фахівців мистецької освіти залежить від:

* рівня розвитку художніх здібностей
* педагогічної майстерності
* особистісної зрілості
* професійного досвіду
* психологічної культури

Отже, механізми саморегуляції у професійній діяльності педагога, особливо фахівця мистецької освіти, являють собою складну систему психологічних процесів, що забезпечують ефективність професійної діяльності та професійне здоров'я. Розуміння цих механізмів та їх цілеспрямований розвиток є важливою умовою професійного становлення та самореалізації педагога у сфері мистецької освіти[38, с. 403].

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**2.1. Організація та методи дослідження саморегуляції фахівців мистецької освіти**

Організація емпіричного дослідження базувалася на необхідності комплексного підходу до вивчення саморегуляції фахівців мистецької освіти. Для цього було сформовано концептуальну основу дослідження, яка передбачала системний аналіз наукової літератури та емпіричний підхід до вивчення взаємозв’язку між рівнем саморегуляції та професійними характеристиками педагогів. Дослідження охоплювало етапи збору, обробки й інтерпретації даних, що забезпечило валідність і надійність отриманих результатів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Етапи організації та процедури дослідження**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Назва етапу** | **Короткий опис етапу** |
| 1 | Теоретичне обґрунтування дослідження | Базується на глибокому аналізі сучасних наукових джерел, що висвітлюють проблематику саморегуляції у професійній діяльності педагогів мистецької освіти. Визначено значущість саморегуляції як ключового чинника професійної успішності та основи для емпіричного дослідження. |
| 2 | Вибірка дослідження | Формування вибірки з 120 фахівців мистецької освіти різних вікових категорій. Ураховано професійний досвід, гендерний баланс та географічну специфіку, зосереджуючись на педагогах із закладів мистецької освіти міста Києва. |
| 3 | Процедура збору даних | Організація онлайн-опитування через Google Форми з використанням стандартизованих інструментів, що включають тестові методики для оцінки саморегуляції, емоційної стабільності та професійного вигорання. |
| 4 | Методи обробки отриманих даних | Використання математико-статистичних методів, таких як кореляційний аналіз та дисперсійний аналіз, для оцінки рівнів саморегуляції та їх взаємозв'язків з професійними характеристиками педагогів. |
| 5 | Розробка прикладних рекомендацій | Створення програми розвитку навичок саморегуляції на основі отриманих даних. Програма включає тренінги, вправи та рекомендації для підвищення професійної ефективності педагогів мистецької освіти. |

***Етап №1. Теоретичне обґрунтування дослідження*** базується на глибокому аналізі сучасних наукових джерел, що висвітлюють проблематику саморегуляції у професійній діяльності педагогів мистецької освіти. Саморегуляція розглядається як складний психофізіологічний механізм, що забезпечує здатність особистості до організації власної діяльності, емоційного самоконтролю та ефективного виконання професійних обов’язків. Наукові праці свідчать про важливість саморегуляції як одного з ключових чинників професійної успішності, особливо у сферах, що вимагають високого рівня емоційної залученості та адаптивності.

У роботах, присвячених педагогічній діяльності, наголошується на тісному зв’язку між рівнем саморегуляції та здатністю педагогів ефективно долати стресові ситуації, керувати емоціями та зберігати емоційну стабільність. Зокрема, дослідження підкреслюють, що педагоги мистецької освіти, які працюють у творчому середовищі, стикаються з підвищеним емоційним навантаженням через специфіку роботи з учнями, необхідність розробки індивідуальних навчальних підходів та виконання творчих завдань. Це обумовлює значущість розвитку механізмів саморегуляції як інструменту для підвищення ефективності професійної діяльності та збереження психоемоційного балансу.

Сучасні наукові джерела акцентують увагу на структурних компонентах саморегуляції, таких як планування, програмування, оцінювання результатів діяльності, а також гнучкість і самостійність. Вивчення цих компонентів у контексті педагогічної діяльності дозволяє визначити слабкі сторони, що потребують корекції, та створити рекомендації щодо їх вдосконалення. Теоретичні дослідження також підтверджують взаємозв’язок між рівнем саморегуляції та такими психологічними аспектами, як професійне вигорання, емоційна стабільність та адаптивність до нових умов.

***Етап №2. Вибірка дослідження*** була сформована з урахуванням специфіки професійної діяльності педагогів мистецької освіти, що дозволило забезпечити репрезентативність отриманих даних. У дослідженні взяли участь 120 фахівців мистецької освіти, які працюють у закладах мистецького спрямування, таких як школи мистецтв, художні студії та музичні школи. Учасники представляли різні вікові категорії — від 25 до 60 років, що дозволило врахувати вікові особливості саморегуляції та різний професійний досвід. Вибірка складалася переважно з жінок, що відображає загальні тенденції у гендерному складі педагогів цієї галузі, але також включала й чоловіків для забезпечення гендерного балансу.

Критеріями відбору учасників було визначено наявність безпосереднього професійного досвіду в галузі мистецької освіти, готовність брати участь в онлайн-опитуванні та здатність надати об’єктивну інформацію про свої професійні характеристики. Особлива увага приділялася тому, щоб до вибірки потрапили педагоги, які активно працюють з учнями та займаються як викладацькою, так і творчою діяльністю. Відбір респондентів здійснювався через офіційні запити до закладів мистецької освіти, а також за допомогою відкритого запрошення через професійні спільноти в мережі.

Географічно вибірка охоплювала педагогів, які працюють у місті Києві, що забезпечує певний рівень однорідності умов професійної діяльності. Вибір саме цього регіону обґрунтовується високою концентрацією закладів мистецької освіти, що дозволяє отримати дані від широкого кола професіоналів у цій галузі. Регіональні особливості впливали на специфіку організації дослідження, оскільки зосередження педагогів у великому місті дозволило ефективно проводити онлайн-опитування та швидко отримувати відповіді від учасників.

***Етап №3. Процедура збору даних*** була організована з використанням сучасних технологій для забезпечення ефективності та доступності дослідження. Основним інструментом для збору інформації стало онлайн-опитування, реалізоване через платформу Google Форм. Цей підхід дозволив охопити широку вибірку респондентів, зберігаючи зручність та конфіденційність відповідей. Використання онлайн-формату також забезпечило стандартизованість процедур збору даних, що є важливим для досягнення об’єктивності та надійності отриманих результатів.

Анкета була структурована відповідно до завдань дослідження і включала кілька блоків запитань. Перший блок був спрямований на збір соціально-демографічної інформації, яка дозволила врахувати вік, стать, стаж роботи та специфіку професійної діяльності респондентів. Другий блок складався з тестових завдань і опитувальників, що оцінюють рівень саморегуляції, емоційну стабільність і професійне вигорання. До переліку інструментів увійшли методики, які вже були описані в попередніх частинах роботи: «Стиль саморегуляції поведінки», «Професійне вигорання» та «Діагностика рівня емоційної стабільності-нестабільності». Кожна методика мала чітку структуру та шкали оцінювання, що дозволило провести багатовимірний аналіз даних.

Особливістю процедури було те, що анкета була побудована таким чином, щоб мінімізувати навантаження на респондентів. Формулювання запитань були простими та зрозумілими, що забезпечило високу якість відповідей. Опитування проводилося дистанційно, що зробило його зручним для педагогів, незалежно від їхнього місця роботи чи розкладу. Крім того, використання Google Форм дозволило оперативно збирати та зберігати дані в цифровому форматі, що значно спрощувало їх подальшу обробку.

***Етап №4. Методи обробки отриманих даних*** ґрунтувалися на використанні сучасних математико-статистичних підходів, що забезпечили об’єктивність та точність аналізу. Основна увага була зосереджена на вивченні рівнів саморегуляції та їх взаємозв’язків із професійними характеристиками педагогів мистецької освіти. Першочерговим завданням обробки даних стало визначення основних параметрів саморегуляції, отриманих за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки». Результати кожної шкали були піддані статистичному аналізу для визначення середніх значень, медіан, стандартних відхилень та інших показників, що дозволило охарактеризувати рівень саморегуляції учасників дослідження.

Для виявлення взаємозв’язків між рівнями саморегуляції та професійними характеристиками було застосовано кореляційний аналіз. Цей метод дозволив дослідити, як окремі компоненти саморегуляції, такі як планування, програмування чи гнучкість, пов’язані із професійним вигоранням, емоційною стабільністю та іншими психологічними показниками. Кореляційний аналіз здійснювався з використанням коефіцієнтів кореляції Пірсона, що є стандартним підходом для оцінки лінійних взаємозв’язків між кількісними змінними. Отримані результати дозволили встановити статистично значущі зв’язки між саморегуляцією та ключовими аспектами професійної діяльності.

Для перевірки гіпотез і визначення значущості відмінностей між групами педагогів з різними рівнями саморегуляції застосовувалися методи дисперсійного аналізу. Це дозволило порівняти показники різних груп респондентів, враховуючи їхній стаж роботи, вік та інші демографічні характеристики. Обробка даних проводилася із залученням спеціалізованих програмних засобів, таких як SPSS, які забезпечили точність розрахунків і візуалізацію отриманих результатів у вигляді таблиць і графіків.

***Етап №5. Розробка прикладних рекомендацій*** стала логічним завершенням аналізу отриманих даних і мала на меті створення програми розвитку навичок саморегуляції фахівців мистецької освіти. Використання результатів дослідження дозволило ідентифікувати ключові аспекти саморегуляції, які потребують оптимізації, та визначити ті компоненти, що мають найбільший вплив на професійну ефективність педагогів. На основі емпіричних даних було сформульовано рекомендації, спрямовані на розвиток таких важливих навичок, як планування, програмування діяльності, емоційна гнучкість і здатність до самостійного прийняття рішень.

Особливу увагу було приділено створенню структурованої програми, що включає тренінги, вправи та практичні завдання, спрямовані на підвищення рівня саморегуляції. Програма базувалася на когнітивно-біхевіористичних підходах, які акцентують увагу на свідомому управлінні власною поведінкою та емоціями. Крім того, враховувалися специфічні умови професійної діяльності педагогів мистецької освіти, такі як робота в умовах підвищеної емоційної напруги та необхідність адаптації до творчих викликів.

Рекомендації, розроблені на основі кореляційного аналізу, включали практичні кроки для зменшення ризиків професійного вигорання та підвищення емоційної стабільності. Особлива увага була приділена розвитку навичок оцінювання результатів діяльності та здатності до саморефлексії, оскільки ці аспекти виявилися тісно пов’язаними з професійною ефективністю педагогів. Також у програму було включено вправи для підвищення стійкості до стресу та формування навичок емоційного самоконтролю.

Обрані методики дозволяють оцінити різні аспекти саморегуляції, професійного вигорання та емоційної стабільності, що є важливими компонентами професійної діяльності педагогів. Використання комплексу методик забезпечує багатовимірний підхід до вивчення проблеми, враховуючи індивідуальні та професійні характеристики (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Інструменти дослідження**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Назва методики** | **Шкали методики** |
| 1 | Стиль саморегуляції поведінки | 1. Плануваня  2. Моделювання  3. Програмування  4. Оцінювання результатів  5. Гнучкість  6. Самостійсніть  7. Загальний рівень саморегуляції |
| 2 | Професійне вигорання | 1. Емоційне виснаження  2. Деперсоналізація  3. Редукція особистих досягнень  4. Професійне вигорання |
| 3 | Діагностика рівня емоційної стабільності-нестабільності | 1. Екстраверсія  2. Нейротизм  3. Психотизм |

***Методика «Стиль саморегуляції поведінки»*** є універсальним інструментом для діагностики рівня саморегуляції, що дозволяє дослідити різноманітні аспекти цього процесу в професійній діяльності. Розроблена В. І. Моросановою, вона базується на теоретичних засадах когнітивно-біхевіористичного підходу, який розглядає саморегуляцію як цілісну систему, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Дана методика є однією з найбільш апробованих і широко застосовуваних у психології для вивчення стратегій та механізмів, які використовуються особистістю для досягнення поставлених цілей у різних контекстах, включаючи професійну діяльність.

Шкали методики відображають ключові компоненти процесу саморегуляції. Планування (1-9 балів) оцінює здатність визначати мету та прогнозувати її досягнення. Моделювання (1-9 балів) відображає здатність створювати когнітивні уявлення про процес досягнення мети. Програмування (1-9 балів) характеризує вміння формувати послідовність дій. Оцінювання результатів (1-9 балів) спрямоване на аналіз успішності виконання запланованих дій. Гнучкість (1-9 балів) відображає здатність адаптувати плани та дії до змінних обставин. Самостійність (1-9 балів) характеризує незалежність у прийнятті рішень і виконанні завдань. Загальний рівень саморегуляції (11-46 балів) є інтегративним показником, що узагальнює результати оцінки всіх зазначених компонентів.

Використання методики «Стиль саморегуляції поведінки» у дослідженні саморегуляції педагогів мистецької освіти обумовлено її здатністю виявляти сильні та слабкі сторони в саморегулятивній діяльності. Ця методика дозволяє не лише оцінити окремі аспекти саморегуляції, а й дослідити їхню взаємодію у професійному контексті. Зокрема, у роботі з педагогами мистецької освіти, методика допомагає зрозуміти, як здатність планувати та програмувати діяльність, гнучко реагувати на зміни та самостійно приймати рішення впливає на їхню професійну ефективність та емоційний стан.

***Методика «Професійне вигорання»*** є інструментом для оцінки стану емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження почуття особистісних досягнень у професійній діяльності. Її використання у психологічних дослідженнях обґрунтовано важливістю діагностики професійного вигорання як чинника, що безпосередньо впливає на якість виконання професійних обов’язків, особливо у фахівців мистецької освіти. Професійне вигорання проявляється як синдром хронічної втоми, втрати мотивації та відчуття особистої неефективності, що вкрай актуально в умовах емоційно насиченої педагогічної діяльності.

Методика включає кілька шкал, кожна з яких відображає окремий аспект професійного вигорання. Шкала емоційного виснаження (0-54 бали) оцінює рівень енергетичних і емоційних ресурсів фахівця, що є критичним для виконання педагогічних обов’язків. Шкала деперсоналізації (0-30 балів) відображає ступінь емоційного дистанціювання від учнів та колег, що може впливати на якість міжособистісної взаємодії. Шкала редукції особистих досягнень (48-0 балів) визначає суб'єктивне сприйняття професійної ефективності та успішності, що є важливим показником мотивації та задоволеності роботою. Загальний показник професійного вигорання (0-132 бали) інтегрує результати по всіх шкалах і відображає загальний стан професійного благополуччя.

Використання методики в дослідженні саморегуляції педагогів мистецької освіти дозволяє оцінити, як рівень саморегуляції впливає на різні компоненти професійного вигорання. Це особливо важливо для виявлення механізмів, що сприяють підтримці емоційної стійкості та ефективності в професійній діяльності. Методика надає змогу встановити, наскільки ефективно педагоги використовують стратегії саморегуляції для зниження емоційного виснаження, збереження особистісних досягнень та запобігання деперсоналізації.

***Методика «Діагностика рівня емоційної стабільності-нестабільності»*** є важливим інструментом для оцінки індивідуальних психологічних характеристик, що визначають здатність особистості зберігати емоційну рівновагу в умовах професійного навантаження. Емоційна стабільність є однією з ключових передумов ефективної діяльності педагогів мистецької освіти, оскільки їхня робота вимагає не лише високого рівня професійних навичок, але й здатності адаптуватися до стресових ситуацій, зберігати спокій та емоційну врівноваженість під час взаємодії з учнями та колегами. Емоційно стабільні педагоги здатні більш ефективно використовувати механізми саморегуляції для управління своїм емоційним станом, що сприяє їхній професійній успішності.

Методика включає три основні шкали, що дозволяють оцінити ключові аспекти емоційної стабільності. Шкала екстраверсії – інтроверсії (0-24 бали) виявляє особистісний тип реагування на соціальні стимули та міру спрямованості особистості на взаємодію з іншими людьми. Високі показники екстраверсії пов’язані з відкритістю та соціальною активністю, тоді як інтроверсія вказує на схильність до зосередження на внутрішніх переживаннях. Шкала нейротизму (0-24 бали) вимірює рівень емоційної стійкості або схильності до тривожності, збудливості та емоційної лабільності. Показники на шкалі психотизму (0-25 балів) відображають схильність до емоційної нестабільності, агресивності або соціальної дезадаптації, що є важливим для розуміння потенційних труднощів у міжособистісних стосунках.

Впровадження методики у дослідження саморегуляції фахівців мистецької освіти дозволило оцінити взаємозв’язки між емоційною стабільністю та здатністю до саморегуляції. Результати аналізу дали змогу виявити, як різні рівні нейротизму чи екстраверсії впливають на стратегії планування, програмування і адаптації діяльності в педагогічному середовищі. Це особливо важливо для розробки цілісних програм розвитку саморегуляції, що враховують індивідуальні відмінності в емоційній стабільності та її вплив на професійну поведінку.

Описані методики становлять основу для подальшого аналізу рівня саморегуляції, її структурних компонентів та впливу на професійну діяльність. Завдяки їх комплексному застосуванню вдалося отримати репрезентативні дані для виявлення взаємозв’язків між саморегуляцією, емоційною стабільністю та професійним вигоранням педагогів.

**2.2. Аналіз рівня та структурних компонентів саморегуляції фахівців**

Було проведено аналіз даних, отриманих за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», що дозволило оцінити рівень розвитку окремих компонентів саморегуляції фахівців мистецької освіти (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Результати методики «Стиль саморегуляції поведінки»**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Медіана** | **Середнє** | **SD** | **Мін.** | **Макс.** |
| Плануваня | 5 | 5,35 | 1,64 | 1 | 9 |
| Моделювання | 6 | 5,69 | 1,71 | 1 | 9 |
| Програмування | 6 | 5,45 | 1,68 | 1 | 9 |
| Оцінювання результатів | 5 | 5,19 | 1,88 | 1 | 9 |
| Гнучкість | 5 | 5,28 | 1,64 | 1 | 9 |
| Самостійсніть | 5 | 5,30 | 1,99 | 1 | 9 |
| Загальний рівень саморегуляції | 33 | 32,26 | 6,51 | 18 | 45 |

Результати свідчать про загалом помірний рівень сформованості ключових аспектів саморегуляції. Середнє значення за такими змінними, як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність, коливається в межах 5,19–5,69, що вказує на відносно однаковий рівень розвитку цих навичок серед досліджуваних респондентів.

Найвищі середні показники були отримані за шкалою «Моделювання» (5,69), що може свідчити про добру здатність фахівців прогнозувати можливі сценарії та враховувати різні чинники при плануванні професійної діяльності. Трохи нижчі результати спостерігаються за шкалами «Програмування» (5,45) і «Планування» (5,35), що говорить про середню здатність чітко формулювати цілі та розробляти послідовність дій для їх досягнення. Показники за шкалою «Гнучкість» (5,28) вказують на певну адаптивність у змінних ситуаціях, хоча цей компонент також знаходиться на середньому рівні. Найнижче середнє значення відзначено у змінній «Оцінювання результатів» (5,19), що свідчить про потребу у вдосконаленні навичок аналізу ефективності виконаних дій та критичної рефлексії.

Загальний рівень саморегуляції оцінювався як сума всіх компонентів і в середньому склав 32,26 балів. Це підтверджує, що більшість фахівців мистецької освіти мають помірно розвинені навички саморегуляції, які дозволяють їм ефективно виконувати свої професійні обов’язки, але водночас залишають простір для вдосконалення. Отримані дані дають підстави стверджувати, що оптимізація саморегуляції є доцільною для підвищення загальної ефективності їхньої діяльності.

Було проведено аналіз рівнів проявів показників саморегуляції поведінки серед фахівців мистецької освіти, який продемонстрував різноманітність розподілу рівнів розвитку окремих компонентів саморегуляції (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Рівень проявів показників саморегуляції поведінки (у %)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Низький** | **Середній** | **Високий** |
| Плануваня | 13,3% | 60,8% | 25,8% |
| Моделювання | 9,2% | 60% | 30,8% |
| Програмування | 25,8% | 63,3% | 10,8% |
| Оцінювання результатів | 17,5% | 57,5% | 25% |
| Гнучкість | 28,3% | 63,3% | 8,3% |
| Самостійсніть | 20% | 50,8% | 29,2% |
| Загальний рівень саморегуляції | 8,3% | 39,2% | 52,5% |

Найбільша частка респондентів демонструє середній рівень розвитку таких показників, як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність. Зокрема, у більшості респондентів, а саме 60,8%, зафіксовано середній рівень планування, що свідчить про їхню помірну здатність до визначення послідовності дій і постановки цілей. Аналогічно, моделювання також у 60% респондентів проявляється на середньому рівні, хоча частка тих, хто демонструє високий рівень цього компонента, є дещо більшою (30,8%), що вказує на помітну здатність до прогнозування можливих сценаріїв і розробки варіантів досягнення цілей.

Результати за змінною «Програмування» показують, що значна частка респондентів (63,3%) має середній рівень розвитку цієї здатності, але частка осіб із низьким рівнем є досить високою (25,8%), що може свідчити про труднощі в плануванні послідовності дій для частини досліджуваних. Подібна тенденція спостерігається й у змінній «Оцінювання результатів», де середній рівень фіксується у 57,5% респондентів, а високий — лише у 25%. Це підкреслює, що здатність до аналізу власних досягнень і критичної оцінки дій потребує подальшого вдосконалення.

**Рис. 2.1. Рівень проявів показників саморегуляції поведінки**

Особливої уваги заслуговують результати за шкалою «Гнучкість», де понад чверть респондентів (28,3%) демонструють низький рівень розвитку цієї навички, тоді як високий рівень спостерігається лише у 8,3%. Це свідчить про труднощі з адаптацією до змінних умов професійної діяльності. У той же час за шкалою «Самостійність» високий рівень відзначено у 29,2% фахівців, що може свідчити про достатній рівень автономності й незалежності у професійних рішеннях у значної частини досліджуваних.

Аналіз загального рівня саморегуляції показує, що більшість респондентів (52,5%) демонструють високий рівень сформованості цієї навички, що є позитивним показником і свідчить про значну кількість фахівців, які здатні ефективно регулювати свою поведінку й адаптуватися до професійних вимог. Водночас помітна частка (39,2%) демонструє середній рівень, що залишає можливості для розвитку, а лише у 8,3% зафіксовано низький рівень саморегуляції, що свідчить про їхню потребу в спеціальних програмах підтримки й навчання.

Було проведено аналіз рівня професійного вигорання фахівців мистецької освіти за результатами методики «Професійне вигорання» (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Результати методики «Професійне вигорання»**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Медіана** | **Середнє** | **SD** | **Мін.** | **Макс.** |
| Емоційне виснаження | 21,5 | 24,27 | 11,18 | 0 | 54 |
| Деперсоналізація | 13 | 13,51 | 7,68 | 0 | 30 |
| Редукція особистих досягнень | 27 | 25,16 | 11,48 | 0 | 48 |
| Професійне вигорання | 62,5 | 62,94 | 13,55 | 11 | 128 |

Отримані середні значення показників дозволяють зробити висновки про характерні риси емоційного стану та професійного функціонування респондентів. Середнє значення за шкалою «Емоційне виснаження» становить 24,27, що свідчить про відчуття значного емоційного навантаження у професійній діяльності. Цей показник вказує на наявність у багатьох респондентів симптомів емоційного перенапруження, які можуть впливати на їхню мотивацію та загальний психологічний стан.

Показник «Деперсоналізація» в середньому становить 13,51, що вказує на наявність у частини фахівців тенденцій до емоційного відсторонення від професійних обов’язків або об'єктів діяльності. Це може бути пов’язано з прагненням зменшити психологічне навантаження шляхом створення дистанції у спілкуванні або уникнення глибокого емоційного залучення. Такий стан є типовим для розвитку професійного вигорання і потребує своєчасного втручання.

Обернений показник «Редукція особистих досягнень» має середнє значення 25,16, що свідчить про занижену оцінку власної ефективності та результативності. Це вказує на те, що багато респондентів не відчувають повної задоволеності від своєї роботи або мають сумніви у власних професійних досягненнях. Низька оцінка власної компетентності може знижувати мотивацію до подальшого професійного розвитку, а також впливати на загальну продуктивність.

Загальний індекс професійного вигорання, який інтегрує всі вищеописані показники, в середньому становить 62,94. Це значення вказує на те, що у більшості фахівців спостерігаються помірно виражені симптоми професійного вигорання. Високий рівень емоційного виснаження в поєднанні з тенденцією до деперсоналізації та редукції особистих досягнень створює комплексний вплив на психологічний стан і ефективність професійної діяльності.

Було проведено детальний аналіз рівнів проявів професійного вигорання серед фахівців мистецької освіти, що дозволило визначити характерні особливості його прояву у досліджуваній вибірці (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Рівень проявів показників професійного вигорання (у %)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Низький** | **Середній** | **Високий** |
| Емоційне виснаження | 33,3% | 55% | 11,7% |
| Деперсоналізація | 37,5% | 45,8% | 16,7% |
| Редукція особистих досягнень | 55,8% | 44,2% | 0% |
| Професійне вигорання | 4,2% | 94,2% | 1,7% |

Найбільш поширеним виявився середній рівень емоційного виснаження, який спостерігається у 55% респондентів. Це свідчить про значне емоційне навантаження, характерне для їхньої професійної діяльності, але в більшості випадків воно ще не переходить у критичну стадію. Водночас високий рівень емоційного виснаження зафіксовано у 11,7% респондентів, що вказує на потребу в негайних заходах для зниження цього стану в окремих випадках.

Деперсоналізація також в основному представлена середнім рівнем (45,8%), що вказує на тенденцію до певної емоційної віддаленості у професійній взаємодії. Високий рівень деперсоналізації спостерігається у 16,7% респондентів, що може бути ознакою глибших проявів професійного вигорання, зокрема втрати емоційного зв’язку з професією та учнями. Однак помітна частка респондентів (37,5%) демонструє низький рівень деперсоналізації, що свідчить про здатність зберігати емоційну залученість та підтримувати міжособистісні зв’язки на належному рівні.

**Рис. 2.2. Рівень проявів показників професійного вигорання**

Що стосується редукції особистих досягнень, переважна більшість респондентів (55,8%) демонструють низький рівень цього показника, що вказує на відносно високу суб’єктивну оцінку власних професійних успіхів. Водночас середній рівень редукції зафіксовано у 44,2% респондентів, що може вказувати на деякі труднощі в оцінці власної ефективності, але не є критичним станом. Важливо, що жоден з респондентів не демонструє високого рівня редукції особистих досягнень, що є позитивним аспектом у контексті професійної діяльності.

Загальний рівень професійного вигорання здебільшого перебуває на середньому рівні (94,2%), що свідчить про помірну, але масову поширеність симптомів цього явища. Низький рівень професійного вигорання спостерігається лише у 4,2% респондентів, що є показником високої стійкості до стресу в невеликої частки фахівців. Водночас високий рівень професійного вигорання зафіксовано у 1,7% респондентів, що свідчить про необхідність термінового втручання для цих осіб.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що більшість фахівців перебувають у зоні ризику розвитку вигорання, особливо через середній рівень емоційного виснаження та деперсоналізації. Це вказує на потребу в розробці програм профілактики та психологічної підтримки для збереження їхнього професійного потенціалу та психологічного здоров’я.

Було досліджено результати методики «Діагностика рівня емоційної стабільності-нестабільності», що дозволило оцінити ключові психологічні характеристики фахівців мистецької освіти, зокрема екстраверсію, нейротизм і психотизм (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Результати методики «Діагностика рівня емоційної стабільності-нестабільності»**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Медіана** | **Середнє** | **SD** | **Мін.** | **Макс.** |
| Екстраверсія | 13 | 12,49 | 5,89 | 0 | 24 |
| Нейротизм | 9,5 | 10,72 | 6,32 | 0 | 24 |
| Психотизм | 11 | 11,73 | 6,71 | 0 | 24 |

Середній показник екстраверсії становить 12,49, що свідчить про збалансованість між соціальною активністю та індивідуальною орієнтованістю більшості респондентів. Це означає, що фахівці мають достатню комунікабельність і схильність до взаємодії, проте без надмірної залежності від соціального середовища. Такий рівень екстраверсії є сприятливим для ефективного виконання професійних обов’язків, які потребують помірного емоційного залучення.

Показник нейротизму в середньому становить 10,72, що вказує на помірну емоційну нестабільність у досліджуваних. Це може проявлятися у підвищеній чутливості до стресу, схильності до тривоги або коливань настрою. Такий рівень нейротизму є типовим для професій, які включають високе емоційне навантаження, проте він не є критичним і не вказує на систематичні емоційні порушення. З огляду на специфіку професійної діяльності у сфері мистецької освіти, цей показник є очікуваним, оскільки творчість і емоційна залученість часто супроводжуються підвищеною чутливістю.

Середній рівень психотизму становить 11,73, що свідчить про наявність помірних індивідуальних особливостей, які можуть включати певну схильність до нестандартного мислення, незалежності у судженнях та креативності. Цей показник є цікавим у контексті мистецької освіти, оскільки може вказувати на здатність до творчого підходу та самостійності у вирішенні професійних завдань. Водночас надмірні рівні психотизму, хоча й трапляються, є рідкісними і не становлять значної загрози для психологічного благополуччя більшості респондентів.

Загалом результати методики показують, що досліджувані фахівці мають збалансований профіль емоційної стабільності та особистісних рис, що дозволяє їм ефективно виконувати свої професійні обов’язки, хоча певні аспекти, зокрема нейротизм, можуть потребувати додаткової уваги для запобігання розвитку емоційного виснаження.

Було досліджено рівень прояву екстраверсії, нейротизму та психотизму серед фахівців мистецької освіти, що дозволило оцінити їхні індивідуально-психологічні особливості та емоційну стабільність (див. табл. 2.8, 2.9, 2.10).

Таблиця 2.8

**Рівень прояву екстраверсії (у %)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Низький** | **Ближче до низького** | **Середній** | **Ближче до високого** | **Високий** |
| Екстраверсія | 11,7% | 8,3% | 47,5% | 20,8% | 11,7% |

Аналіз рівня екстраверсії показав, що більшість респондентів (47,5%) мають середній рівень цієї риси, що свідчить про баланс між соціальною активністю та потребою в індивідуальності. Водночас 20,8% демонструють рівень, ближчий до високого, що вказує на підвищену комунікабельність і відкритість до взаємодії, тоді як лише 11,7% респондентів мають високий рівень екстраверсії.

**Рис. 2.3. Рівень прояву екстраверсії**

Низький рівень екстраверсії також зафіксований у 11,7% респондентів, що може свідчити про схильність до інтроверсії, тобто до зосередженості на внутрішньому світі.

Таблиця 2.9

**Рівень прояву нейротизму (у %)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Низький** | **Середній** | **Підвищений** | **Високий** |
| Нейротизм | 26,7% | 42,5% | 14,2% | 16,7% |

Рівень нейротизму розподілився нерівномірно, причому найбільша частка респондентів (42,5%) демонструє середній рівень цього показника. Це свідчить про помірну емоційну чутливість, яка може проявлятися в адаптивній реакції на професійні стресори. Водночас 26,7% фахівців мають низький рівень нейротизму, що вказує на стабільність їхнього емоційного стану та здатність до контролю над емоціями навіть у складних ситуаціях.

**Рис. 2.4. Рівень прояву нейротизму**

Підвищений рівень нейротизму зафіксований у 14,2% респондентів, а високий — у 16,7%, що свідчить про підвищену тривожність та емоційну нестабільність у частини фахівців, які можуть потребувати психологічної підтримки.

Таблиця 2.10

**Рівень прояву психотизму (у %)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Низький** | **Середній** | **Високий** |
| Психотизм | 19,2% | 26,7% | 54,2% |

Щодо рівня психотизму, понад половина респондентів (54,2%) демонструє високий рівень цієї характеристики. Це може свідчити про їхню схильність до нестандартного мислення, креативності та індивідуалізму, що є важливими якостями для професійної діяльності у сфері мистецької освіти. Середній рівень психотизму має 26,7% респондентів, що вказує на помірно виражені риси цієї особистісної характеристики. Низький рівень психотизму зафіксований у 19,2% фахівців, що свідчить про їхню схильність до конвенціональної поведінки та меншу схильність до ризику або експериментів у своїй діяльності.

**Рис. 2.5. Рівень прояву психотизму**

Загалом результати свідчать про те, що більшість фахівців демонструють збалансовані показники екстраверсії та нейротизму, які відповідають вимогам їхньої професійної діяльності. Високий рівень психотизму в значної частки респондентів може бути показником їхньої творчої індивідуальності, яка відіграє важливу роль у мистецькій освіті. Однак підвищений рівень нейротизму та високий рівень психотизму можуть в окремих випадках вимагати додаткової уваги для забезпечення психологічного благополуччя та професійної ефективності.

Було досліджено статеві відмінності у показниках саморегуляції поведінки, професійного вигорання та емоційної стабільності серед фахівців мистецької освіти. Результати аналізу демонструють наявність статистично значущих відмінностей за окремими змінними, що вказує на певні гендерні особливості у цих аспектах (див. табл. 2.11, 2.12, 2.13).

Таблиця 2.11

**Статеві відмінності у прояві саморегуляції поведінки**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Мана-Уітні** | **p** | **Сила ефекту** | **Середнє чоловіків** | **Середнє жінок** |
| Плануваня | 1576 | 0,026\* | 0,315 | 6,50 | 4,23 |
| Моделювання | 1741 | 0,082 | 0,023 | 5,63 | 5,74 |
| Програмування | 1593 | 0,031\* | 0,306 | 4,31 | 6,56 |
| Оцінювання результатів | 1678 | 0,058 | 0,058 | 5,26 | 5,14 |
| Гнучкість | 1755 | 0,088 | 0,015 | 5,24 | 5,30 |
| Самостійсніть | 1653 | 0,039\* | 0,272 | 6,54 | 4,11 |
| Загальний рівень саморегуляції | 1719 | 0,073 | 0,035 | 32,48 | 32,08 |

*Примітка \*-статистична значущість на рівні p<0,05*

У саморегуляції поведінки виявлено, що чоловіки мають вищий середній показник за шкалами «Планування» (6,50 проти 4,23 у жінок) та «Самостійність» (6,54 проти 4,11 у жінок), причому ці відмінності є статистично значущими (p<0,05). Це вказує на те, що чоловіки частіше демонструють кращу здатність до постановки цілей, визначення послідовності дій, а також більшу автономність у прийнятті рішень. Жінки, натомість, мають значно вищі середні показники за шкалою «Програмування» (6,56 проти 4,31 у чоловіків), що свідчить про їхню схильність до більш детального планування та розробки чітких алгоритмів виконання завдань. Загальний рівень саморегуляції суттєвих статевих відмінностей не виявив, оскільки середні показники чоловіків та жінок практично однакові (32,48 та 32,08 відповідно).

Таблиця 2.12

**Статеві відмінності у прояві професійного вигорання**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Мана-Уітні** | **p** | **Сила ефекту** | **Середнє чоловіків** | **Середнє жінок** |
| Емоційне виснаження | 1775 | 0,097 | 0,004 | 24,1 | 24,4 |
| Деперсоналізація | 1729 | 0,078 | 0,029 | 13,7 | 13,3 |
| Редукція особистих досягнень | 1746 | 0,085 | 0,020 | 24,9 | 25,4 |
| Професійне вигорання | 1651 | 0,048\* | 0,273 | 60,7 | 65,2 |

*Примітка \*-статистична значущість на рівні p<0,05*

Щодо професійного вигорання, статистично значущою є відмінність у загальному показнику, де жінки мають вищий середній рівень (65,2 проти 60,7 у чоловіків, p<0,05). Це може свідчити про більшу схильність жінок до накопичення втоми та емоційного виснаження в процесі професійної діяльності. Водночас за такими окремими компонентами, як «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація» та «Редукція особистих досягнень», суттєвих відмінностей між чоловіками і жінками не виявлено.

Таблиця 2.13

**Статеві відмінності у прояві емоційної стабільності**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Мана-Уітні** | **p** | **Сила ефекту** | **Середнє чоловіків** | **Середнє жінок** |
| Екстраверсія | 1660 | 0,052 | 0,068 | 12,9 | 12,2 |
| Нейротизм | 1690 | 0,062 | 0,051 | 11 | 10,5 |
| Психотизм | 1723 | 0,075 | 0,033 | 11,5 | 11,9 |

*Примітка \*-статистична значущість на рівні p<0,05*

Аналіз показників емоційної стабільності не виявив статистично значущих гендерних відмінностей. Середні показники екстраверсії, нейротизму та психотизму є майже однаковими серед чоловіків та жінок. Зокрема, жінки демонструють дещо нижчий рівень екстраверсії (12,2 проти 12,9 у чоловіків) і нейротизму (10,5 проти 11 у чоловіків), що може вказувати на трохи меншу емоційну чутливість, але ці відмінності не є статистично значущими. Показники психотизму також не показують суттєвих різниць, що свідчить про подібний рівень творчого потенціалу та схильності до нестандартного мислення серед представників обох статей.

Загалом результати дослідження підкреслюють, що гендерні відмінності у професійній діяльності фахівців мистецької освіти виявляються здебільшого у сфері саморегуляції, зокрема у плануванні, самостійності та програмуванні, а також у загальному рівні професійного вигорання.

**2.3. Взаємозв'язок особливостей саморегуляції з професійними характеристиками фахівців мистецької освіти**

Було досліджено взаємозв'язок між показниками саморегуляції поведінки та професійного вигорання фахівців мистецької освіти, що дало змогу виявити значущі кореляції, які проливають світло на роль окремих компонентів саморегуляції у запобіганні професійному виснаженню (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Взаємозвʼязок показників саморегуляції поведінки та показників професійного вигорання**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Емоційне виснаження** | **Деперсоналізація** | **Редукція особистих досягнень** | **Професійне вигорання** |
| Плануваня | -0,157 | -0,044 | 0,087 | -0,081 |
| Моделювання | -0,551\* | -0,152 | 0,158 | -0,443\* |
| Програмування | -0,124 | -0,069 | 0,125 | -0,036 |
| Оцінювання результатів | -0,510\* | -0,140 | 0,391\* | -0,173 |
| Гнучкість | -0,388\* | -0,073 | 0,439\* | 0,006 |
| Самостійсніть | -0,455\* | -0,093 | 0,104 | -0,175 |
| Загальний рівень саморегуляції | -0,578\* | -0,156 | 0,443\* | -0,395\* |

*Примітка \*-статистична значущість на рівні p<0,05*

Найсильніший негативний зв’язок виявлено між моделюванням та емоційним виснаженням (r = -0,551, p<0,05), що вказує на те, що здатність до прогнозування та уявного опрацювання можливих сценаріїв значно знижує рівень емоційного виснаження у професійній діяльності. Аналогічно, моделювання має негативний вплив на загальний рівень професійного вигорання (r = -0,443, p<0,05), що підтверджує його захисну функцію в умовах емоційного навантаження.

Важливим є також зв’язок між оцінюванням результатів та емоційним виснаженням (r = -0,510, p<0,05), що вказує на здатність до критичного аналізу виконаних дій як фактор, який допомагає уникнути надмірного емоційного перевантаження. Цей компонент також позитивно корелює з редукцією особистих досягнень (r = 0,391, p<0,05, обернений показник), що свідчить про те, що фахівці, здатні ефективно оцінювати свої результати, частіше відчувають задоволення від своїх досягнень і, відповідно, менше піддаються зниженню професійної мотивації.

Гнучкість також показує статистично значущу негативну кореляцію з емоційним виснаженням (r = -0,388, p<0,05) та позитивну кореляцію з редукцією особистих досягнень (r = 0,439, p<0,05, обернений показник). Це свідчить про те, що здатність адаптуватися до змін у професійних умовах сприяє зниженню виснаження і підтримує почуття професійної задоволеності. Подібно до цього, самостійність має негативний зв’язок з емоційним виснаженням (r = -0,455, p<0,05), підкреслюючи, що автономність у прийнятті рішень допомагає зберігати емоційний баланс.

Найбільш інтегрованим показником є загальний рівень саморегуляції, який демонструє негативну кореляцію з емоційним виснаженням (r = -0,578, p<0,05) та загальним професійним вигоранням (r = -0,395, p<0,05), а також позитивну кореляцію з редукцією особистих досягнень (r = 0,443, p<0,05, обернений показник). Це свідчить про те, що високо розвинена саморегуляція є ключовим фактором у запобіганні професійному вигоранню, знижуючи рівень емоційного навантаження та підтримуючи почуття ефективності й задоволеності професійною діяльністю.

Отримані результати підтверджують важливість розвитку навичок саморегуляції, зокрема таких компонентів, як моделювання, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність, для запобігання професійному вигоранню та підвищення стійкості до емоційного стресу в умовах інтенсивної професійної діяльності.

Було досліджено взаємозв’язок між показниками емоційної стабільності та професійного вигорання, що дозволило виявити низку статистично значущих кореляцій, які свідчать про вплив особистісних рис на стан професійного благополуччя фахівців мистецької освіти (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

**Взаємозвʼязок показників емоційної стабільності та показників професійного вигорання**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Емоційне виснаження** | **Деперсоналізація** | **Редукція особистих досягнень** | **Професійне вигорання** |
| Екстраверсія | -0,599\* | -0,498\* | 0,395\* | -0,442\* |
| Нейротизм | 0,646\* | 0,506\* | -0,389\* | 0,490\* |
| Психотизм | 0,361\* | 0,432\* | -0,466\* | 0,148 |

*Примітка \*-статистична значущість на рівні p<0,05*

Найсильніші негативні зв’язки продемонструвала екстраверсія. Зокрема, спостерігається її негативна кореляція з емоційним виснаженням (r = -0,599, p<0,05) та деперсоналізацією (r = -0,498, p<0,05), що свідчить про те, що більш екстравертовані фахівці менш схильні до емоційного перенапруження і відчуження у професійній діяльності. Екстраверсія також позитивно корелює з редукцією особистих досягнень (r = 0,395, обернений показник, p<0,05), що підтверджує її роль у підтримці високої самооцінки професійної ефективності. Взаємозв’язок екстраверсії із загальним рівнем професійного вигорання є негативним (r = -0,442, p<0,05), що підкреслює захисний вплив цієї особистісної риси на професійне функціонування.

Протилежний ефект демонструє нейротизм, який має позитивну кореляцію з емоційним виснаженням (r = 0,646, p<0,05) і деперсоналізацією (r = 0,506, p<0,05). Це свідчить про те, що фахівці з високим рівнем нейротизму частіше зазнають емоційного навантаження і схильні до відсторонення від професійних обов’язків. Крім того, нейротизм має негативний зв’язок з редукцією особистих досягнень (r = -0,389, обернений показник, p<0,05), що свідчить про схильність осіб із високим рівнем нейротизму занижувати оцінку власної професійної ефективності. Позитивна кореляція між нейротизмом та загальним рівнем професійного вигорання (r = 0,490, p<0,05) підкреслює його значення як фактора ризику розвитку професійного виснаження.

Психотизм також виявляє статистично значущі зв’язки, зокрема позитивну кореляцію з емоційним виснаженням (r = 0,361, p<0,05) та деперсоналізацією (r = 0,432, p<0,05), що вказує на його можливий вплив на підвищення емоційної дистанції та стомленості у професійній діяльності. Водночас психотизм негативно корелює з редукцією особистих досягнень (r = -0,466, обернений показник, p<0,05), що може свідчити про його роль у підтримці впевненості у власній професійній ефективності. Проте зв’язок між психотизмом і загальним рівнем професійного вигорання є менш вираженим (r = 0,148) і не досягає високої значущості.

Було досліджено взаємозв’язок між показниками саморегуляції поведінки та особистісними характеристиками фахівців мистецької освіти, зокрема екстраверсією, нейротизмом і психотизмом. Отримані результати вказують на наявність окремих статистично значущих кореляцій, які дозволяють зробити висновки про вплив особистісних рис на розвиток і прояви саморегуляції (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

**Взаємозвʼязок показників саморегуляції поведінки та показників професійного вигорання**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Змінні** | **Екстраверсія** | **Нейротизм** | **Психотизм** |
| Плануваня | 0,096 | 0,001 | -0,021 |
| Моделювання | 0,138 | -0,109 | -0,382\* |
| Програмування | -0,129 | -0,059 | -0,126 |
| Оцінювання результатів | 0,131 | -0,158 | -0,123 |
| Гнучкість | -0,014 | -0,058 | 0,016 |
| Самостійсніть | 0,166 | -0,172 | -0,416\* |
| Загальний рівень саморегуляції | 0,112 | -0,156 | -0,383\* |

*Примітка \*-статистична значущість на рівні p<0,05*

Найбільш помітний зв’язок спостерігається між психотизмом та окремими компонентами саморегуляції. Зокрема, психотизм має значущу негативну кореляцію із моделюванням (r = -0,382, p<0,05), що вказує на те, що фахівці з високими показниками психотизму менш схильні до ефективного прогнозування та уявного опрацювання можливих сценаріїв. Подібна тенденція спостерігається і в зв’язку між психотизмом та самостійністю (r = -0,416, p<0,05), що свідчить про знижену здатність осіб із високим рівнем психотизму до автономного прийняття рішень і незалежності у професійній діяльності. Негативна кореляція між психотизмом та загальним рівнем саморегуляції (r = -0,383, p<0,05) підтверджує, що ця особистісна риса є фактором, який ускладнює розвиток загальних саморегуляційних навичок.

Щодо екстраверсії, помітних статистично значущих взаємозв’язків із показниками саморегуляції не виявлено, хоча спостерігається тенденція до позитивного впливу на такі компоненти, як планування, моделювання та самостійність. Це свідчить про те, що більш екстравертовані фахівці мають певний потенціал для розвитку саморегуляційних навичок, хоча цей вплив є недостатньо вираженим у рамках даного дослідження.

Нейротизм також не продемонстрував значущих кореляцій із показниками саморегуляції, хоча спостерігалися слабкі негативні зв’язки з програмуванням, оцінюванням результатів та самостійністю. Це може вказувати на загальну тенденцію до зниження ефективності саморегуляції у фахівців із високим рівнем нейротизму через їхню емоційну нестабільність, проте ці зв’язки потребують подальшого дослідження.

Загалом результати вказують на те, що психотизм має найбільш виражений вплив на саморегуляцію, знижуючи її ефективність, особливо в таких аспектах, як моделювання, самостійність та загальний рівень.

**РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**3.1. Розробка програми розвитку навичок саморегуляції фахівців мистецької освіти**

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей саморегуляції фахівців мистецької освіти була розроблена комплексна програма розвитку навичок саморегуляції. Програма спрямована на підвищення рівня усвідомленої саморегуляції, розвиток емоційно-вольового контролю та формування ефективних стратегій професійного самозбереження[7, с. 373].

Теоретико-методологічною основою програми стали положення про системний характер саморегуляції (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова), концепції професійного розвитку педагога (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова), принципи мистецької педагогіки та теорії творчого розвитку особистості.

Мета програми – розвиток системи усвідомленої саморегуляції фахівців мистецької освіти для підвищення ефективності їх професійної діяльності та збереження професійного здоров'я[1].

Завдання програми:

1. Розвиток навичок усвідомленої саморегуляції професійної діяльності
2. Формування ефективних стратегій емоційно-вольової регуляції
3. Розвиток професійної рефлексії та самоаналізу
4. Освоєння технік управління професійними станами
5. Формування навичок професійного самозбереження

Програма базується на таких принципах:

* системності та комплексності впливу
* індивідуального підходу
* активності учасників
* практичної спрямованості
* розвитку творчого потенціалу

Структура програми включає чотири взаємопов'язані блоки:

1. Діагностично-мотиваційний блок:

* вхідна діагностика рівня саморегуляції
* визначення індивідуальних проблем
* формування мотивації до розвитку
* постановка індивідуальних цілей
* створення плану саморозвитку

1. Інформаційно-пізнавальний блок:

* розуміння механізмів саморегуляції
* усвідомлення професійних стресорів
* вивчення стратегій подолання труднощів
* освоєння технік саморегуляції
* розвиток професійної рефлексії

1. Практично-розвивальний блок:

* тренінг навичок саморегуляції
* освоєння технік емоційного контролю
* розвиток вольових якостей
* формування копінг-стратегій
* практика професійного самозбереження

1. Інтеграційно-закріплюючий блок:

* закріплення навичок саморегуляції
* розробка індивідуальних програм
* створення системи самопідтримки
* формування професійних цінностей
* розвиток професійної ідентичності

Програма реалізується через систему тренінгових занять, індивідуальних консультацій та самостійної роботи учасників. Тренінгові заняття проводяться один раз на тиждень тривалістю 3 години. Загальна тривалість програми – 3 місяці[18, с. 313].

В програмі використовуються різноманітні методи та техніки:

Психологічні методи:

* психологічні вправи
* рольові ігри
* групові дискусії
* релаксаційні техніки
* медитативні практики

Педагогічні методи:

* міні-лекції
* практичні заняття
* case-study
* моделювання ситуацій
* проектна робота

Арт-терапевтичні методи:

* музикотерапія
* малювання
* танцювально-рухова терапія
* драматерапія
* творчі майстерні

Особлива увага в програмі приділяється розвитку специфічних навичок саморегуляції, необхідних для фахівців мистецької освіти:

* регуляція сценічного самопочуття
* управління творчими станами
* контроль виконавської діяльності
* емоційна експресивність
* артистична саморегуляція

Програма включає систему домашніх завдань та вправ для самостійної роботи, що дозволяє закріпити отримані навички та інтегрувати їх у щоденну професійну діяльність. Важливим компонентом програми є ведення щоденника саморегуляції, де учасники фіксують свої спостереження, досягнення та труднощі[29, с. 406].

Реалізація програми передбачає створення сприятливого психологічного середовища, що забезпечує:

* психологічну безпеку
* творчу атмосферу
* взаємну підтримку
* професійне спілкування
* обмін досвідом

Очікувані результати програми:

1. Підвищення рівня усвідомленої саморегуляції
2. Розвиток навичок емоційно-вольового контролю
3. Формування ефективних копінг-стратегій
4. Покращення професійної адаптації
5. Профілактика професійного вигорання

Ефективність програми оцінюється через:

* повторну психодіагностику
* самооцінку учасників
* експертну оцінку
* аналіз професійної діяльності
* моніторинг професійних досягнень

Таким чином, розроблена програма є комплексною системою психолого-педагогічного впливу, спрямованою на розвиток навичок саморегуляції фахівців мистецької освіти. Програма враховує специфіку їх професійної діяльності та забезпечує формування необхідних компетенцій для ефективної саморегуляції у професійній діяльності[9].

Важливим компонентом програми розвитку навичок саморегуляції є система моніторингу та підтримки учасників у міжтренінговий період. Для цього створюється професійна онлайн-спільнота, де учасники можуть обмінюватися досвідом, отримувати консультації та підтримку. Також передбачається регулярне проведення супервізійних зустрічей, де обговорюються складні професійні ситуації та способи їх вирішення[35].

Програма включає розробку індивідуальних траєкторій розвитку для кожного учасника з урахуванням його професійних потреб, особистісних особливостей та наявного досвіду. Індивідуальна траєкторія передбачає:

* визначення пріоритетних напрямів розвитку
* вибір оптимальних методів та технік
* встановлення реалістичних термінів
* планування конкретних кроків
* моніторинг прогресу

Особлива увага приділяється розвитку професійної рефлексії як ключового механізму саморегуляції. Для цього використовуються спеціальні техніки:

* рефлексивні щоденники
* професійні автобіографії
* аналіз професійних ситуацій
* рефлексивні бесіди
* професійні самоописи

У програмі передбачено поетапне освоєння різних рівнів саморегуляції:

1. Базовий рівень:

* освоєння базових технік релаксації
* розвиток навичок самоспостереження
* формування основ емоційного контролю
* освоєння прийомів самозаспокоєння
* розвиток вольових якостей

1. Професійний рівень:

* освоєння професійних технік саморегуляції
* розвиток професійної рефлексії
* формування індивідуального стилю
* освоєння копінг-стратегій
* розвиток професійної стійкості

1. Майстерний рівень:

* інтеграція різних технік саморегуляції
* розвиток творчого підходу
* формування авторських методик
* розвиток наставництва
* професійна самореалізація

Важливим аспектом програми є розвиток здатності до саморегуляції в різних професійних контекстах[42]:

1. Педагогічна взаємодія:

* регуляція педагогічного спілкування
* управління груповою динамікою
* контроль педагогічних ситуацій
* емоційний вплив на учнів
* педагогічна імпровізація

1. Виконавська діяльність:

* контроль сценічного хвилювання
* управління виконавським станом
* регуляція художньої виразності
* контроль технічних аспектів
* артистична саморегуляція

1. Організаційна діяльність:

* планування та контроль
* управління часом
* координація дій
* вирішення проблем
* прийняття рішень

1. Професійне спілкування:

* комунікативний контроль
* управління конфліктами
* професійна дипломатія
* емоційна комунікація
* професійний діалог

Програма передбачає використання сучасних технологій та методів навчання:

* інтерактивні технології
* мультимедійні презентації
* відеозапис та аналіз
* онлайн-консультації
* мобільні додатки

Особлива увага приділяється формуванню навичок профілактики професійного вигорання:

* діагностика перших ознак
* управління професійними стресами
* відновлення ресурсів
* балансування навантаження
* професійне самозбереження

В процесі реалізації програми створюються умови для формування професійної спільноти підтримки:

* обмін професійним досвідом
* взаємне навчання
* спільне вирішення проблем
* емоційна підтримка
* професійна солідарність

Важливим результатом програми є формування системи професійних цінностей та смислів[39]:

* усвідомлення професійної місії
* розвиток професійної ідентичності
* формування професійної позиції
* прийняття професійної відповідальності
* розуміння професійного покликання

Програма включає систему підтримки мотивації учасників через різні форми стимулювання та заохочення. Відзначення досягнень відбувається як на індивідуальному, так і на груповому рівні, що створює атмосферу взаємної підтримки та визнання. Важливим елементом є створення ситуацій успіху, де кожен учасник може продемонструвати свої досягнення та отримати позитивний досвід застосування нових навичок саморегуляції.

Особлива увага приділяється позитивному підкріпленню успішних спроб саморегуляції та подолання професійних труднощів. Конструктивний зворотний зв'язок надається як від ведучого програми, так і від інших учасників, що дозволяє отримати різнобічну оцінку свого прогресу. Перспективне планування допомагає учасникам бачити довгострокові цілі свого професійного розвитку та підтримувати мотивацію до самовдосконалення[21, с. 326].

В рамках програми розроблено систему професійної супервізії, яка включає:

* індивідуальні консультації
* групові обговорення
* аналіз складних випадків
* професійну експертизу
* методичну підтримку

Важливим компонентом програми є розробка індивідуальних стратегій професійного самозбереження:

* діагностика ресурсних станів
* виявлення факторів ризику
* планування відновлення
* розвиток стресостійкості
* формування захисних механізмів

Програма передбачає регулярний моніторинг ефективності через:

* психологічну діагностику
* самооцінку учасників
* аналіз професійних досягнень
* оцінку колег та керівництва
* зворотний зв'язок від учнів

Для забезпечення стійкості результатів програми розроблено систему пост-тренінгового супроводу[15]:

* регулярні зустрічі випускників
* онлайн-консультації
* методична підтримка
* професійні інтервізії
* інформаційний супровід

В результаті проходження програми учасники отримують:

* практичні навички саморегуляції
* індивідуальні стратегії подолання труднощів
* систему професійної самопідтримки
* мережу професійних контактів
* ресурси для подальшого розвитку

Таким чином, розроблена програма є комплексною системою розвитку навичок саморегуляції, яка враховує специфіку професійної діяльності фахівців мистецької освіти та забезпечує формування необхідних компетенцій для ефективної професійної діяльності та професійного самозбереження[6].

**3.2. Впровадження та оцінка ефективності програми розвитку саморегуляції**

Впровадження програми розвитку саморегуляції фахівців мистецької освіти здійснювалося протягом трьох місяців на базі мистецьких шкіл м. Києва. У формувальному експерименті взяли участь 60 фахівців мистецької освіти, які були розподілені на експериментальну (30 осіб) та контрольну (30 осіб) групи. Групи були вирівняні за основними характеристиками: віком, стажем роботи, спеціалізацією та початковим рівнем саморегуляції.

Впровадження програми відбувалося у кілька етапів. На підготовчому етапі було проведено вхідну діагностику рівня саморегуляції учасників за допомогою комплексу методик: методика «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової, опитувальник «Професійне вигорання» Н.Є. Водоп'янової, методика діагностики рівня емоційної стабільності-нестабільності Г. Айзенка. Також було проведено анкетування для виявлення індивідуальних проблем та потреб учасників у сфері саморегуляції[30].

Основний етап впровадження програми включав проведення систематичних тренінгових занять, індивідуальних консультацій та супервізійних зустрічей. Тренінгові заняття проводилися один раз на тиждень тривалістю 3 години. Кожне заняття мало чітку структуру: вступна частина (рефлексія попереднього досвіду, актуалізація теми), основна частина (освоєння нових технік та навичок), заключна частина (підведення підсумків, постановка домашніх завдань).

Під час впровадження програми особлива увага приділялася практичному освоєнню різноманітних технік саморегуляції. Учасники опановували методи емоційної саморегуляції (дихальні техніки, прогресивна м'язова релаксація, візуалізація), когнітивні техніки (раціональний аналіз, позитивне переформулювання, планування), поведінкові стратегії (тайм-менеджмент, асертивна поведінка, конструктивне спілкування).

В процесі реалізації програми учасники вели щоденники саморегуляції, де фіксували свої спостереження, досягнення та труднощі. Це дозволило відстежувати індивідуальний прогрес кожного учасника та вносити необхідні корективи в процес навчання. Також проводився регулярний моніторинг емоційного стану учасників та рівня їх професійного стресу[37].

Важливим компонентом впровадження програми стало створення професійної спільноти підтримки. Учасники активно обмінювалися досвідом, обговорювали складні професійні ситуації, надавали один одному емоційну та професійну підтримку. Це сприяло формуванню стійкої мотивації до розвитку навичок саморегуляції та створювало сприятливе середовище для професійного зростання.

Після завершення основного етапу програми було проведено повторну діагностику рівня саморегуляції в експериментальній та контрольній групах. Аналіз результатів показав значущі позитивні зміни в експериментальній групі за всіма досліджуваними показниками. Зокрема, було виявлено підвищення загального рівня саморегуляції, покращення показників емоційної стабільності, зниження рівня професійного вигорання[17].

Статистичний аналіз даних за допомогою t-критерію Стьюдента підтвердив достовірність виявлених відмінностей між експериментальною та контрольною групами (p≤0,01). У контрольній групі значущих змін у показниках саморегуляції не виявлено.

Якісний аналіз результатів впровадження програми показав, що учасники експериментальної групи відзначають суттєві позитивні зміни у своїй професійній діяльності: підвищення працездатності, покращення емоційного стану, зниження професійного стресу, підвищення ефективності педагогічної взаємодії, розвиток професійної рефлексії.

Експертна оцінка результатів програми, проведена керівниками мистецьких шкіл та методистами, також підтвердила її ефективність. Експерти відзначили покращення психологічного клімату в колективах, підвищення якості професійної діяльності учасників програми, зниження кількості конфліктних ситуацій.

Катамнестичне дослідження, проведене через три місяці після завершення програми, показало стійкість досягнутих результатів. Учасники експериментальної групи продовжують активно використовувати освоєні техніки саморегуляції, підтримують професійні контакти, беруть участь у супервізійних зустрічах[4].

Аналіз ефективності програми за окремими компонентами саморегуляції показав найбільш значущі зміни у сфері емоційної саморегуляції (підвищення емоційної стійкості, розвиток навичок емоційного контролю) та поведінкової саморегуляції (формування ефективних копінг-стратегій, розвиток навичок тайм-менеджменту).

На основі отриманих результатів були визначені фактори, що впливають на ефективність програми розвитку саморегуляції: регулярність участі у заняттях, активність у виконанні домашніх завдань, включеність у професійну спільноту підтримки, індивідуальний підхід до освоєння технік саморегуляції.

Дослідження також дозволило виявити деякі труднощі у впровадженні програми: часові обмеження учасників, початковий скептицизм щодо ефективності психологічних технік, складності у регулярному виконанні домашніх завдань. Ці дані будуть враховані при подальшому вдосконаленні програми[33].

За результатами впровадження програми були розроблені методичні рекомендації щодо її реалізації в інших закладах мистецької освіти. Рекомендації включають опис оптимальних умов впровадження програми, вимоги до професійної підготовки ведучих, особливості формування груп учасників, специфіку організації навчального процесу.

Таким чином, результати впровадження програми розвитку саморегуляції фахівців мистецької освіти підтвердили її ефективність. Програма дозволяє досягти значущих позитивних змін у рівні саморегуляції учасників, сприяє їх професійному розвитку та збереженню професійного здоров'я. Отримані дані свідчать про доцільність широкого впровадження програми в систему підвищення кваліфікації фахівців мистецької освіти.

Важливим результатом впровадження програми стали якісні зміни в професійній діяльності учасників експериментальної групи. На основі аналізу їхніх самозвітів, результатів спостереження та експертних оцінок було виявлено такі позитивні тенденції[19]:

1. У сфері професійної діяльності:

* підвищення якості проведення занять
* більш ефективне планування навчального процесу
* покращення взаємодії з учнями
* зростання професійної креативності
* підвищення результативності роботи

1. У сфері емоційного стану:

* зниження рівня професійного стресу
* стабілізація емоційного фону
* покращення настрою
* підвищення емоційної стійкості
* розвиток емоційного контролю

1. У сфері міжособистісної взаємодії:

* покращення стосунків з колегами
* більш конструктивне вирішення конфліктів
* розвиток навичок професійного спілкування
* підвищення комунікативної компетентності
* формування підтримуючих професійних відносин

Особливу увагу було приділено аналізу індивідуальних траєкторій розвитку учасників програми. Було виявлено, що найбільш ефективними виявилися індивідуальні стратегії, які включали:

* регулярну практику освоєних технік
* поетапне впровадження нових навичок
* систематичну рефлексію досвіду
* активну участь у груповій роботі
* використання підтримки професійної спільноти

Дослідження показало, що важливим фактором успішності програми є формування стійкої мотивації до саморозвитку. У учасників експериментальної групи спостерігалися такі мотиваційні зміни:

* підвищення інтересу до професійного самовдосконалення
* формування потреби в регулярній саморегуляції
* розвиток прагнення до освоєння нових технік
* зростання професійної самоефективності
* посилення відповідальності за власний професійний розвиток

Аналіз результатів впровадження програми дозволив виділити основні механізми її ефективності[27]:

1. Психологічні механізми:

* усвідомлення власних особливостей саморегуляції
* формування нових поведінкових патернів
* розвиток рефлексивних здібностей
* активізація особистісних ресурсів
* інтеграція нового досвіду

1. Педагогічні механізми:

* систематичне освоєння нових навичок
* практичне відпрацювання технік
* регулярний зворотний зв'язок
* індивідуальний підхід до навчання
* поетапне ускладнення завдань

1. Соціально-психологічні механізми:

* групова підтримка
* обмін досвідом
* моделювання успішних стратегій
* професійна ідентифікація
* формування спільних цінностей

На основі отриманих результатів були сформульовані рекомендації щодо подальшого вдосконалення програми[11]:

1. Організаційні рекомендації:

* оптимізація часових параметрів програми
* вдосконалення системи моніторингу
* розширення форм роботи
* покращення технічного забезпечення
* розвиток онлайн-компонентів

1. Методичні рекомендації:

* розширення арсеналу технік
* адаптація методів під різні спеціалізації
* розробка додаткових матеріалів
* вдосконалення системи оцінювання
* створення методичних посібників

1. Практичні рекомендації:

* посилення практичної складової
* збільшення часу на відпрацювання навичок
* розширення супервізійної підтримки
* розвиток системи пост-тренінгового супроводу
* створення ресурсного центру

Важливим результатом впровадження програми стало формування стійкої професійної спільноти, яка продовжує функціонувати після завершення формального навчання[24]. Це забезпечує:

* постійну професійну підтримку
* обмін новим досвідом
* спільне вирішення проблем
* професійний розвиток
* емоційну підтримку

Таким чином, результати впровадження програми розвитку саморегуляції свідчать про її високу ефективність та практичну значущість для фахівців мистецької освіти. Програма дозволяє досягти комплексних позитивних змін у професійній діяльності педагогів та створює основу для їх подальшого професійного розвитку[44].

**ВИСНОВКИ**

Проведене теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей саморегуляції фахівців мистецької освіти у професійній діяльності дозволило сформулювати наступні висновки.

Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції в психологічній науці показав, що саморегуляція є складним системним процесом, що забезпечує адаптацію людини до мінливих умов діяльності та підтримку її оптимального функціонування. У структурі саморегуляції виділяються когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний компоненти, взаємодія яких забезпечує ефективність регуляторних процесів. Саморегуляція розвивається в процесі професійної діяльності та має свою специфіку в різних професійних сферах.

Дослідження специфіки професійної діяльності фахівців мистецької освіти дозволило виявити її основні характеристики: творчий характер, високу емоційну насиченість, інтенсивне комунікативне навантаження, публічність та високий рівень відповідальності. Ці особливості висувають підвищені вимоги до системи саморегуляції фахівців та зумовлюють необхідність розвитку специфічних регуляторних механізмів.

Аналіз психологічних механізмів саморегуляції у професійній діяльності педагога показав, що ключову роль відіграють механізми рефлексії, самоконтролю, антиципації та компенсації. Особливе значення має розвиток механізмів емоційної саморегуляції, що забезпечують стабільність емоційного стану та ефективність професійної діяльності в емоційно напружених ситуаціях.

Емпіричне дослідження особливостей саморегуляції фахівців мистецької освіти виявило специфіку їх регуляторних процесів. Встановлено, що більшість досліджуваних характеризується середнім рівнем розвитку саморегуляції, при цьому спостерігаються значні індивідуальні відмінності в розвитку окремих регуляторних механізмів. Найбільш розвиненими виявилися процеси планування та моделювання, найменш розвиненими – процеси програмування та оцінки результатів.

Виявлено значущі взаємозв'язки між особливостями саморегуляції та професійними характеристиками фахівців мистецької освіти. Встановлено, що високий рівень саморегуляції позитивно корелює з професійною ефективністю, задоволеністю працею та стійкістю до професійного стресу. Виявлено також зв'язок між стилем саморегуляції та індивідуальним стилем педагогічної діяльності.

На основі результатів емпіричного дослідження була розроблена та впроваджена програма розвитку навичок саморегуляції фахівців мистецької освіти. Програма базується на принципах системності, індивідуального підходу та практичної спрямованості. Вона включає діагностично-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, практично-розвивальний та інтеграційно-закріплюючий блоки.

Результати впровадження програми показали її високу ефективність. У учасників експериментальної групи виявлено значуще підвищення загального рівня саморегуляції, покращення показників емоційної стабільності, зниження рівня професійного вигорання. Статистично підтверджено достовірність відмінностей між експериментальною та контрольною групами за всіма досліджуваними параметрами.

Якісний аналіз результатів впровадження програми показав позитивні зміни у професійній діяльності учасників: підвищення якості проведення занять, покращення взаємодії з учнями, зростання професійної креативності, розвиток навичок професійного спілкування. Катамнестичне дослідження підтвердило стійкість досягнутих результатів.

Важливим результатом впровадження програми стало формування професійної спільноти підтримки, що забезпечує умови для подальшого професійного розвитку фахівців мистецької освіти. Створена система пост-тренінгового супроводу дозволяє підтримувати та розвивати отримані навички саморегуляції.

Результати дослідження дозволили сформулювати практичні рекомендації щодо розвитку саморегуляції фахівців мистецької освіти, які можуть бути використані в системі підвищення кваліфікації педагогів та психологічного супроводу їх професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми саморегуляції фахівців мистецької освіти. Перспективними напрямами подальших досліджень можуть бути:

* вивчення індивідуально-типологічних особливостей саморегуляції;
* дослідження впливу професійного досвіду на розвиток регуляторних механізмів;
* розробка диференційованих програм розвитку саморегуляції для фахівців різних мистецьких спеціалізацій;
* вивчення взаємозв'язку саморегуляції з професійною креативністю;
* дослідження ролі саморегуляції у профілактиці професійних деформацій.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило важливість розвитку саморегуляції для ефективної професійної діяльності фахівців мистецької освіти та показало можливості цілеспрямованого формування регуляторних навичок через спеціально організовану програму психологічного супроводу. Отримані результати мають теоретичну та практичну значущість для розвитку психології праці та педагогічної психології.