

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПРОКОПЕНКО ОЛЕНА АНТОНІВНА

УДК 377.015.31:316.46(043.3):159.9

ДИСЕРТАЦІЯ

**Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. А. Прокопенко

Науковий керівник: **Бондарчук Олена Іванівна**,
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Прокопенко О. А. Я-концепція як чинник розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Київ, 2023.

Роботу присвячено теоретичному обґрунтуванню та експериментальному вивченню Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти як чинника розвитку їх професіоналізму, запропоновано складові та індикатори Я-концепції й професіоналізму вчителів, а також програму їх розвитку з урахуванням визначених у роботі психологічних особливостей і тенденцій.

Об'єктом дослідження обрано Я-концепцію особистості, а предметом – Я-концепцію як чинник розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до дослідження Я-концепції особистості (*психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, гуманістичний, генетико-моделюючий, динамічний, аксіологічний, системний та ін.*) за узагальненням яких Я-концепцію визначено як особистісне утворення, що забезпечує самопізнання й саморозуміння людиною своїх властивостей і здатностей,

місця й ролі в соціумі, визначення її життєвих цілей і векторів розгортання життєвого шляху.

Констатовано, що саме зріла Я-концепція є тим психологічним базисом, що гарантує збереження цілісності, сприяє конструктивному розвитку особистості, підтриманню її психічного й психологічного здоров'я в умовах нестабільності. З урахуванням результатів теоретичного аналізу літератури й практики становлення Я-концепції в кризових умовах сьогодення, обґрунтовано й систематизовано індикатори розвитку зрілої Я-концепції за *духовно-ціннісною* (самоцінність і самотворення), *когнітивно-рефлексивною* (ясність і диференційованість), *афективно-оцінною* (адекватна самооцінка і позитивне самоставлення), *конативно-регулятивною* (самоконтроль і самотворення) складовими. Акцентовано увагу на особливій значущості духовно-ціннісного аспекту Я-концепції в контексті конструктивного розвитку особистості в умовах викликів сьогодення.

Виокремлено особливості професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, що визначають особливі вимоги до їх професіоналізму: 1) *діяльність у системі «людина-людина»*, що належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані видів роботи, де від освітянина вимагається постійний самоконтроль та саморегуляція; 2) *жорсткі вимоги до особистісних якостей учителя* і, особливо так званих «м'яких навичок», що мають забезпечити вагомий внесок у підтримку сприятливого психологічного клімату колективу й мінімізацію соціальної напруженості в освітніх організаціях як основи успішної педагогічної діяльності загалом; 3) *творчий характер професійної діяльності педагога* через постійне вирішення неординарних задач, упровадження освітніх інновацій, при цьому важливою передумовою творчої діяльності є здатність виокремлювати своє Я з навколишньої педагогічної дійсності, аналізувати свої дії, слова і думки; 4) *висока інформативна насиченість діяльності вчителя*, необхідність прийому, опрацювання інформації, генерація нової інформації у вигляді

професійного рішення, ретрансляція цієї інформації іншим учасникам освітньої діяльності з огляду на необхідність дотримання моральних орієнтирів і створення безпечного освітнього простору; 5) *висока психологічна ціна через персональну відповідальність* за якісну підготовку підростаючих поколінь до життя, що в умовах хронічного дефіциту часу, незадовільними економічними факторами стимулювання праці може спричинити професійне вигорання особистості й негативно позначитися на рівні професіоналізму вчителів.

Констатовано, що *професіоналізм* є інтегративною характеристикою професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить: 1) соціальну зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності й співпраці, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування); 2) особистісну зрілість (володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості); 3) діяльнісну зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації й саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Виявлено, що розвиток професіоналізму вчителя являє собою процес досягнення фахівцем як суб'єктом дії, спілкування та праці якісно нового, більш ефективного рівня вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій завдяки соціальній, особистісній та функціональній зрілості. Установлено, що в значному ступені розвиток професіоналізму визначає позиція та власна суб'єктна активність фахівця-освітянина по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагнення людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Теоретично обґрунтований вплив Я-концепції на розвиток професіоналізму вчителів як неодмінної умови якісно нового, більш

ефективного рівня вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій на *когнітивному* (збагачення та оновлення знань про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; шляхи та умови проєктування свого професійного шляху та професійного саморозвитку, здійснення професійної кар'єри), *афективному* (розвиток духовного, ціннісно-смиислового ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; набуття високого рівня професійної ідентичності) та *конативному* (розвиток професійної майстерності; здатності до виконання діяльності на високому, творчому рівні; самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності; партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування) рівнях.

За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатні рівні Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти в цілому та за окремими складовими.

Щодо *духовно-ціннісної складової Я-концепції* лише у кожного четвертого з досліджуваних учителів виявлений її високий рівень. Це вчителі, для яких характерні високі рівні цінності Я й самотворення, для них значущими є цінності творчості, розвитку, упевненості в собі, самореалізації тощо. Понад третини вчителів характеризуються середнім рівнем духовно-ціннісної складової Я-концепції, вони демонструють в цілому орієнтацію на духовні цінності водночас із переважно середніми показниками цінності Я й самотворення за переважної орієнтації на духовне начало як визначальне у вибудовуванні себе. Низький рівень даної складової виявлений практично у третини вчителів, яким властиві переважно низькі рівні цінності самотворення, недостатня орієнтація на духовні цінності як визначальні у процесі життєдіяльності. При цьому за результатами факторного аналізу встановлено амбівалентну, суперечливу структуру ціннісних орієнтацій досліджуваних педагогічних працівників, що може позначитись

несприятливим чином на усвідомленні й прийнятті цінності їх Я й цінності самотворення.

Стосовно *когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції* констатовано її недостатній рівень для переважної більшості досліджуваних. Лише третина досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем даної складової, вони проявляють високі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень про себе, їх узгодженості між собою і, водночас, диференційованості, балансу групових й індивідуально-специфічних характеристик, виокремлення різних сфер життєдіяльності для самохарактеристики. Майже половина вчителів, у яких були виявлені переважно середні значення зазначених вище показників, увійшли до групи із середнім рівнем, а кожний п'ятий з учителів, в яких було констатовано низькі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою, диференційованості, дисбаланс групових й індивідуально-специфічних характеристик, орієнтацію на описання себе переважно в одній із сфер життєдіяльності – до групи з низьким рівнем когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції

Крім того визначено недостатній рівень *афективно-оцінної складової Я-концепції* вчителів: її *високий рівень*, коли досліджувані показували високі показники самоповаги й безумовного самоприйняття, був виявлений лише у кожного п'ятого з досліджуваних, така ж кількість учителів і навіть трохи більше характеризувалась низьким рівнем даної складової, 6% досліджуваних, *низький*, коли вчителі демонстрували низькі рівні зазначених вище показників, натомість майже дві третини вчителів характеризувалася середнім рівнем даної складової.

Подібні тенденції було визначено й за результатами дослідження *когнітивно-регулятивної складової Я-концепції вчителів*, за якими констатовано недостатній рівень її розвитку для значної частини досліджуваних: лише кожний п'ятий учитель виявляв високі показники самовдосконалення й саморозвитку та оптимальні показники самоконтролю, понад половини

досліджуваних – середні значення даних показників, а кожний четвертий учитель – низькі.

Такі результати вплинули й на загальний рівень зрілості Я-концепції вчителів, високий рівень якої виявлений лише у десятої частини досліджуваних, орієнтованих на самоконтроль, саморозвиток, самовдосконалення, самотворення в цілому). Натомість три чверті респондентів характеризуються середнім рівнем зрілості Я-концепції (будучи орієнтованими в цілому на саморозвиток і самовдосконалення, часто утруднюються у виборі адекватної стратегії в емоційно напружених ситуаціях професійної взаємодії), а кожний десятий досліджуваний – низьким.

За дисперсійним аналізом виявлено особливості зрілості Я-концепції від деяких гендерно-вікових та організаційно-професійних характеристик учителів

Стосовно *гендерно-вікових особливостей*: молодші за віком учителі-чоловіки характеризуються вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі-жінки. Натомість з віком картина кардинально змінюється і тоді, навпаки, старші за віком вчителі жіночої статі проявляють вищі рівні зрілості Я-концепції ніж вчителі чоловічої статі ($p < 0,05$).

Стосовно *організаційно-професійних особливостей*: в цілому вчителі, які працюють у ліцєях і гімназіях, відрізняються переважно вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі, які працюють у звичайних ЗЗСО ($p < 0,05$).

Загалом же можна констатувати недостатній рівень розвитку як індикаторів Я-концепції, так і всіх її складових, що зумовлює доцільність їх розвитку в бік досягнення зрілості досліджуваного феномену.

Подібні результати констатовані й щодо *розвитку професіоналізму* вчителів закладів загальної середньої освіти в цілому та за окремими складовими.

Так, щодо *когнітивної складової розвитку професіоналізму*: високий рівень обізнаності щодо сутності, специфіки, показників та умов розвитку

професіоналізму виявила лише третина вчителів, понад половини досліджуваних характеризується середнім рівнем обізнаності, частковими знаннями про професіоналізм та шляхи його розвитку, а кожний двадцятий учитель – взагалі відсутністю або низьким рівнем знань з даної тематики.

Стосовно *афективної складової розвитку професіоналізму*: високий рівень властивий понад третині досліджуваних, які виявляли духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; чітко виражене позитивне ставлення до професіоналізму та його розвитку; високий рівень задоволеності роботою тощо. Середній рівень афективної складової розвитку професіоналізму виявлений у третини освітян, які характеризувалися переважно середніми значеннями задоволеності роботою вчителем та її особистісної значущості за переважно ціннісного ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала. Натомість, низьким рівнем розвитку даної складової характеризувався практично кожний четвертий учитель.

Щодо *конативної складової розвитку професіоналізму*: дві третини вчителів мають середній рівень даної складової, характеризуються переважно середніми значеннями залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема.

Високий рівень конативної складової розвитку професіоналізму виявлений лише у шостої частини досліджуваних учителів, які виявляли високі рівні педагогічної майстерності при розв'язуванні проблемних ситуацій педагогічної діяльності, здатності до творчого виконання діяльності; залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування тощо. Дві третини досліджуваних характеризуються її середнім рівнем, мають переважно середні значення показників залученості до роботи, енергійності,

відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема. Натомість майже кожний п'ятий учитель проявив *низький* рівень розвитку даної складової, демонструючи переважно низькі рівні зазначених вище показників.

При цьому за результатами кластерного аналізу, що був здійснений на основі даних факторизації уявлень освітян про ідеального вчителя, виявлені 4 групи досліджуваних за переважаючими уявленнями освітян про ідеальний образ учителя, що дозволяють говорити про особистісний ресурс їхнього професійного розвитку, оскільки найбільшу групу (майже половину досліджуваних) склали вчителі, в цілому орієнтовані на самовдосконалення й професіоналізм.

Аналіз розподілу досліджуваних учителів за рівнями розвитку професіоналізму в цілому, що були визначені за рівнями складових, показав, лише понад третини досліджуваних вчителів мають вищий за середній і високий рівні розвитку професіоналізму. Майже чверть досліджуваних освітян можна охарактеризувати як таких, які мають нижчий за середній і низький рівні, а понад третину – середній рівень розвитку професіоналізму. Отже, значна частина вчителів потребують розвитку професіоналізму тією чи іншою мірою.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущу залежність рівнів розвитку професіоналізму вчителів від віку, а також типу закладу освіти. Так, виявлено, що у вчителів, старших за віком, рівні розвитку професіоналізму є нижчими, особливо у вчителів чоловічої статі ($p < 0,05$). Крім того, рівні розвитку професіоналізму є вищими у вчителів, які працюють у ліцях і гімназіях, порівняно із тими, хто працює в звичайних школах ($p < 0,05$). За іншими характеристиками статистично значущих відмінностей у проявах професіоналізму вчителів виявлено не було.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлено, що між зрілістю Я-концепції вчителів та рівнями розвитку їх професіоналізму існує прямий статистично-значущий зв'язок: чим більш зрілою є Я-концепція вчителів, тим вищий є рівень розвитку їх професіоналізму ($p < 0,05$).

Таким чином, основна гіпотеза про щільний прямий зв'язок між Я-концепцією і професіоналізмом вчителів знайшла як теоретичне обґрунтування, так і емпіричне підтвердження.

Відповідно до результатів теоретичного аналізу та констатувального етапу емпіричного дослідження розроблено програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму. Психоедукаційний напрям реалізації програми передбачає організацію спеціального психологічного навчання вчителів умовах підвищення кваліфікації за розробленим авторським спецкурсом, що розгортається на підготовчому (адаптивному), діагностичному (аналітичному), розвивальному (коригуючому), прогностичному (рефлексивному) етапах. Консультаційний напрям реалізується як під час підвищення кваліфікації вчителів в закладах післядипломної освіти й центрах професійного розвитку педагогічних працівників, так і безпосередньо в діяльності практичних психологів закладах освіти.

Доведено ефективність авторської програми розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму в процесі підвищення кваліфікації вчителів, про що свідчить позитивна, статистично значуща динаміка рівнів розвитку Я-концепції вчителів – учасників експериментальної групи загалом і за всіма складовими Я-концепція зокрема на відміну від контрольної групи, де статистично значущих змін у показниках Я-концепції до і після формувального етапу встановлено не було.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження вперше полягає у тому, що: *вперше*:

- розроблено модель Я-концепції вчителів, яка складається з духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінювальної та конативно-регулятивної складових, що містять у собі комплекс відповідних якостей як основи розвитку їх професіоналізму в кризових умовах сьогодення;

- визначено особливості Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти, зумовлені як недостатнім рівнем розвитку її складових, так і загальним рівнем зрілості Я-концепції переважної частини досліджуваних учителів, а також їх гендерно-віковими та організаційно-професійними характеристиками;

- виявлено розподіл освітян на групи за переважаючими уявленнями про ідеальний образ учителя («орієнтовані на співпрацю й упровадження інновацій», «орієнтовані на виконавську дисципліну й матеріальне благополуччя», «орієнтовані на справедливість і безкорисливість», «орієнтовані на самовдосконалення й професіоналізм»), що дозволяє констатувати наявний особистісний потенціал їхнього професійного розвитку;

- встановлено прямий, статистично-значущий зв'язок між зрілістю Я-концепції вчителів та рівнями розвитку їх професіоналізму: чим більша зрілість Я-концепції вчителів, тим вищим є рівень розвитку їх професіоналізму ($p < 0,05$);

- розроблено програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму;

- уточнено сутність понять: «Я-концепція», «професіоналізм», «розвиток професіоналізму»; «зрілість Я-концепції» як інтегральний індикатор конструктивності її розвитку в умовах невизначеності;

- подальшого розвитку дістали положення про психологічне забезпечення розвитку професіоналізму вчителів з урахуванням зрілості їх Я-концепції тощо.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що отримані емпіричні результати, психодіагностичний інструментарій та програма розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму можуть бути використані в системі психологічної служби закладів освіти для моніторингу розвитку Я-концепція вчителів закладів загальної середньої освіти, організації відповідних корекційно-розвивальних процедур. Розкриті психологічні тенденції та особливості розвитку Я-концепції як чинника професіоналізму вчителів можуть бути покладені в основу вдосконалення процесу професійної підготовки освітян, використовуватися у процесі викладання психологічних дисциплін для майбутніх педагогічних працівників та практичних психологів у закладах вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, в діяльності Центрів професійного розвитку педагогічних працівників тощо.

Здійснене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми Я-концепції як чинника професіоналізму освітян. У перспективі доцільно дослідити особливості розвитку Я-концепції як чинника професіоналізму педагогічних працівників закладів освіти різного рівня, а також психологічних механізмів забезпечення зрілості Я-концепції освітян. Важливим уявляється дослідження особистісної готовності практичних психологів системи освіти до психологічного супроводу розвитку зрілої Я-концепції як чинника професіоналізму освітян тощо.

Ключові слова: Я-концепція, самосвідомість, зрілість Я-концепції, професіоналізм, дорослі, педагогічні працівники, заклади освіти, освітній процес, вчителі закладів загальної середньої освіти, особистість, самооцінка, самоприйняття, задоволеність працею, ціннісні орієнтації, креативний потенціал, професійний розвиток,

професійна самореалізація, саморозвиток, самотворення, самоконтроль, післядипломна освіта, організаційно-психологічний супровід, психологічне благополуччя.

ABSTRACT

Prokopenko O. A. Self-concept as a factor in the development of professionalism of teachers of general secondary education institutions. – Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the degree of a scientific degree of the doctor of philosophy on a speciality 053 “Psychology” (05 - Social and Behavioural Sciences). – SHEI “University of Educational Management” NAPS of Ukraine, Kyiv, 2023.

The dissertation is devoted to theoretical substantiation and experimental study of the self-concept of teachers of general secondary education institutions as a factor in the development of their professionalism, the components and indicators of the self-concept and professionalism of teachers, as well as a programme for their development within the psychological characteristics and trends identified in the work, are proposed.

The dissertation research object of the study is the self-concept of a personality, and the subject is the self-concept as a factor in the development of professionalism of teachers of general secondary education institutions.

The study purpose has been to theoretically substantiate and empirically investigate the self-concept as a factor in the development of teachers’ professionalism.

Based on the results of the theoretical analysis of the literature, the main theoretical and methodological approaches to the study of the self-concept of a personality have been set (*psychoanalytic, cognitive-behavioural, humanistic,*

genetic-modelling, dynamic, axiological, personal-activity, systemic, etc). They summarise the self-concept as a personal formation that ensures self-knowledge and self-understanding of a person's properties and abilities, place and role in society, determination of his/her life goals and vectors of life path.

It is stated that it is the mature self-concept that is the psychological basis that guarantees the preservation of integrity, promotes the constructive development of the individual, maintains his or her mental and psychological health in conditions of instability. By the results of the theoretical analysis of literature and practice of self-concept formation in the current crisis conditions, the indicators of development of a mature self-concept are substantiated and systematised by spiritual and value (self-worth and self-creation), cognitive and reflective (clarity and differentiation), affective and evaluative (adequate self-esteem and positive self-attitude), and conative and regulatory (self-control and self-creation) components. Attention is focused on the special significance of the spiritual and value aspect of the self-concept in the context of constructive personal development in the face of today's challenges.

The peculiarities of the professional activity of teachers of general secondary education institutions, which determine *the special requirements* for their professionalism, are highlighted:

1) activity in the "person-to-person" system, which is one of the most stressful, psychologically intense types of work, where the teacher is required to constantly exercise self-control and self-regulation;

2) strict requirements to the personal qualities of the teacher and, especially, the so-called "soft skills", which should provide a significant contribution to maintaining a favourable psychological climate of the team and minimising social tension in educational organisations as the basis for successful pedagogical activity in general;

3) creative nature of the teacher's professional activity through constant solution of extraordinary tasks, introduction of educational innovations, while an

important prerequisite for creative activity is the ability to distinguish one's self from the surrounding pedagogical reality, to analyse one's actions, words and thoughts;

4) high informative saturation of the teacher's activity, the need to receive, process information, generate new information in the form of a professional decision, relay this information to other participants in educational activities, given the need to adhere to moral guidelines and create a safe educational space;

5) high psychological cost due to personal responsibility for the quality of preparation of younger generations for life, which, in the context of chronic time pressure and unsatisfactory economic incentives, can lead to professional burnout and negatively affect the level of teachers' professionalism.

It is stated that professionalism is an integrative characteristic of a professionally mature personality as a subject of activity, communication and labour, which includes: 1) *social maturity* (mastery of legal norms, means of joint professional activity and cooperation, methods of professional communication accepted in society); 2) *personal maturity* (mastery of means of self-expression and self-development, means of counteracting professional deformations of the personality); 3) *activity maturity* (high-level mastery of professional activity, means of self-realisation and self-development of the personality within the profession, ability to creative manifestations of one's individuality).

It was found that the development of the teacher's professionalism is a process of the specialist as a subject of action, communication and work achieving a qualitatively new, more effective level of solving complex professional tasks in the conditions of social transformations due to social, personal and functional maturity. It has been established that to a large extent the development of professionalism is determined by the position and own subjective activity of an educational specialist in relation to the direction and possibilities of accepting changes that are rapidly unfolding in the modern world, a person's desire for constant self-improvement and self-development, preservation and development of spiritual principles, etc.

The influence of the self-concept on the development of teachers' professionalism as an indispensable condition for a qualitatively new, more effective level of solving complex professional tasks in the context of social transformations is theoretically substantiated at the *cognitive* (enrichment and updating of knowledge about professionalism, components and criteria for its achievement; ways and conditions for designing one's professional path and professional self-development, pursuing a professional career), *affective* (development of spiritual, value and meaningful attitude to professional activity and to oneself as a professional

The results of the empirical study revealed insufficient levels of teachers' self-concept in general secondary education institutions in general and in terms of individual components.

As for *the spiritual and value component of the self-concept*, only one in four of the studied teachers has a high level of it. These are teachers who are characterised by high levels of self and self-creation values, for whom the values of creativity, development, self-confidence, self-realisation, etc. are important. More than a third of teachers have an average level of the spiritual and value component of the self-concept; they demonstrate a general orientation towards spiritual values, while having mostly average indicators of the value of self and self-creation with a predominant focus on the spiritual principle as a determinant in building themselves. A low level of this component was found in almost a third of teachers, who are characterised by predominantly low levels of self-creation value and insufficient orientation towards spiritual values as determinants of their life. At the same time, the results of the factor analysis revealed an ambivalent, contradictory structure of the value orientations of the studied teachers, which may adversely affect the awareness and acceptance of the value of their self and the value of self-creation.

Regarding *the cognitive-reflective component of the self-concept*, its insufficient level was found for the vast majority of the subjects. Only a third of the teachers under study are characterised by a high level of this component, they show high levels of clarity, understanding and precision of self-concepts, their coherence

with each other and, at the same time, differentiation, balance of group and individual-specific characteristics, and the identification of different spheres of life for self-characterisation. Almost half of the teachers with predominantly average values of the above indicators were included in the group with an average level, and every fifth teacher with low levels of clarity, understanding and precision of a person's ideas about themselves, their coherence with each other, differentiation, imbalance of group and individual-specific characteristics, orientation to describe oneself mainly in one of the spheres of life - to the group with a low level of cognitive-reflective component of self-concept

In addition, an insufficient level of *the affective-evaluative component* of teachers' self-concept was identified: its *high level*, when the subjects showed high levels of self-respect and unconditional self-acceptance, was found only in every fifth of the subjects, the same number of teachers and even slightly more were characterised by a low level of this component, 6% of the subjects, low, when teachers demonstrated low levels of the above indicators, while almost two-thirds of teachers were characterised by an average level of this component.

Similar tendencies were identified in the study of *the conative-regulatory component of teachers' self-concept*, which revealed an insufficient level of its development for a significant part of the subjects: only one in five teachers showed high rates of self-improvement and self-development and optimal self-control, more than half of the subjects had average values of these indicators, and one in four teachers had low values.

Such results also affected the overall level of maturity of teachers' self-concept, a high level of which was found in only a tenth of the respondents who are focused on self-control, self-development, self-creation in general). Instead, three quarters of respondents are characterised by an average level of maturity of the self-concept (being generally focused on self-development and self-improvement, they often have difficulty in choosing an adequate strategy in emotionally stressful situations of professional interaction), and every tenth respondent has a low level.

According to the analysis of variance, the peculiarities of self-concept maturity were revealed depending on some gender, age, organisational and professional characteristics of teachers

Regarding *gender and age peculiarities*: younger male teachers are characterised by higher levels of self-concept maturity than female teachers. Instead, the picture changes dramatically with age, and then, on the contrary, older female teachers show higher levels of self-concept maturity than male teachers ($p < 0.05$).

As for *the organisational and professional features*: in general, teachers working in lyceums and gymnasiums are characterised by higher levels of self-concept maturity than teachers working in regular general secondary education institutions ($p < 0.05$).

In general, we can state an insufficient level of development of both indicators of self-concept and all its components, which determines the expediency of their development towards achieving the maturity of the studied phenomenon.

Similar results were found with regard to *the development of general secondary education teachers' professionalism* in general and by individual components.

Thus, with regard to *the cognitive component of professional development*: only one third of teachers showed a high level of awareness of the essence, specificity, indicators and conditions of professional development, more than half of the respondents are characterised by an average level of awareness, partial knowledge of professionalism and ways of its development, and every twentieth teacher has no or low level of knowledge on this topic.

Regarding *the affective component of professionalism development*: a high level is inherent in more than a third of the respondents who demonstrated a spiritual, value-based attitude to professional activity and to themselves as a professional; a clearly expressed positive attitude to professionalism and its development; a high level of job satisfaction, etc. The average level of the affective component of professionalism development was found in one third of teachers, who were

characterised by mostly average values of job satisfaction and personal significance with a predominantly value-based attitude to professional activity and to themselves as professionals. Instead, almost every fourth teacher had a low level of development of this component.

Regarding *the conative component of professional development*: two-thirds of teachers have an average level of this component, characterised mainly by average values of involvement in work, energy, dedication, and enthusiasm for work; with a relative focus on partnership and constructive professional communication, they do not always apply a creative approach to professional activity in general and solving problematic situations of professional activity in particular.

A high level of the conative component of professionalism development was found only in a sixth of the studied teachers, who demonstrated high levels of pedagogical skills in solving problematic situations of pedagogical activity, the ability to perform activities creatively; involvement in work, energy, dedication, enthusiasm for work; orientation towards partnership and constructive professional communication, etc. Two-thirds of the respondents have an average level of this quality, with mostly average values of indicators of work engagement, energy, dedication, and enthusiasm for work; with a relative focus on partnership and constructive professional communication, they do not always apply a creative approach to professional activities in general and to solving problematic situations in professional activities in particular. Instead, almost every fifth teacher showed a *low level* of development of this component, demonstrating mostly low levels of the above indicators.

At the same time, according to the results of the cluster analysis, which was carried out on the basis of the data of factorisation of teachers' ideas about the ideal teacher, 4 groups of the studied were identified according to the prevailing ideas of teachers about the ideal image of the teacher, which allow us to talk about the personal resource of their professional development, since the largest group (almost

half of the studied) was made up of teachers who are generally focused on self-improvement and professionalism.

The analysis of the distribution of the studied teachers by the levels of professional development in general, which were determined by the levels of components, showed that only more than a third of the studied teachers have higher than average and high levels of professional development. Almost a quarter of the surveyed teachers can be characterised as having lower than average and low levels, and more than a third have an average level of professional development. Thus, a significant proportion of teachers need professional development to a greater or lesser extent.

At the same time, the results of the analysis of variance revealed a statistically significant dependence of the levels of teachers' professional development on age and type of educational institution. Thus, it was found that older teachers have lower levels of professional development, especially male teachers ($p < 0.05$). In addition, teachers working in lyceums and gymnasiums have higher levels of professionalism development than those working in regular schools ($p < 0.05$). There were no statistically significant differences in the manifestations of teachers' professionalism by other characteristics.

At the final stage of the empirical study, the results of the analysis of variance revealed that there is a direct statistically significant relationship between the maturity of teachers' self-concept and the levels of their professionalism development: the more mature the teachers' self-concept is, the higher the level of their professionalism development is ($p < 0.05$).

Thus, the main hypothesis about a strong direct relationship between self-concept and teachers' professionalism has found both theoretical justification and empirical confirmation.

In accordance with the results of the theoretical analysis and the ascertaining stage of the empirical study, a programme of organisational and psychological support for teachers in postgraduate education aimed at increasing the maturity of

their self-concept as a factor in the development of professionalism has been developed. The psychoeducational direction of the programme involves the organisation of special psychological training for teachers in the conditions of advanced training according to the author's special course, which unfolds at the preparatory (adaptive), diagnostic (analytical), developmental (corrective), prognostic (reflective) stages. The consultative direction is implemented both during the in-service training of teachers in postgraduate education institutions and centres for the professional development of pedagogical staff, and directly in the activities of practical psychologists in educational institutions.

The effectiveness of the author's programme for the development of teachers' self-concept as a factor of their professionalism in the process of in-service teacher training has been proved, as evidenced by the positive, statistically significant dynamics of the levels of development of teachers' self-concept in the experimental group in general and in all components of self-concept in particular, in contrast to the control group, where no statistically significant changes in the indicators of self-concept were found before and after the formative stage.

The scientific novelty of the work is that here the author:

for the first time:

- a model of teachers' self-concept has been developed, consisting of spiritual-value, cognitive-reflective, affective-evaluative and conative-regulatory components, which contain a set of relevant qualities as the basis for the development of their professionalism in the current crisis conditions;

- the peculiarities of the self-concept of teachers of general secondary education institutions are determined, due to both the insufficient level of development of its components and the overall level of maturity of the self-concept of the majority of the studied teachers, as well as their gender, age, organisational and professional characteristics;

- the division of educators into groups according to the prevailing ideas about the ideal image of a teacher ("focused on cooperation and innovation", "focused on

performance discipline and material well-being”, “focused on justice and selflessness”, “focused on self-improvement and professionalism”) was revealed, which allows us to state the existing personal potential of their professional development;

- a direct, statistically significant relationship between the maturity of teachers’ self-concept and the levels of development of their professionalism has been established: the more mature the teachers’ self-concept is, the higher is the level of development of their professionalism ($p < 0.05$);

- a programme of organization and psychological support for teachers in postgraduate education aimed at increasing the maturity of their self-concept as a factor in the development of professionalism has been developed;

- the essence of the concepts: “self-concept”, “professionalism”, “development of professionalism”; “maturity of self-concept” *were clarified* as an integral indicator of the constructiveness of its development in conditions of uncertainty;

- the provisions on psychological support for the development of teachers’ professionalism, taking into account the maturity of their self-concept, etc. are of *further development*.

The study practical significance lies in the fact that the obtained empirical results, psychodiagnostic tools and the programme for the development of teachers’ self-concept as a factor of their professionalism can be used in the system of psychological services of educational institutions to monitor the development of teachers’ self-concept in general secondary education institutions, organise appropriate correctional and developmental procedures.

The revealed psychological tendencies and peculiarities of the development of self-concept as a factor of teachers’ professionalism can be used as a basis for improving the process of professional training of teachers, used in the process of teaching psychological disciplines for future teachers and practical psychologists in higher education institutions, in advanced training courses in postgraduate education

institutions, in the activities of Centres for Professional Development of Teachers, etc.

This dissertation study does not exhaust all aspects of the problem of self-concept as a factor in the professionalism of teachers. In the future, it is advisable to study the peculiarities of the development of self-concept as a factor of professionalism of teachers at different levels of educational institutions, as well as psychological mechanisms for ensuring the maturity of teachers' self-concept. It is important to study the personal readiness of practical psychologists of the education system for psychological support of the development of a mature self-concept as a factor of professionalism of teachers, etc.

Keywords: Self-concept, self-awareness, maturity of self-concept, professionalism, adults, pedagogical workers, educational institutions, educational process, teachers of general secondary education institutions, personality, self-esteem, self-acceptance, job satisfaction, value orientations, creative potential, professional development, professional self-realisation, self-development, self-creation, self-control, postgraduate education, organisational and psychological support, psychological well-being.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Прокопенко, О. А. (2019). Особливості креативного потенціалу вчителів закладів загальної середньої освіти з різними рівнями професійної ідентичності. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 7(36), 63-77. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-147-160](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-147-160).

2. Прокопенко, О. А. (2022). Ясність Я-концепції і психологічне благополуччя вчителів закладів загальної середньої освіти. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 4, 66-77
<https://doi.org/10.48020/mppj.2022.02.06>

3. Бондарчук, О. І. & Прокопенко, О. А. (2023). Індикатори розвитку Я-концепції особистості в умовах викликів сьогодення: основні психологічні підходи. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 6, 05-14.
<https://doi.org/10.48020/mppj.2023.02.01>.

4. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості залученості до роботи освітян залежно від ідеального образу учителя. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 26(55), 129-144.
[https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-129-144](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-129-144).

5. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості духовно-ціннісної складової Я - концепції вчителів закладів загальної середньої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*, 3(62), Т.2, 187-196.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Брюховецька, О., Чаусова, Т. & Прокопенко, О. (2021). Професійна толерантність як професійно важлива якість керівників освітніх організацій в умовах цифровізації суспільства. *Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди : наук.-практ. конф. з міжнар. участю : Матеріали конф. / наук. ред. О. М. Спірін, О. А. Остряньська. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка*, 190-194. URL: <http://umo.edu.ua/mizhnarodni-naukovo-praktichni-konferenciji-2020-roku/naukovo-praktichna-konferencija-z-mizhnarodnoju-uchastju-profesijnij-rozvitok-fakhivciv-v-umovakh-cifrovizaciji-suspiljstva-suchasni-trendi>

7. Прокопенко, О. А. (2021). Роль розвитку Я-концепції як ядра особистості вчителя. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки*

та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 21 травня 2021 р.), Київ: ДЗВО «УМО», 238-237. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/2021/Матеріали-X-Міжн.науково-практ.-конф._21.05.21_до_друку.pdf

8. Прокопенко, О. А. (2021). Особливості смисложиттєвих орієнтацій учителів закладів загальної середньої освіти. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 18 грудня 2020 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 168-172. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/Збірник_матер_конф_2021%20\(psiholog\).pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/Збірник_матер_конф_2021%20(psiholog).pdf) .

9. Прокопенко, О. А. (2020). Психологічні аспекти педагогічної діяльності. *Одинадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної наукової онлайн конференції (27 листопада 2020 р., м. Чернігів); за наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової.* Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 217-219. DOI: 10.5281/zenodo.4399617

10. Прокопенко, О. А. (2020). Роль педагога у формуванні особистості дитини. Психологічні умови розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. *Матеріали II Всеукраїнського науково-практичного форуму «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін»* (07-12 грудня 2020 р., м. Суми). Ч. 1. / за заг. ред. А. Вознюк та О. Василеги. Суми: НВВ КЗ СОШПО, 127-129. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Конференції_Проекти_Гранти/Конференції/2020/Збірка%20I%20ч.%20ФОРУМ%2007-12.12.2020.pdf

11. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості прояву розвитку Я-концепції учителів в умовах війни. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану:*

Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ 19 травня 2023 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 124-126. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencijnimp/khii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferencija-psikhologho-pedagoghichnijsuprovid-profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji-fakhivciv-v-umovakhvojennogho-stanu>

12. Прокопенко, О. А (2020). Розвиток Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. освіти / НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2020. 42 с.

http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/speckurs/!спецкурс%20Я-концепція.pdf

ЗМІСТ

ВСТУП.....	27
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	40
1.1. Основні психологічні підходи до дослідження Я-концепції особистості та її індикаторів	40
1.2. Сутність і психологічна специфіка діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти у кризових умовах сьогодення.....	48
1.3. Теоретичний аналіз особливостей розвитку професіоналізму вчителів та його взаємозв'язку з їх Я-концепцією.....	54
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	69
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ Я- КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ.....	72
2.1. Методика та організація дослідження особливостей Я- концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти.....	72
2.2. Результати емпіричного дослідження індикаторів та складових Я-концепції вчителів.....	83
2.3. Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку професіоналізму вчителів та його взаємозв'язку з Я-концепцією освітян.....	97
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	114

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....	119
3.1. Мета, завдання, принципи та особливості реалізації формульованого експерименту щодо організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму.....	119
3.2. Зміст програми організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму.....	132
3.3. Аналіз ефективності впровадження програми організаційно- психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти.....	143
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	151
ВИСНОВКИ.....	155
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	166
ДОДАТКИ.....	196

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах невизначеності, властивих сьогоденню, важливого значення набувають особистісні чинники професійної діяльності фахівців. Особливу роль такі чинники відграють у діяльності освітян, які мають виступати агентами змін у сучасному суспільстві (Смагін, 2019; Шевцова, 2015; Яремчук, 2009 та ін.), а підходи до їх професійного розвитку мають набути суттєвої трансформації (Максименко, 1994; Evans, 2008 та ін.). У цьому контексті особлива увага згідно із Законом про повну середню освіту (2020) звертається на дотримання вчителями закладів загальної середньої освіти принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства у відносинах з учнями й їхніми батьками, постійне підвищення своєї педагогічної майстерності тощо.

Учитель вважається особливою й благородною професією, яка допомагає розкрити потенціал кожної дитини та надалі допомогти успішно реалізувати себе у житті (Біла, 2014; Воловцева, 2020 та ін.). Таким чином, професійні педагоги повинні розвиватися як особи, що навчаються протягом усього життя, як мислителі та етичні лідери, які є прикладом ідеалів грамотності, науки та соціальної справедливості в різноманітному та постійно мінливому світі (Anitha, Krishnaveni, 2013 та ін.). Відповідно великого значення набуває Я-концепція вчителя як основа його поведінки, взаємодії з учнями, професіоналізму в цілому. Адже саме через Я-концепцію виявляються стратегії життя та цінності особистості (Титаренко, 2021; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987 та ін.). Але, разом з тим, психологічна практика та результати наукових розвідок свідчать про проблеми формування Я-концепції, які лише загострюються в умовах екстремального стресу, зокрема, зумовленою війною. У цьому контексті дослідження психологічних індикаторів розвитку Я-концепції набуває особливого значення з огляду як на

доцільність надання психологічної допомоги особистості, так і психологічного супроводу особистості в різних сферах її життєдіяльності (освітній, професійній тощо) з метою сприяння самоактуалізації й самореалізації власного Я.

Як відомо, ідея Я-концепції з'явилася у науковому обігу на межі ХІХ – ХХ ст. у працях В. Джеймса (Leary, 1990), який першим запропонував ідею «Я», що містить чотири аспекти: соціальне, матеріальне, тілесне, духовне, які утворюють у своїй сукупності унікальний та неповторний образ кожної людини, уявлення про себе як про особистість (Leary & Tangney, 2012), а також у роботах Дж. Міда в рамках символічного інтеракціонізму (Stryker, 2008). З того часу Я-концепція виступала об'єктом чисельних досліджень у контексті змісту, складових і показників (Фурман, 2018; Гуменюк, 2004; Dapp, Krauss, & Orth, 2023; Huang, 2010 та ін.), чинників, що впливають на її становлення й розвиток (Eggermont, 2015; Pesu, Viljaranta, & Aunola, 2016; Richter, Appel, & Calio, 2014 та ін.), впливу на успішність особистості (Möller, Zitzmann, Helm, Machts, & Wolff, 2020 та ін.) та різні аспекти її особистісного розвитку й життєдіяльності (Боришевський, 2010, 2012; Максименко, 1994, 2006; Лугова, 2020; Gash & Murphy, 2020 та ін.).

Предметом уваги чисельних досліджень був вплив Я-концепції на різні сфери життєдіяльності людини (Möller, Zitzmann, Helm, Machts, & Wolff, 2020; Richman, Pond, De Wall, Kumashiro, Slotter, & Luchies, 2016 та ін.). Досліджено прояви й розвиток професійної Я-концепції на різних вікових стадіях (Gibson, 2003 та ін.), зв'язок особистісних характеристик вчителя та його професійної ідентичності (Davies, 2013 та ін.), вплив Я-концепції вчителів на підходи до викладання та переконання щодо здобувачів освіти (Friedman, & Farber, 1992; Grant, 1984; образ «ідеального викладача» у процесі професійної підготовки (Тарасова, 2018), структурно-змістові характеристики Я-концепції особистості (Дудник, 2020), особливості Я-концепції у осіб з різними рівнями актуальної та особистісної тривожності (Вовк, 2020) тощо.

З іншого боку, визначено концептуальні положення щодо розвитку й формування особистості та її професіоналізму (Балл, 2001; Бех, 1995, 2006; Боришевський, 2010, 2012; Максименко, 1994 та ін.), досліджено процес професійного становлення особистості (Балахтар, 2018, 2019; Гордієнко, 2011; Кокун, 2012; Семиченко, 2009 та ін.), вивчено основні механізми та умови розвитку самосвідомості особистості в спеціально організованому навчанні (Семиченко, 2000, 2004; Яценко, 2002 та ін.). Крім того, проаналізовано характеристики та прояви особистості в професійному контексті (Makukh, 2022; Arthur, Earl, Thompson, & Ward, 2021; Popa, Bazgan, & Tomozii, 2017 та ін.), професійно важливі якості вчителів як основи становлення їх професіоналізму (Семиченко, 2004; Anitha, & Krishnaveni, 2013 та ін.), концептуальні підходи до підготовки майбутніх учителів та їхній вплив на уявлення здобувачів педагогічної освіти про професіоналізм (Dodillet, Lundin, & Krüger, 2019 та ін.); досліджувалися проблеми виявлення професіоналізму вчителів, пов'язані, зокрема, з відсутністю доказових показників ефективності, які важко підтвердити, та слабких навичок самоаналізу вчителів (Leibur, Saks, & Chounta, 2012 та ін.), вивчалися особливості становлення професіоналізму сучасного вчителя протягом життя як фасилітатора, ініціатора, мотиватора досягнень здобувачів освіти, який характеризується високою відданістю своїй професії (Біла, 2014; Гузій, 2004; Anbuthasan, & Balakrishnan, 2012; Carbonilla, 2009 та ін.).

Разом з тим системно складові та індикатори Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів, що є особливо значущими в кризових умовах сьогодення, попри всю актуальність не виступали предметом спеціального дослідження.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Я-концепція як чинник розвитку професіоналізму вчителів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Тему дисертаційного дослідження затверджено на вченій раді ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 7 від 19 грудня 2019 р.).

Дисертаційне дослідження виконувалося в рамках НДР ДЗВО «Університет менеджменту освіти»: «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій» (ДР 0117U006772, 2017-2021 рр.) та «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (ДР 0120U104637, 2020-2025 рр.), напрям «Умови психологічного благополуччя учасників освітнього процесу у відкритому університеті післядипломної освіти».

Об'єкт дослідження – Я-концепція особистості.

Предмет дослідження – Я-концепція як чинник розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити складові та індикатори Я-концепції особистості як чинника розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих припущень було визначено наступні **завдання:**

1) на основі теоретичного аналізу літератури визначити основні підходи до дослідження проблеми Я-концепції особистості; обґрунтувати її складові та індикатори;

2) на основі аналізу психологічних особливостей професійної діяльності виокремити складові розвитку професіоналізму вчителів та теоретично обґрунтувати вплив Я-концепції на них;

3) емпірично дослідити рівні розвитку й особливості складових Я-концепції особистості та її зрілості в цілому;

4) виявити рівні розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної

середньої освіти та їх взаємозв'язок зі зрілістю Я-концепції;

5) розробити та апробувати програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених у роботі завдань розроблено програму дослідження та застосовано комплекс методів дослідження:

- *теоретичні методи*: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація, моделювання, що застосовувалися для визначення теоретико-методологічних основ дослідження Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів;

- *емпіричні методи*: психодіагностичні методи, що використовувалися, по-перше, для дослідження *складових Я-концепції вчителів ЗЗСО*, зокрема, для дослідження: *духовно-ціннісної складової*: опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич (Бондарчук, Гавлітіна, Смольська, Вронська, 2017), «Цінність самотворення» (авторська методика, Додаток А); *когнітивно-рефлексивної* – шкала ясності Я-концепції (Campbell, Assanand, & Di Paula, 2003 в авторській адаптації, Додаток А.2); Методика М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» (Бондарчук, Гавлітіна, Смольська, Вронська, 2017); *афективно-оцінної* – Шкала самоповаги (Розенберг, 1965 в авторській адаптації, Додаток А.3) Опитувальник безумовного самоприйняття (Chamberlain & Naaga, 2001, адаптація О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко, Додаток А.4); *конативно-регулятивної* – шкала самоконтролю (Снайдер, 1974, в авторській адаптації, Додаток А.5); опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (ДХСО, Кузікова, 2020; і, по-друге, *складових професіоналізму*: *когнітивної* – Авторська анкета «Професіоналізм у діяльності вчителя», Методика незавершених речень у модифікації В. Вронської, питання №№ 1; 4; 5 (Бондарчук та ін., 2017); *афективної*: Методика М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» ((Бондарчук та ін., 2017); Самооцінка себе як учителя за 10-бальною

шкалою (Бондарчук та ін., 2017); Методика незавершених речень у модифікації В. Вронської, питання №№ 2; 3; 6 (Бондарчук та ін., 2017); Опитувальник «Індекс задоволеності роботою» (Brayfield & Rothe, 1951, в авторській адаптації, Додаток А.6); *конативної* – Методика «Аналіз проблемних ситуацій педагогічної діяльності» (Бондарчук, та ін., 2017); Методика «Креативний потенціал» (DiLiello & Houghton, 2008, в авторській адаптації, Додаток А.7); Утрехтська шкала залученості до роботи (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006, в авторській адаптації, Додаток А.8); Методика на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (Корольчук, Крайнюк, Марченко, 2005).

- *констатувальний та формувальний експерименти;*

- *математико-статистичні методи опрацювання результатів* емпіричного дослідження. Математико-статистичне опрацювання даних та їх графічне подання здійснювалося з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2019–2023 рр. і складалася з чотирьох етапів.

На *першому етапі* (2019 р.) було визначено теоретико-методологічні засади дослідження проблеми Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму та психологічних особливості їх розвитку (виокремлено основні наукові підходи до вивчення Я-концепція вчителів як чинника їх професіоналізму особистості, визначено й уточнено базові поняття, побудовано структурну модель Я-концепції, що може бути покладена в основу розвитку професіоналізму вчителів та здійснено теоретичний аналіз їх взаємозв'язку), а також розроблено програму дослідження.

На *другому етапі* (2020-2021 рр.) проведено констатувальну частину емпіричного дослідження, спрямовану на визначення рівнів та особливостей розвитку Я-концепції, професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти та взаємозв'язку між ними.

На *третьому етапі* (2022 р.) реалізовано формувальну частину емпіричного дослідження, розроблено та апробовано програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму.

На *четвертому етапі* (2023 р.) здійснено аналіз, інтерпретацію та узагальнення результатів наукового дослідження, оформлено текст дисертації.

Експериментальна база. Емпіричне дослідження було здійснено на базі Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». У констатувальному етапі емпіричному дослідженні взяли участь 380 вчителів ЗЗСО з різних регіонів України, які були розподілені на групи за такими характеристиками: 1) *гендерно-вікові* (стать: жінки (89,4%) та чоловіки (10,6%); вік: до 30 років (8,9%); від 31 до 40 років (39,4%); від 41 до 50 років (29,0); понад 50 років (22,7%)); 2) *організаційно-професійні* (тип закладу освіти: традиційні ЗЗСО (68,0%); ліцеї, гімназії (32,0%); місце розташування закладу освіти: місто (51,0%); сільська місцевість (49,0%)).

У формувальному етапі емпіричного взяли участь 50 слухачів, які проходили курси підвищення кваліфікації в ЦПО ДЗВО УМО, з яких 24 особи склали експериментальну групу і 26 – контрольну.

Загальна кількість вчителів, які брали участь на констатувальному та формувальному етапах емпіричного дослідження, становить 430 осіб.

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечувалась репрезентативністю вибірки, застосуванням надійного й валідного психодіагностичного інструментарію, відповідних меті та завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, їх математико-статисткою оцінкою тощо.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше*:

- розроблено модель зрілої Я-концепції вчителів, яка складається з духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінювальної та конативно-регулятивної складових, що містять у собі комплекс відповідних якостей як основи розвитку їх професіоналізму в кризових умовах сьогодення;

- визначено особливості Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти, зумовлені як недостатнім рівнем розвитку її складових, так і загальним рівнем зрілості Я-концепції переважної частини досліджуваних учителів, а також їх гендерно-віковими та організаційно-професійними характеристиками;

- виявлено розподіл освітян на групи за переважаючими уявленнями про ідеальний образ учителя («орієнтовані на співпрацю й упровадження інновацій», «орієнтовані на виконавську дисципліну й матеріальне благополуччя», «орієнтовані на справедливість і безкорисливість», «орієнтовані на самовдосконалення й професіоналізм»), що дозволяє констатувати наявний особистісний потенціал їхнього професійного розвитку;

- встановлено прямий, статистично-значущий зв'язок між зрілістю Я-концепції вчителів та рівнями розвитку їх професіоналізму: чим більша зрілість Я-концепції вчителів, тим вищим є рівень розвитку їх професіоналізму ($p < 0,05$);

- розроблено програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму;

- уточнено сутність понять: «Я-концепція», «професіоналізм», «розвиток професіоналізму»; «зрілість Я-концепції» як інтегральний індикатор конструктивності її розвитку в умовах невизначеності;

- подальшого розвитку дістали положення про психологічне забезпечення розвитку професіоналізму вчителів з урахуванням зрілості їх Я-концепції тощо.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що отримані емпіричні результати, психодіагностичний інструментарій та програма розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму можуть бути використані в системі психологічної служби закладів освіти для моніторингу розвитку Я-концепція вчителів закладів загальної середньої освіти, організації відповідних корекційно-розвивальних процедур. Розкриті психологічні тенденції та особливості розвитку Я-концепції як чинника професіоналізму вчителів можуть бути покладені в основу вдосконалення процесу професійної підготовки освітян, використовуватися у процесі викладання психологічних дисциплін для майбутніх педагогічних працівників та практичних психологів у закладах вищої освіти, на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, в діяльності Центрів професійного розвитку педагогічних працівників тощо.

Упровадження результатів дослідження. Результати дослідження впроваджені в ЦПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (довідка про впровадження № 11 від 19-03 / 08); в Опорному закладі «Засульський ліцей Лубенської міської ради Лубенської Полтавської області» ОЗ «Засульський ліцей ЛМР» Управління освіти виконавчого комітету Лубенської міської ради Лубенського району Полтавської області (довідка про впровадження № 01-19/245 від 25.08.2023 р.); в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 280/04 від 15.12.2020 р.); Уманському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 232 від 10.12.2020 р.).

Апробація результатів дослідження.

Основні положення дисертації доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня, серед яких: *Міжнародні науково-практичні конференції*: «Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту (спільно з Черкаським національним університетом імені Богдана Хмельницького, кафедрою прикладної психології)» (м. Черкаси, 26 квітня 2019 р.); VIII

Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (м. Київ, 24 травня 2019 р.); «Десяті Сіверянські соціально-психологічні читання» (м. Чернігів 29 листопада 2019 р.); IX Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (м. Київ, 21 травня 2020 р.), X Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти» (м. Київ, 21 травня 2021 р.), XII Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану», (м. Київ, 19 травня 2023 р.); *Всеукраїнські науково-практичні конференції*: II Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Психологічні засади розвитку соціальних компетентностей педагогічних працівників в умовах нової української школи» (м. Рівне, 25-26 листопада 2021 р.); III Науково-практична конференція «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди» (м. Київ, 10-11 листопада 2022 р.). II Всеукраїнський науково-практичний форум «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (м. Суми, 07-12 листопада 2020 р.). (м. Суми, 21-27 листопада 2022 р.); «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості в умовах війни та повоєнний час» (м. Київ-Тернопіль, 15 червня 2023 р.).

Результати дисертаційного дослідження також обговорювалися на засіданнях кафедри психології управління ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (2019-2023 рр.).

Публікації. Зміст і основні результати дисертаційного дослідження відображено у 12 публікаціях, серед яких: 4 одноосібних статей і 1 у

співавторстві у фахових виданнях України, включених до переліку, затвердженого МОН України, 6 одноосібних публікацій у збірниках матеріалів і тез науково-практичних конференцій, 1 – програма спецкурсу.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, що містять 286 найменування (з них 113 – англійською мовою) та 3 додатки на 54 сторінках. Дисертаційний текст містить 7 рисунків та 32 таблиць. Основний зміст дисертації викладено на 178 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 263 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.

У першому розділі висвітлено основні психологічні підходи до дослідження Я-концепції особистості, обґрунтовано зміст, критерії та складові Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти, Акцентовано увагу на особливій значущості духовно-ціннісного аспекту Я-концепції в контексті конструктивного розвитку особистості в складних умовах сьогодення. Уточнено поняття зрілості Я-концепції як інтегрального індикатора її розвитку. Наведено результати теоретичного аналізу складових професіоналізму сучасного вчителя та впливу Я-концепції освітян на його розвиток.

1.1. Основні психологічні підходи до дослідження Я-концепції особистості.

За результатами теоретичного аналізу літератури до дослідження Я-концепції виявлено, що тлумачення її змісту та показників розвитку є неоднозначним. Водночас у багатьох із цих підходів вживається не сам термін «Я-концепція», а дотичні до нього поняття, такі, як «Его», «самосвідомість», «самість» тощо, що визначають специфіку певного підходу до розвитку зазначеного феномену.

Так, *психоаналітична школа* (Берн, 2022; Фройд, 2021 та ін.) не використовує поняття «Я-концепція», натомість основою, ядром особистості вважає «Я», яке містить усвідомлювані й неусвідомлювані елементи людської психіки, що протиставляються один одному. Крім того, поняття «свідомість»

та «самосвідомість» чітко не розмежовуються і посідають другорядне місце щодо несвідомої сфери, яка, по суті, керує ними (Maksymenko, 1994, 1998, 2006, 2015; Berzoff, Flanagan, Hertz, 2022 та ін.). У розвиток цього підходу Я-психологія розглядає трансформацію Я через розвиток емпатії в процесі спеціального психотерапевтичного процесу, в межах якого, зокрема, ідеться про допомогу людині в усвідомленні впливу досвіду раннього дитинства на її самосприйняття в дорослому віці (Mitchell, Black 1995 та ін.).

При *когнітивно-поведінковому підході* використовується теорія соціальної ідентичності А. Таджфела, за якою Я-концепція складається з особистої складової, тобто рис та інших характеристик, які роблять нас унікальними, а також із соціальної складової, яка акцентує увагу на тому, ким особа себе визначає на основі її приналежності до певних соціальних груп (А. Tajfel, J. Turner, 2001 та ін.). При цьому саме соціальна складова впливає на самооцінювання особистості, а отже, на її емоції (Scheepers, Ellemers, 2019).

У річищі даного підходу Я-концепція розглядається як мисленнєва система, що є регулятором поведінки, одним із провідних копінг-ресурсів (Folkman & Lazarus, 1988; та ін.), коли особистість у процесі самопізнання досягає внутрішньої когнітивної узгодженості (Harmon-Jones & Mills, 2019). Як наслідок, розвиток Я-концепції ґрунтується «...на процесах ідентифікації й відособлення, психологічних механізмах рефлексії та децентрації» (Михальчук, 2018: 78), залежно від розгортання яких може йтися про діалогічний (конструктивний) чи егоцентрично-орієнтований і низькодиференційований (деструктивний) типи Я-концепції (Каламаж, 2009). Не менш важливою є зміна емоційних реакцій за рахунок коригування переконань, думок і, як результат, подальшої зміни поведінки (Beck & Alford, 2009; Beck, & Dozois, 2011; Beck, Alford, Freeman, & Davis, 2004).

Представники *гуманістичного підходу* (Maslow, 1970; Rogers, 1961 та ін.) тлумачать Я-концепцію як таку, що визначає уявлення людини про риси й якості, які вона сприймає як частину себе, цінності, які є значущими для неї та

які зумовлюють її поведінку. У цьому контексті Я-концепція тісно пов'язана із самоактуалізацією особистості як прагненням повністю реалізувати свій потенціал, бажанням до самовиявлення тощо. Отже, йдеться про підтримання цінності власної Я-концепції, що забезпечує активне, повне й безкорисливе переживання життя з повним зосередженням і зануренням у нього (Маслоу, 1970 та ін.).

Оскільки Я-концепція виникає внаслідок взаємодії людини з навколишнім світом, передусім, соціальним, то потреби в позитивному ставленні до себе та самоповазі розвиваються на основі інтерналізації такого позитивного ставлення з боку інших (Максименко, 1994, 2006). Регуляторну роль при цьому відіграє ідеальний образ «Я», що фактично відображає цілі, які індивід пов'язує із власним майбутнім, і впливає на поведінку, але лише за його тісного зв'язку з Я-реальним (Allport, 1961 та ін.) За відсутності такого зв'язку існує ризик поступового перетворення «Я-ідеального» на «Я-фантастичне».

У контексті дослідження Я-концепції не втратили своєї актуальності праці М. Розенберга, який, крім «Я-ідеального» та «Я-фантастичного», виокремлював низку Я-образів, серед яких особливу вагу, на його думку, мають: «теперішнє Я» (яким індивід бачить себе в цю мить), «динамічне Я» (яким індивід хоче стати), «зображуване Я» (маска, яку індивід одягає на себе для презентації зовнішньому світові) (Rosenberg, 1965). Таке розуміння багатомірності Я-концепції покладено в основу багатьох теорій (Burns, 1981; Marsh, Byrne, Shavelson, 1992 та ін.) і практичних інструментів її виміру (Bracken, 1992; Bracken, Lamprecht, 2003 та ін.).

С. Askerman, виходячи з позицій *позитивної психології* при аналізі теорії Я-концепції, презентує своє розуміння досліджуваного явища як багатовимірного феномену, що визначає загальне уявлення особистості про себе в соціальному, духовному, фізичному, емоційному тощо аспектах, які проявляються в її когнітивних та емоційних судженнях про себе. Дослідниця

зазначає, що якщо Я-уявлення збігаються з реальністю, то наше самооцінювання є «конгруентним», якщо ж цього немає, то наше самооцінювання є «неконгруентним». Щодо розвитку Я-концепції стверджується, що соціальна взаємодія відіграє велику роль, але на розвиток уявлень про Я впливають також біологічні й екологічні фактори. Найбільш активно Я-концепція розвивається в дитинстві та ранньому дорослому віці, хоча розвиток може відбуватися й у наступні роки, коли людина сформувала уявлення про те, ким вона є (Askerman, 2008).

Схожих поглядів на розвиток Я-концепції дотримується В. Bracken (1992). Він вважає, що Я-концепція особистості формується впродовж усього життя людини під час її взаємодії з соціальним оточенням, акцентуючи увагу на позитивній Я-концепції як чинникові сталого психічного здоров'я та психологічного благополуччя особистості, які є результатом її виховання й первинної соціалізації.

У межах даного підходу привертає увагу теорія самодетермінації (Deci & Ryan, 2000), в якій ідеться про осмислення факторів, що визначають конструктивний розвиток особистості. Одним із ключових понять цього підходу є автономність особистості. За її наявності людина «...діє як суб'єкт, виходячи із глибинного відчуття себе» (Сердюк, 2015: 8).

Прихильники *динамічного підходу* до дослідження Я-концепції (Bergner & Holmes, 2000 та ін.) акцентують увагу на процесах її трансформації впродовж життя, які можуть набувати як конструктивного, так і деструктивного характеру, тим самим зумовлюючи протилежно спрямовану зміну системи уявлень особистості про себе. Унаслідок конструктивної трансформації формується позитивна Я-концепція особистості, яка проявляється у цілісності, внутрішній упевненості, самоприйнятті й самоповазі, здатності подбати про себе, виявити конкурентоспроможність водночас із повагою до індивідуальних відмінностей, адекватному

самооцінюванні, відкритості до нового досвіду, прагненні до самоактуалізації тощо (Huitt, 2004; Hattie, 2006; та ін.).

Унаслідок деструктивної трансформації формується негативна Я-концепція, яка проявляється в емоційному виснаженні, негативному ставленні до членів сім'ї, друзів, колег, нехтуванні професійними обов'язками, емоційній нестабільності, неузгодженості між Я-реальним та Я-ідеальним, невмотивованості, небажанні розвиватися, відсутності прагнення до самоактуалізації тощо (Bergner & Holmes, 2000; Pajares & Schunk, 2005; та ін.).

На думку засновника *генетико-моделюючого підходу* С. Максименка (1994; 1998; 2006), витоком особистості загалом, і, зокрема її Я-концепції, є потреба як енергетично-інформаційна, сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. При цьому, аналізуючи розвиток Я-концепції, слід зважати, по-перше, на віднесеність до якогось заздалегідь визначеного сценарію життя, еталона, по-друге, на наступність, тобто обумовленість розвитку Я-концепції попередніми стадіями розвитку, по-третє, на цілісність, коли система розвивається загалом, по-четверте, на універсальність розвитку потенцій Я-концепції, які є самоціллю.

У річищі *суб'єктно-вчинкового підходу* (Татенко, 2012, 2017 та ін.) Я-концепція висвітлюється через усвідомлюваний досвід автентичного співбуття з іншими в умовах суб'єктно-вчинкової взаємодії. При цьому відбувається інтеграція низки таких ознак, як потужний духовно-творчий потенціал, розвинена мотивація творення світу йсебе в цьому світі, визнання самоцінності іншої людини, усвідомлення її унікального значення для власного життя і розвитку, виражена орієнтація на «Я-ТИ-МИ-режимну» систему стосунків, що знаходить прояв у відповідних ціннісних орієнтаціях, смислах і формах поведінки, здатності до перетворень інтернальності (Шульга, 2013: 47).

У межах *аксіологічного підходу* його представники розглядають Я-концепцію крізь систему цінностей, принципи, норми, канони, ідеали, що

регулюють взаємодію особистості в певній сфері (Карпенко, 2018 та ін.). Ціннісний аспект має велике значення також для прихильників *особистісно-діяльнісного* підходу, коли Я-образ розглядається у контексті системи оцінювальних ставлень до оточення, іншими словами, фундаментальних життєвих ставлень індивіда як особистості, що визначають його здатність до самоактивності й самотворення (Боришевський, 2010, 2012), сходження до морально-духовного (Бех, 1995), коли «Я» як властивість самосвідомості аналізується в контексті волі особистості, що «...в кінцевому рахунку визначається її змістом тими особистісними цінностями, які утворюють ядро «Я», залежать від нього». Тому така людина «...з розвиненою волею не може ухвалити жодного рішення чи здійснити вчинок, який суперечить її моральним принципам» (Бех, 2006: 15).

Системний підхід, на думку Т. Щербак (2015), зумовлює аналітико-синтетичну логіку методологічної основи дослідження особливостей розвитку образу Я як єдності індивідуального, особистісного та суб'єктного з урахуванням одночасної диференційованості й цілісності образу Я. Дослідниця стверджує, що «...розвиток образу Я особистості та його аспектів (соціально-перцептивного, когнітивного, емоційно оцінювального, поведінкового) спричинений нагромадженням різної інформації про себе й відбувається через когнітивний формат за допомогою задіяння інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії під час розв'язання проблемних ситуацій) спричинений нагромадженням різної інформації про себе і відбувається через когнітивний формат за допомогою задіяння інтелектуальних дій асиміляції та акомодатії під час розв'язання проблемних ситуацій,... здійснюється через відкриття нового, перетворення себе, творчість для себе, діяння на власний розсуд, актуалізацію резервів самосвідомості, відповідальність за власні вчинки, соціальне й особистісне самоздійснення тощо» (Щербак, 2015: 423).

Узагальнюючи зазначені підходи, Я-концепцію трактуємо як особистісне утворення, що забезпечує самопізнання й саморозуміння людиною своїх властивостей і здатностей, місця й ролі в соціумі, визначення її життєвих цілей і векторів розгортання життєвого шляху (Прокопенко, 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Виходячи з усталеної структури Я-концепції (Burns, 1981) з урахуванням результатів теоретичного аналізу літератури і викликів сьогодення, вважаємо за доцільне аналізувати розвиток Я-концепції та її індикаторів крізь когнітивно-рефлексивну, афективно-оцінювальну, конативно-регулятивну та духовно-ціннісну складові.

Духовно-ціннісна складова Я-концепції визначається тим, наскільки особистість усвідомлює свою духовну суть, життєве призначення, розуміння цінності власного Я як творця, який підтримує життя на землі (Erikson, & Erikson, 1998). Основними індикаторами її сформованості виступають:

- самоцінність (цінність Я) як характеристика прийняття особистістю власної цінності, першочергова орієнтація на переваги, які вона має (Harter, 2006), завдяки чому вона здатна самореалізуватися попри всі виклики сьогодення;

- цінність самотворення як процесу вибудовування себе на основі ствердження духовного начала, що є визначальним у процесі творення себе (Боришевський, 2010; Сердюк, 2015 та ін.).

Когнітивно-рефлексивна складова Я-концепції презентує уявлення особистості про себе: власні якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість, розуміння себе як особистості.

Основними індикаторами розвитку даної складової є, на нашу думку, такі:

- ясність як характеристика міри розуміння й чіткості її уявлень про себе, їх узгодженості між собою й стабільності, знання особливостей своєї Я-концепції загалом (Прокопенко, 2022; Campbell, Assanand, & Di Paula, 2003);

- диференційованість, що визначає складність Я, його багатовекторність, здатність виокремити й прийняти різноманітні аспекти свого буття (Bohlander, 1995; Pilarska, 2017).

Афективно-оцінювальна складова Я-концепції пов'язана з формуванням і розвитком самооцінювання, самоповаги й самокритичності, що дозволяє до основних її індикаторів віднести:

- адекватну самооцінку як міру відповідності оцінювання особистості своїх ресурсів, можливостей, здібностей та інших сутнісних характеристик вимогам ситуації й очікуванням інших (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004; та ін.), насамперед, референтних осіб, що визначає її самоповагу (Rosenberg, 1965);

- позитивне ставлення до себе (Chundawat, 2018; Kuhn & McPartland, 1954).

Конативно-регулятивна складова Я-концепції визначає готовність особистості діяти відповідно до уявлень про себе та сенс свого життя, здійснювати саморегуляцію поведінки у відповідному напрямі. Індикаторами у цьому випадку є:

- самоконтроль, що пов'язаний із готовністю особистості діяти відповідно до значущих довготермінових цілей на противагу вимог ситуації, в якій вихідно йдеться про негайне задоволення актуальних потреб (Duckworth & Steinberg, 2015; Snyder, 1974; та ін.);

- самовдосконалення як готовність до усвідомленого саморозвитку особистості, безперервної праці над собою, внутрішнім світом відповідно до гуманістичних духовних цінностей і загальнолюдських ідеалів (Єрахторіна, 2008; Сердюк, 2015).

Крізь призму цих складових вбачаємо *зрілість Я-концепції* особистості як інтегральний показник її розвитку, що визначається високим рівнем розвитку всіх її складових. Саме зрілість Я-концепції, і особливо, її духовно-ціннісна складова, є на нашу думку, тим психологічним базисом, що гарантує

збереження цілісності, сприяє конструктивному розвитку особистості, підтриманню її психічного й психологічного здоров'я в умовах нестабільності й невизначеності.

1.2. Сутність і психологічна специфіка діяльності вчителя у кризових умовах сьогодення

Професійна діяльність учителів закладів загальної середньої освіти має специфічні особливості, що, в свою чергу, визначають особливі вимоги до їх професіоналізму загалом і у кризових умовах сьогодення зокрема (Бондарчук, 2018; Громко, 2023; Семиченко, Заслуженюк, 2000; Смагін, 2019; Anbuthasan, & Balakrishnan, 2012; Carbonilla, 2009; Dodillet, Lundin, Krüger, 2019 та ін.).

По-перше, робота вчителя відноситься до професійної діяльності у системи «людина-людина», через що належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані видів роботи, де від освітянина вимагається постійний самоконтроль та саморегуляція. Емоційне навантаження педагога значно вище, ніж, наприклад, у менеджера вищої ланки чи банкіра, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми.

Високий рівень емоційної напруженості зумовлений постійною наявністю великої кількості факторів ризику, стрес-факторів, які впливають на самопочуття вчителя, працездатність, професійне здоров'я та якість роботи тощо. Це може супроводжуватись емоційним ризиком, порушеннями режиму праці й відпочинку тощо. Власне, тут йдеться про виклики професійної діяльності до вчителя: водночас і необхідність надання якісних послуг, що потребує багато часу й зусиль, щоби адаптувати до запитів сьогодення свою професійну діяльність, і доцільність відновлення своїх особистісних ресурсів тощо. Здатність учителя ефективно справлятися зі стресом, його адаптаційний

потенціал може впливати на якість його/її роботи. У своїх дослідженнях Н. Завацька зазначає, що адаптаційний потенціал особистості можна оцінити за такими психологічними критеріями: емоційний комфорт, високий ступінь задоволеності відносинами з оточуючими, соціальним статусом, основним формами діяльності, реалізацію основних потреб, самореалізацію, а також низький рівень ситуативної і особистісної тривожності тощо (Завацька, 2007).

Якщо вчитель не має достатньо ресурсу і не може відновити баланс витрат й здобутків, в особистості можуть накопичуватись негативні зміни, призводити до її перебудови, спричинювати емоційне вигорання й професійні деформації особистості (Бондарчук, 2018; Карамушка, 2018 та ін.). При цьому, як зазначає В. Семиченко, «..учитель може зберегти у цих випробуваннях, оптимально використовувати й надалі розвивати свій потенціал, знайти сили і можливості подолати внутрішню кризу, якщо хоча б у загальних рисах знатиме про ті «підводні камені» професійної діяльності, труднощі, що на нього чекають» (Семиченко, 2009: 67).

Вочевидь, це потребує від учителя наявності високого рівня психологічної компетентності, що забезпечує ефективну взаємодію в суб'єкт-суб'єктних відносинах і являє собою систему знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності, яка включена в міжособистісну взаємодію, що забезпечує ефективність останньої (Кокун, 2012: 27, та ін.).

Психологічна компетентність, як стверджує Г. Бал, визначає здатність особистості справлятися із суттєвими для її сфер життєдіяльності завданнями, в тому числі, й щодо проектування свого професійного шляху на основі набуття нових знань й умінь. Науковець виокремлює ті інструментальні риси особистості, що дозволяють їй набути таку компетентність: здатність саморегуляції діяльності, що ґрунтується на рефлексивних механізмах мислення; реалістичне, адекватне сприйняття світу, відкритість новому досвіду та пошуку істини; здатність змінювати власну точку зору, враховуючи

погляди оточуючих, вийти за межі власного досвіду в аналізі проблем життєдіяльності, інтегруючи досвід інших осіб (Балл, 2000).

Психологічна компетентність особистості, за О. Бондарчук, забезпечує ефективність, конструктивність її діяльності на основі вдалого застосування психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань або ж проблем, що стоять перед особистістю в системі «людина-людина» (Бондарчук, 2012). Дослідниця визначає підсистеми психологічної компетентності в діяльності керівників закладів загальної середньої освіти (Бондарчук, 2012: 20), які, на наш погляд, за певної модифікації цілком корелюють з діяльністю сучасного вчителя:

1) психолого-управлінська компетентність щодо діяльності в умовах змін: здатність виробляти психологічно обґрунтовані рішення щодо управління освітнім процесом, самомотивації в контексті впровадження доцільних змін у процес навчання й виховання, освітніх інновацій як метадіяльності, що надбудовується над діяльністю учнів, «...організовувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю» (Зязюн, 1997: 18–19);

2) соціально-психологічна компетентність, що визначає здатність до конструктивної взаємодії з учнями, їх батьками, колегами, іншими стейкхолдерами на базі знання соціально-психологічних закономірностей функціонування колективу, вміння гармонізувати міжособистісні стосунки, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат, працювати в команді;

3) комунікативна компетентність як здатність до педагогічного спілкування на основі комплексу знань і навичок ефективного спілкування, використання відомих у психології прийомів та технік спілкування тощо;

4) гендерна компетентність, що визначає здатність до здійснення взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах гендерної рівності;

5) психолого-педагогічна: здатність до психологічно обґрунтованого впливу на учасників освітнього процесу під час реалізації функцій вихователя

й педагога, вмiле використання у практицi освiтньої дiяльностi психологiчних закономірностей процесiв навчання й виховання учнiв;

б) аутопсихологiчна компетентнiсть, що зумовлює здатнiсть до саморозвитку та самовдосконалення, вмiння здiйснювати адекватну самооцiнку, самоконтроль, самодiагностику, рефлексiю результатiв власної педагогiчної дiяльностi; вмiння самовдосконалюватися; керувати своїм психiчним станом; у тому числi, в процесi попередження та конструктивного подолання професiйних криз (Бондарчук, 2012: 20).

Психологiчна компетентнiсть учителя набуває особливого значення в часи випробувань пiд час широкомасштабної вiйни на теренах України, коли йдеться про трансформацiю мети освiтнього процесу, поєднання процесу розвитку життєвих компетентностей здобувачiв освiти iз збереженням та відновленням iх психiчного й психологiчного здоров'я.

У випадку недостатнього рiвня психологiчної компетентностi вчителя колiзiї професiйної дiяльностi можуть зумовити рiзного роду професiйнi ускладнення. В умовах сьогодення, що характеризуються невизначенiстю й нестабiльнiстю, професiйнi ускладнення вчителя, за П. Лушиним можна трактувати як перехiднi форми, що проявляються через рiзні особистiснi опори, психологiчнi порушення, травматичнi процеси, помилки в контекстах життєвих подiй. Водночас, адекватне переживання таких ситуацiй дозволяє вчителю не лише вийти за традицiйнi рамки але й подолати цю невизначенiсть через розкриття власного потенцiалу (Лушин, Сухенко, 2017). Отже, кризовi умови сьогодення створюють основу для професiйного та особистiсного змiнювання, напрям якого, на наш погляд, залежить вiд зрiлостi Я-концепцiї педагога.

По-друге, в контекстi специфiчних особливостей дiяльностi вчителя йдеться про жорсткi вимоги до його особистiсних якостей i, особливо, так званих «м'яких навичок», що мають вагомий внесок у пiдтримку сприятливого психологiчного клiмату колективу й мiнiмiзацiю соцiальної напруженостi в

закладі освіти як основи успішної педагогічної діяльності загалом. У Законі України про повну середню освіту йдеться про зобов'язання вчителів дотримуватися принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства у відносинах з учнями та їхніми батьками, постійно підвищувати свою педагогічну майстерність тощо (Закон..., 2020, зі змінами 2023) Отже, робота вчителя вимагає не лише знань предмету і методик викладання, але й вміння конструктивно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу та іншими стейкхолдерами. Під час такої взаємодії учитель мусить проявляти спостережливість, помічати й розпізнавати тенденції розгортання взаємин, за потреби їх коригувати, знаходити компроміс, будувати партнерство з учасниками педагогічної взаємодії, урахувувати думки та бажання учнів при підготовці до навчальних занять як основі особистісно зорієнтованого навчання (Венгловська, Пазюк, 2011: 18).

Аналізуючи вимоги сьогодення, М. Астахова виокремлює широкий спектр професійних характеристик сучасного конкурентоздатного вчителя, що забезпечують поміж іншим здатність до конструктивної взаємодії: високий професійний, моральний і культурний рівень; широкий світогляд, високорозвинене відчуття реальності; емоційна стійкість; якості лідера; системне мислення, здатність до активного ділового спілкування; вміння критично аналізувати свої можливості; тощо (Астахова, 2013: 6). Учитель має бути фасилітатором, модератором, помічником, щоб навчити дітей самостійно здобувати інформацію, має бути гнучким, не боятися змінюватися й виходити за межі зони комфорту. (Павлик, 2021: 4– 5).

При цьому варто врахувати, що в діяльності вчителя наразі йдеться про загострення внутрішньоорганізаційних та зовнішньоорганізаційних суперечностей об'єктивного і суб'єктивного характеру, які, як зазначає Л. Карамушка, зумовлюють соціальну напруженість освітнього персоналу через: 1) прорахунки в організації роботи та процедурі введенням змін, зокрема, занадто велике робоче навантаження, коли робота потребує введення

інноваційних змін (нових напрямків роботи, нових технологій, методів роботи та ін.), однак в закладі освіти не створюються необхідні для цього умови; 2) проблеми взаємодії з учасниками освітнього процесу, що проявляються у булінгу, мобінгу та ін.; 3) наявність в закладі середньої освіти невідповідності між вимогами щодо підвищення кваліфікації персоналу, в тому числі проходження стажування в інших організаціях, особливо, зарубіжних, участь у курсах підвищення кваліфікації тощо та наявними умовами їх забезпечення; 4) несприятливі загальні умови праці й відпочинку в закладі освіти, невідповідність організаційних умов роботи інноваційним вимогам, зокрема, недостатнє забезпечення комп'ютерною технікою, відсутність можливості гармонійного поєднання вчителями роботи та інших сфер життя; 5) специфічні умови праці в українських організаціях, що особливо яскраво проявляються останнім часом, і пов'язані з проблемами забезпечення діяльності освітньої галузі в умовах економічної кризи та широкомасштабної війни в Україні (Карамушка, 2018: 49–51).

Безперечно, успішне осмислення й опрацювання зазначених суперечностей і проблем корелює з тим, як саме сприймає навколишнє середовище педагог, і як саме він визначає своє місце в цьому середовищі. Як зазначає О. Сергеєнкова, обґрунтовано оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість (Я-концепція) зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможлиблює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти (Сергеєнкова, 2019).

За таких умов, згідно з баченням В. Франкла, особистість може здійснити «вихід за свої межі» — до іншої людини або смислу. В служінні справі чи любові до іншого людина здійснює сама себе, і що більше вона віддає себе своїй справі, любові, служінню, то більшою мірою є в гармонії сама собою. Саме такий вчитель створює сприятливий клімат безпеки та підтримки для учнів, сприяє їх психосоціальному розвитку, про що, зокрема,

переконливо свідчать результати багатьох досліджень, зокрема, Martinsone, Žydžiūnaite, 2023.

По-третє, йдеться про творчий характер професійної діяльності педагога, яку часто порівнюють з мистецтвом через постійне вирішення вчителем неординарних задач, що потребують упровадження освітніх інновацій, розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія, врахування розмаїття індивідуальних особливостей учнів, які залучені до такої взаємодії (Завалевський, 2010: 24).

Як відзначає Н. Павлик, «...до сукупності науково-технічних знань педагога має додаватися творчість. Вчителі мають заохочувати розвиток у дітей креативності, говорити з ними про глобальні проблеми, стимулювати процес асиміляції з суспільством й одночасно зберігати ідентичність» (Павлик, 2021: 5).

Творча особистість характеризується такими особливостями, як незалежність суджень, самобутність, сміливість уяви і думки, готовність до ризику (Семиченко, 2009 та ін.). Найбільш професійно значущими якостями для здійснення педагогічної творчості, на думку Н. Павлик є: активність, об'єктивність, різнобічність, цілеспрямованість, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність, ерудиція, креативність, інтуїція, імпровізація, оптимізм (Павлик, 2021: 7). Дослідниця акцентує увагу на відповідній педагогічній мотивації вчителів, критеріями сформованості якої, на її думку, є: 1) духовно-соціальна спрямованість (інтерес і любов до дітей, прагнення до морального піднесення особистості учня, пробудження в неї духовності); 2) педагогічна потреба (інтерес до професії, потяг до участі в педагогічному процесі, до навчання дітей, до самоосвіти, самовдосконалення в культурному та педагогічному аспектах); 3) мотиваційно-творча активність (прагнення до особистісного розвитку учнів, бажання налагоджувати спілкування і стосунки між учнями, активізувати процес творчого пошуку); 4) інтерес до організації групової роботи (потяг до командної роботи, інтерес

до групових обговорень, прагнення до лідерства й керування групою) тощо (Павлик, 2021: 10).

На думку Н. Яремчук «рушійною силою розвитку педагогічної творчості викладача-професіонала є його суб'єктна позиція, професійно-смысловий потенціал, педагогічні переконання, система ціннісних орієнтацій, установки, мотиваційна готовність, професійно-педагогічна спрямованість, а також активна та ініціативна індивідуальна діяльність, яка формується на основі власної педагогічної свідомості» (Яремчук, 2009: 244).

Слід зазначити, що у психологічному словнику творчість тлумачиться як «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей» (Шапар, 2007: 520]. У житті, однак, нове може бути не продуктом діяльності, а результатом «осяяння», яке не планувалося, або побічним результатом діяльності, мотивованої зовсім не пізнавальними потребами. З іншого боку, творчість часто супроводжується необхідністю виконання багатьох рутинних дій та операцій, які використовуються і у таких видах діяльності, що не ведуть до отримання об'єктивно нового результату. Вочевидь, що успішність усіх цих активностей тісно пов'язана з його Я-концепцією, зокрема з тим, наскільки вчитель спроможний усвідомлювати свої можливості, виокремити ті свої риси й якості, які є визначальними в певному контексті його професійної діяльності й за потреби докласти зусиль до їх розвитку. Отже, важливою передумовою творчої діяльності вчителя є здатність виокремлювати своє Я з навколишньої педагогічної дійсності, аналізувати свої дії, слова і думки.

По-четверте, визначаючи специфіку професійної діяльності вчителя, не можна не згадати про її високу інформативну насиченість, необхідність прийому, опрацювання інформації, генерації нової інформації у вигляді професійного рішення, ретрансляції цієї інформації іншим учасникам освітньої діяльності з огляду на необхідність дотримання моральних орієнтирів і створення безпечного освітнього простору.

Цей аспект діяльності вчителя набуває особливого значення в епоху цифрового суспільства, визначаючи вимоги до його відповідної компетентності: 1) готовність до освоєння ефективного доступу до необмеженого об'єму інформації та його аналітичного опрацювання; 2) прагнення до формування і розвитку особистих творчих якостей; 3) наявність високого рівня комунікативної культури, зокрема, комунікації за допомогою цифрових засобів, наявності теоретичних уявлень й досвіду організації такої взаємодії в діалоговому режимі; 4) сформована культура отримання, відбору, зберігання, відтворення, передачі та інтеграції інформації (Туряниця, Грабовська, Грабовський, 2011: 188).

При цьому вчитель мусить виступати не лише як носій формалізованих знання, уміння і навичок, а й носій моральний орієнтирів, які б переходили у позитивні якості особистості, сприяли б розвитку дитини (Бондар, 2014), розвитку, який орієнтується не на середньостатистичний рівень, а передбачає здобуття вищих для конкретної дитини досягнень (Киричук, 2015) на основі забезпечення особистісно орієнтованого підходу в освіті й вихованні (Бех, 2006).

Фактично особистість учителя і, зокрема, його Я-концепція є інструментом його професійної діяльності, визначаючи особливості її розгортання в цифровому суспільстві.

По-н'яте, безперечним специфічним аспектом педагогічної діяльності є її висока психологічна ціна через персональну відповідальність за якісну підготовку підростаючих поколінь до життя, що в умовах хронічного дефіциту часу, незадовільних економічних факторів стимулювання праці може спричинити професійні стреси, втомлюваність, погіршення здоров'я, професійне вигорання особистості й негативно позначитися на рівні професіоналізму вчителів.

Зазвичай є більш успішними є вчителі, які отримують задоволення від своєї роботи та вірять у важливість своєї місії, іншими словами, вмотивовані

вчителі, які мають так званий «ентузіазм до викладання» (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, Nachfeld, 2013). Примітно, що такий ентузіазм підкріплюється й зростає у випадку задоволення учнями натхненним викладанням вчителів і, як наслідок, зростанням їх успішності (Frenzel, Fiedler, Marx, Reck, Pekrun, 2020; Gash, 2015).

Важливою умовою забезпечення успіху в професійній діяльності вчителя В. Семиченко вважає його орієнтацію на самопізнання та саморозвиток. Ефектом саморозвитку, на думку дослідниці, є зрілість та самодостатність особистості з почуттям власної гідності та здатністю гнучко реагувати на життєві обставини (Семиченко, Заслуженюк, 2000). Суголосною цій думці є позиція М. Марусинець, яка в якості провідної умови психологічної зрілості вчителя називає «..здатність вчителя аналізувати та оцінювати свої почуття, ставлення, мотиви власної поведінки, причини своїх досягнень та поразок у професійній діяльності» (Марусинець, 2012: 49).

Фактично йдеться про те, що важливою функцією професійної діяльності вчителя є рефлексія, у процесі якої пізнається власна особистість і визначається ставлення особистості до самої себе. Вчителі повинні бути відкритими до самоаналізу і постійної рефлексії особливостей перебігу своєї роботи, готовими до рефлексивного управління власною діяльністю або здійснення так званої «метадіяльності» (Wildman, Niles, 1987). У зв'язку з цим рефлексію розглядають як специфічний вид діяльності реалізації, що містить такі операційні складові: глибокі уявлення про всі аспекти професійної діяльності; вміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; вміння доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміння володіти класом, створювати робочу атмосферу в класі; враховувати в процесі навчання його моральну та етичні аспекти; прогнозувати наслідки власних дій, оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя; вміння виявляти власну професійну готовність до виконання своїх обов'язків за будь-яких обставин (Яремчук,

2009; Grant, 1984 та ін.]. Натомість, низький рівень розвитку соціальної рефлексії зумовлює домінування стереотипів у сприйманні учнів, відносно яких вчителі неусвідомлено прогнозує та здійснює техніку педагогічної взаємодії, коли вчителі, не знаючи своїх учнів, вже можуть дати їм характеристику на основі образу певного «гіпотетичного учня». Уникнути подібної помилки, звільнити професійну поведінку від імпульсивних та стереотипних дій, здійснювати продуктивну корекцію педагогічної взаємодії можливо, очевидно, лише за рефлексивного регулювання й осмислення вчителем своєї діяльності (Duckworth, Steinberg, 2015).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що вчителі, працюючи у кризових умовах, відіграють важливу роль у формуванні стійкості та адаптивності учнів. У разі наявності в них зрілої Я-концепції і, як наслідок, психологічної стійкості й гнучкості вчителі як носії гармонії стають опорою для навчання та розвитку дітей за будь-яких умов. Саме тому питання взаємозв'язку Я вчителів та розвитку їх професіоналізму набуває особливої актуальності в наш час.

1. 3. Теоретичний аналіз особливостей розвитку професіоналізму вчителів та його взаємозв'язку з їх Я-концепцією

Розвиток професіоналізму вчителів є суттєвим аспектом сучасної освітньої системи, актуальність якого зростає внаслідок трансформації парадигми освітнього процесу в умовах соціально-економічних змін, адже готовність до перетворень соціального світу безпосередньо пов'язана з готовністю особистості до власних самозмін. Для забезпечення інноваційного розвитку системи освіти потрібні педагоги-професіонали, здатні до постійного особистісного та професійного розвитку.

Разом з тим, щодо проблеми становлення професіоналізму на даний момент йдеться про суперечності між (Гордієнко, 2001; Кокун, 2012; Онуфрієва, 2012 та ін.):

- підвищенням вимог, що висуваються до професіоналів, які працюють у різних сферах діяльності та зниженням професіоналізму в різних професійних спільнотах;
- виробленням та збереженням професійних норм, цінностей, професійної етики, традицій, і «розмиванням» професійних спільнот за рахунок вливання в них фахівців із інших сфер діяльності,
- необхідністю підготовки висококласних фахівців – майбутніх професіоналів і зниженням можливості забезпечення якості навчання у частині закладів вищої освіти в кризових умовах сьогодення;
- необхідністю інтеграції в європейський освітній простір у контексті підготовки фахівців і певними суперечностями європейського та вітчизняного досвіду сприйняття загальних якостей професіонала.

Розв'язання цих суперечностей можливо за умови чіткого означення атрибутивних ознак професіоналізму сучасних фахівців та векторів його розвитку.

При цьому, на наш погляд, доцільно спиратися на базові методологічні підходи, які акцентують увагу на психологічних аспектах розвитку професіоналізму, що є актуальними в наш час невизначеності й нестабільності:

- *суб'єктно-вчинковий підхід* (Татенко, 2017 та ін.), у річищі якого проголошено принцип саморозвитку й висувається ідея про те, що дії в професії мають зайняти важливе місце в системі життєвих смислів, бути органічно вбудованими у загальну систему життєвих планів і цілей; це забезпечить задоволеність власним життям і самоактуалізацію людини;
- *раціогуманістичний підхід*: (Балл, 2001 та ін.), за якого вважається першочерговим розвиток ціннісного та мотиваційного ядра особистості як

детермінанти її професійної спрямованості; важливість професійних знань, умінь і навичок під сумнів не ставиться, але розглядається в інструментальній ролі, коли знання, вміння та навички доповнюються стратегіями творчої дії та силою волі, необхідними для подолання труднощів на шляху до професійної самореалізації, забезпечення професійного та особистісного розвитку; увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи, і професіоналів, які володіють, крім цього, цінностями, ідеалами і, взагалі, цілісною професійною культурою (Бал, 2001: 5–25);

- *акмеологічний підхід* (Євтух, Скорик, 2020 та ін.) розглядає психолого-педагогічні механізми досягнення особистістю вершин у професії (професійного «акме»), реалізація яких є можливою лише за умови узгодження особистістю складних колізій як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету та умов діяльності, розуміння суті самої професії, її законів, навколишнього соціального й професійного світу, себе як професіонала, а також можливостей самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху, «...професіоналізму, компетентності з урахуванням особистісно-ціннісних позицій з проєкцією на постійний розвиток упродовж всього життя» (Сотська, 2017: 387);

- *генетико-креативний підхід* (Максименко, Яланська, 2021 та ін.), що визначає тісний зв'язок професійного й особистісного розвитку, в основу яких покладено принципи саморозвитку, свободи, невизначеності й індетермінізму та ін., що зумовлюють здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, забезпечувати вищу форму життєдіяльності особистості – творчу самореалізацію.

Саме поняття «професіоналізм» загалом і професіоналізм учителя, зокрема, вживається в різних значеннях і з виокремленням різних його показників. Так О. Попенко вважає, що професіоналізм учителя проявляється в його професійній культурі, що має такі складники, як: «...духовна культура

(світоглядна, чуттєво емоційна, моральна); система професійно значущих знань, умінь та навичок; здатність до творчої праці професійно значущі види особистісної культури (комунікативна, мовленнєва, розумової праці, активна життєва позиція, потреба у самовдосконаленні» тощо (Попенко, 2012: 48).

На тісний зв'язок професіоналізму з професійною культурою вказує й L. Evans, розглядаючи професіоналізм як сукупність професіональностей, що проявляються в розумінні особистістю перспективи, ставлення до професії, її оцінки та цінності тощо (Evans, 2008: 322).

На думку В. Тимошенка, професіоналізм учителя тісно пов'язаний з індивідуальністю особистості, при цьому «...в новітніх умовах гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу найбільш сприяють розвитку професіоналізму вчителя такі риси особистості, як дотримання професійної етики, індивідуальна соціальна та економічна відповідальність, внутрішній контроль, адекватна самооцінка, диференційована оцінка рівня власного професіоналізму» (Тимошенко, 2017: 285), що, як ми бачимо, відображають Я-концепцію вчителя як таку.

Подібної позиції дотримуються й T. Boy, R. Lusch та G. Naylor, зазначаючи, що на досягнення професіоналізму впливають здатності самого професіонала: «Професіоналізм складається з ставлення і поведінки людини по відношенню до своєї професії. Йдеться про настановну й поведінкову орієнтація працівників по відношенню до їх професійної діяльності» (Boy, Lusch, Naylor, 2001: 322).

Т. Сущенко розглядає професіоналізм педагога через призму його педагогічної творчості як особливого виду буття, що несхожий на всі інші. Відповідно до атрибутивних ознак професіоналізму дослідниця відносить творчість, відповідальність, саморозвиток, коли вчитель самовдосконалюється, розв'язуючи професійні проблеми, пов'язані з безліччю унікальних життєвих ситуацій своїх учнів (Сущенко, 2010: 241).

Сутність професіоналізму Г. Ложкін, Н. Волянюк, Н. Солтик розкривають через професійну ідентичність, якої можна досягнути лише за наявності відповідного особистісного потенціалу фахівця, при цьому саме професійна діяльність виступає провідною основою ідентифікації (Ложкін, Волянюк, Солтик, 2013).

О. Ігнатюк пов'язує професіоналізм насамперед з професійною компетентністю, що містить професійні знання, професійний досвід, професійну придатність, та професійно важливі якості, які в сукупності визначають властивість особистості систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах (Ігнатюк, 2009: 81–82).

На думку О. Кокуна, професіоналізм забезпечує високий рівень моральної регуляції професійної діяльності, продуктивне виконання професійних завдань, творчу самодіяльність, високий рівень професійної самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення (Кокун, 2012).

За Н. Підбуцькою, професіоналізм як інтегрована особистісна характеристика має багатоконпонентну структуру (професійна ідентичність, професійно важливі якості, професійна компетентність тощо) та формується протягом всього життя людини (Підбуцька, 2017: 34).

Примітно, що виходячи з поглядів Т. Титаренко на життєконструювання, дослідниця пропонує модель так званого «професіоналізмконструювання», що містить 3 компоненти: 1) персональне коригування практик, що передбачає побудову особистістю себе як професіонала на підґрунті інтеграцію оцінок, думок про себе, ставлення до себе з боку інших та експектацій з боку значущих представників професійної спільноти; 2) побудова комунікативного простору через певні способи взаємодії між особистістю і професійною спільнотою, професійним простором (реальні та уявні Інші), який стає внутрішнім потенціалом для самоорганізації; 3) конфігурування практик, вибір активних чи пасивних, буденних чи

оригінальних, стереотипних чи ризикованих з них на основі тлумачення особистістю подій, що були, є і будуть в контексті професіоналізму. Як бачимо, в даному випадку конструювання професіоналізму залежить як від самої особистості, так і від інших представників професійної спільноти, які взаємодіють із даною особистістю, «...сприймаючи її як професіонала або професійного маргінала...» (Підбуцька, 2017: 51).

Аналізуючи результати наукової дискусії щодо сутності професіоналізму вчителів у двадцять першому столітті, N. Demirkasmoglu зауважує, що значення, які приписуються професіоналізму вчителя та статусу викладання, мають динамічну характеристику внаслідок політичних і соціальних трансформацій, що призводять до зміни значення та статусу професії вчителя в історичному контексті (Demirkasmoglu, 2010). Йдеться, зокрема, про те, що сучасні інтерпретації професіоналізму вчителя відрізняються від попередніх уявлень у тому сенсі, що останнім часом вчителі стикаються з множинним тиском, підвищеними вимогами до роботи та більшим професійним контролем. Дослідниця констатує, що, з одного боку, професіоналізм вчителя можна трактувати як сферу професійної діяльності з її соціологічними, ідеологічними та освітніми вимірами, спрямовану на досягнення найвищих стандартів у професії вчителя, яка базується на професійному становленні, знаннях, навичок та цінностях. З іншого боку, професіоналізм учителя пов'язаний із відповідністю певним стандартам освіти та пов'язаною з ними майстерністю, доцільністю підвищенням якості та стандартів роботи вчителя, його суспільного іміджу (Demirkasmoglu, 2010).

Попри різні підходи до аналізу даного феномену, в цілому склалося розуміння професіоналізму в контексті високого рівня кваліфікації, ефективності та відповідальності у виконанні роботи або ж виконанні обов'язків у конкретній сфері або професії, що передбачають (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, Hachfeld, 2013 та ін.):

- *експертність* (наявність умінь, теоретичних знань і практичного досвіду, що відповідають вимогам конкретної сфери);. Це може включати у себе технічні навички,.
- *етику* (орієнтацію на дотримання етичних норм у виконанні роботи, дії в межах закону з урахуванням моральних стандартів, відповідальність, чесність тощо);
- *комунікацію* (здатність чітко та ефективно спілкуватися з колегами, клієнтами та іншими зацікавленими сторонами);
- *відданість* (зобов'язання досягати високих стандартів у своїй роботі, вдосконалювати вміння й навички);
- *командний стиль роботи* (здатність працювати в команді, спільно досягати цілей та сприяти позитивному фону робочого середовища);
- *професійний розвиток* (готовність і здатність до постійного вдосконалення та опанування нових методів і технологій у своїй професійній сфері).

Професіоналізм є основною вимогою для багатьох професій, кожна з яких має свої власні стандарти в професійних групах, що визначають атрибути, поведінку та цінності, які професіонали повинні презентувати докільню. Водночас, в останні роки все більше наголошується на необхідності «нового професіонала», який орієнтований на міжпрофесійну співпрацю, спільні цінності й спільну відповідальність. У даному контексті новий (трансформаційний) професіоналізм на відміну від «старого» (орієнтованого на консерватизм, особистий інтерес, зовнішні регулювання й дотримання традиційних методів роботи) до того ж передбачає орієнтацію на громадсько-етичний кодекс, політичну активність, інноваційну творчість, вміння адаптуватись до складних та суперечливих умов ринкової трансформації національної економічної системи (Leibur, Saks, Chounta, 2021 та ін.).

Схиляємося до думки В. Гордієнко, що сьогодні професіонал – це соціально компетентна, розумово зріла особистість, яка вирізняється

високими професійними якостями, що визначають стиль її життя, особливою професійною спрямованістю, відповідальним ставленням і почуттям причетності до професійної спільноти (Гордієнко, 2001).

Щодо професіоналізму вчителя привертають увагу результати мета-аналізу літератури, здійсненого J. Anitha та R. Krishnaveni, які виокремила важливі та повторювані професійні характеристики вчителів, що мають відношення до їх професіоналізму (Anitha, Krishnaveni, 2013):

- знання предмета як досвід, який набуває вчитель при викладанні конкретної дисципліни, що має бути автентичним, деталізованим за змістом, достатньо вичерпним, щоб оцінити його та представити з достатньою впевненістю, щоб доповнити основні предметні навички учнів;
- педагогічна майстерність як здатність учителя використовувати відповідні методи навчання, ефективно спілкуватися та демонструвати навички керування класом, достатньо компетентні, щоб підтримувати власний авторитет;
- оновлення знань описує зобов'язання вчителя оновлювати свої знання та розвивати викладання через професійне навчання, дослідження та відповідні дії;
- колегіальність, почуття єдності з колегами, яке сприяє взаєморозумінню а не конкуренції, веде до розвитку та набуття професійних навичок та інституційної ефективності через спільні ідеї, цілі та практики;
- відданість, що зумовлює зобов'язання вчителя щодо його особистих та професійних інвестицій у часі й просторі в його професію, яка об'єднує роботу як таку, заклад освіти, колег, учнів і громаду;
- партнерські стосунки у системі «вчитель-учень», коли вчитель збагачує свої стосунки з учнями за допомогою навичок міжособистісного спілкування та розвитку почуття відповідальності, впевненості в собі та самодисципліни, уваги та поваги, чесності та турботи, що дозволяє їм вільно й ефективно взаємодіяти в групах;

- розширення можливостей як здатність учителя сприймати інформацію та проявляти самостійність й автономність у судженнях та контролі під час процесу прийняття рішень;

- кодекс етики як стандарти поведінки, які є достатньо гнучкими, щоб їх належним чином застосовувати в ситуаціях і, водночас, керувати динамічною професією з дотриманням моральних принципів і чеснот;

- саморозвиток у контексті відповідальності вчителя за досягнення задоволеності роботою, управління структурою часу, реалізацію кар'єрних прагнень і розвитку як професіонала, що безпосереднім чином відображені в його Я-концепції.

При цьому слід урахувати думку О. Сергеєнкової про найчастіше стихійне формування Я-концепції без належного методичного забезпечення й психолого-педагогічного керівництва. Учитель цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна концепція – упевненість (невпевненість) у собі, здатності (нездатність) впоратися з непередбаченою ситуацією (Сергеєнкова, 2019).

Важливо також зазначити, що складові Я-концепції вчителів, взаємодіючи між собою, впливають на різні аспекти професійної діяльності вчителя, забезпечуючи формування його професійної ідентичності, яка базується на усвідомленні особистістю багатогранності фахового «образу-Я», включаючи смисложиттєві цінності й установки, пов'язані з професією. Професійна ідентичність зумовлює демонстрацію поведінки, дотримання рольових моделей відповідно до очікувань інших людей (Gibson, 2003 та ін.).

Відповідно розвиток професіоналізму вчителів трактуємо як процес досягнення професійно-зрілої особистості як суб'єкта дії, спілкування та праці, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій завдяки (В. Гордієнко, 2001 та ін.):

1) соціальній зрілості (володіння правовими нормами, інструментами спільної дії та професійної співпраці, прийнятими в суспільстві методами професійного спілкування);

2) особистісній зрілості (володіння засобами самовираження та саморозвитку, компенсації професійних деформацій та емоційного вигорання особистості в кризових умовах сьогодення);

3) функціональній зрілості (високого рівня професійної активності, здатності до самореалізації та саморозвитку особистості в рамках професії, творчого вияву своєї індивідуальності в ній).

У значному ступені розвиток професіоналізму визначає позиція та власна суб'єктна активність фахівця-освітянина по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагнення людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

При цьому, враховуючи специфіку діяльності педагогічних працівників, йдеться про (Бондарчук, 2018; Бондарчук, Семиченко, 2002 та ін.):

- підвищені вимоги до рівня професіоналізму вчителів, які мають бути професіоналами широкого профілю, в діяльності яких особлива увага надається міжпредметним зв'язкам, інтегративним тенденціям тощо;
- вчителі мусять мати високий рівень професійної компетентності, бути зорієнтованими на професійне вдосконалення на таких рівнях: а) інформаційному: фіксація корисних напрямів у розвитку науки і практики; суспільства загалом; б) аксіологічному: стимулювання творчої активності, формування потреби здобувачів освіти у подальшому розвитку тощо; в) діяльнісному: опрацювання відповідних технік і прийомів ефективної роботи; г) соціально-психологічному: сприяння створення розвивального освітнього середовища, в якому поступово складаються групові норми й

цінності професійного самовдосконалення й особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу;

- педагогічний працівник мусить не просто передавати знання, відповідні технології і прийоми роботи, але й являти собою взірць професіоналізму, майстерності, творчого ставлення, в тому числі, щодо вдосконалення у власній професійній діяльності й особистісному розвитку.

Особливого значення ці вимоги набувають в умовах реалізації Концепції нової української школи, за якою всі здобувачі освіти мають набути рис особистості, патріота, інноватора й бути готовими до цспішної самореалізації в житті (Концепція, 2016).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу літератури, можна виокремити такі складові розвитку професіоналізму освітян:

- когнітивний: збагачення та оновлення знань про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; шляхи та умови проектування свого професійного шляху та професійного саморозвитку, здійснення професійної кар'єри;

- афективний: розвиток духовного, ціннісно-смиислового ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; набуття високого рівня професійної ідентичності;

- конативний: розвиток професійної майстерності; здатності до виконання діяльності на високому, творчому рівні; самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності; партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування.

Примітно, що в контексті впливу на професіоналізм значення Я-концепції визнається доволі вагомим, а деякі дослідники, як зазначає О. Кокурн взагалі вважають продуктивну Я-концепцію як складову професіоналізму, «...якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає стійку усвідомлену і пережиту як неповторну систему уявлень суб'єкта праці про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії. Адекватні уявлення

дозволяють сформувати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку і саморозвитку, вибудувувати гармонічну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин» (Кокун, 2012: 26).

Вплив Я-концепції на професіоналізм вчителів ЗЗСО, на наш погляд, доцільно розглядати в ракурсі впливів її окремих складових (рис. 1.1).

Зокрема, духовно-ціннісна складова Я-концепції вчителя, що визначає цінність Я й цінність самотворення, забезпечує високу насиченість, особистісну усвідомленість і значущість професійної діяльності для освітян. Її розвиток забезпечує духовність учителя саме як професіонала, на відміну від звичайного фахівця, який може володіти методами, засобами та прийомами своєї праці на високому рівні, але при цьому не бути професіоналом своєї справи (Бал, 2000, 2001, 2008).

При цьому в розумінні духовності вчителя виходимо з позиції В. Рибалка як властивості особистості, що полягає у наявності в неї відповідних духовних якостей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові, якими «...особистість керується найдоцільнішим, позитивним, «світлим», продуктивним, конструктивним чином неперервно вдосконалюючи своє життя, забезпечуючи прогрес суспільства, гуманізм, рівність гідностей, благополуччя, здоров'я, мир, утвердження життя, щастя особистості...» (Рибалко, 2015: 434–435). Як наслідок, розвинута духовно-ціннісна складова Я-свідомості підтримує принципову відданість особистості вищезазначеним духовним цінностям, здатність систематично, дієво втілювати означені цінності через вчинки, дії, діяльність та життєдіяльність, успішно протидіючи злу, спотворенню, брехні, зневірі, безнадії, ненависті (Помиткін, Становських, 2013).

Зрозуміло, що від того, як учитель розуміє й відзначає свої особисті цінності та переконання, залежить вибір методів викладання, виховних стратегій та загальний підхід до роботи з учнями.

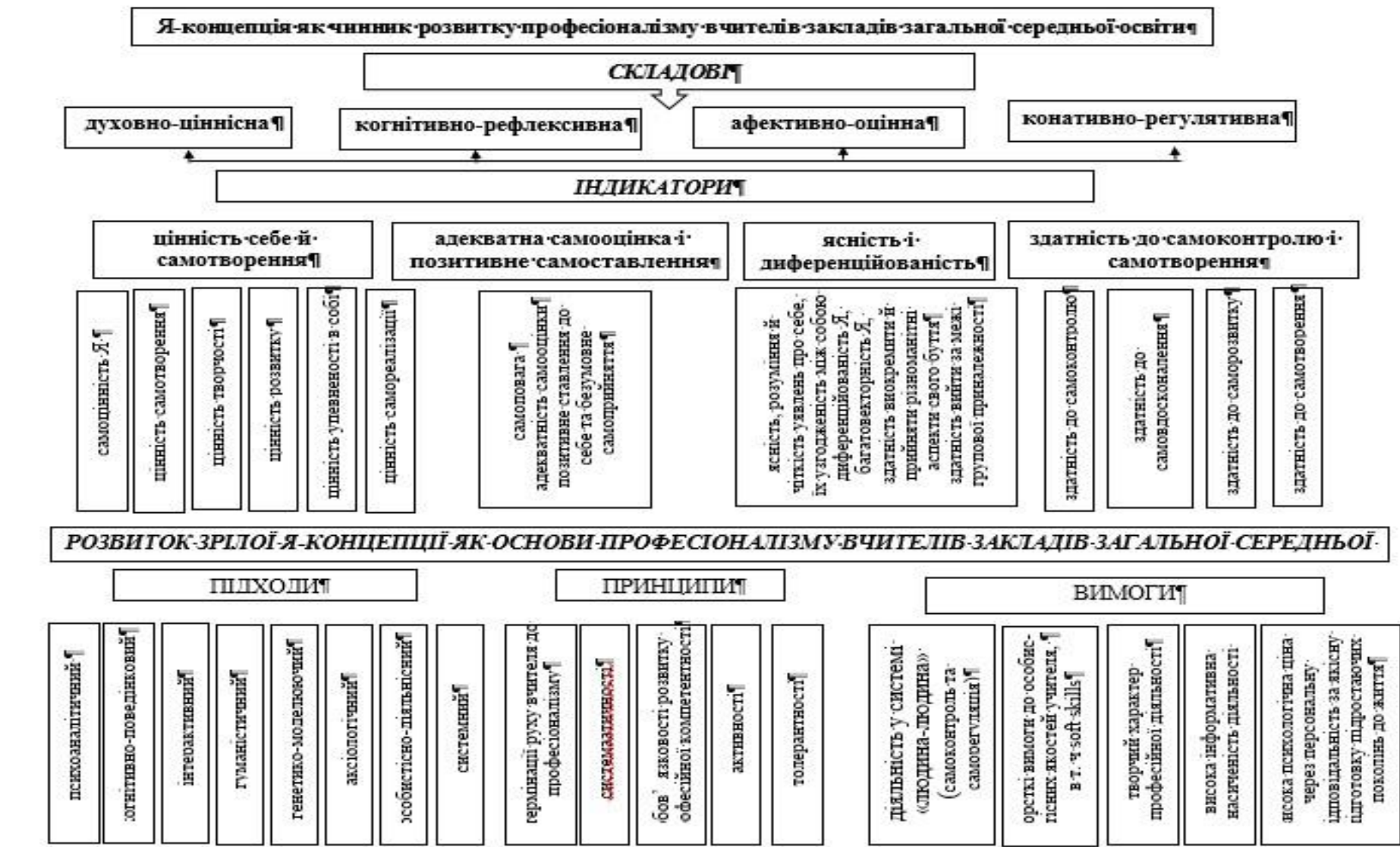


Рис. 1.1. Роль Я-концепції у розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти

Вплив когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції проявляється в розумінні вчителем специфіки власної роботи, її відповідності його власними переконанням, самосприйнятті себе як педагога, наявності професійно важливих рис, сильних і слабких сторін, довіри до себе й іншого як основи міжособистісних відносин, що уможлиблюють педагогічний процес як такий.

У зв'язку з цим М. Ткач зазначає, що без усвідомлення свого «Я», а також усвідомлення «Я Іншого» і певного ставлення до нього, неможливе існування міжособистісних відносин, в інтеріндивідуальному просторі яких створюються відносини довіри, що не дають людині зосередитись на власному «Я», а штовхають її до Іншого, втілюються в іншому «Я», реалізуються в інших «Ми», забезпечуючи існування та розвиток Я і Світу як цілісності (Ткач, 2007). Це дає можливість вчителю побачити своє місце в соціальній системі, у відносинах з іншими вчителями, учнями, батьками тощо.

Завдяки когнітивно-рефлексивній складовій Я-концепції формується сукупність усіх уявлень індивіда про себе, про те, ким він є у всіх його проявах, можливих і реальних, значущих і периферійних, що пов'язані з оцінкою й постійно порівнюються з самосприйняттям інших людей, їх емоційним відреагуванням на прояви особистості (Фурман, 2018) тощо.

Відповідно *вплив афективно-оцінювальної складової Я-концепції* на професіоналізм учителя визначається тим, як особа сприймає й оцінює своє власне «Я», оцінює себе як учителя, яку має. Самооцінювальна діяльність при цьому виконує декілька важливих функцій: прогностичну (яка полягає в регуляції активності особистості на самому початковому етапі діяльності); коригувальну (спрямовану на контроль і здійснення необхідних змін); ретроспективну (використовується суб'єктом на завершальному етапі діяльності для підведення підсумків, співвіднесення цілей, способів і засобів виконання діяльності з її результатами). Дієвість самооцінювальної діяльності, що формує професійну самооцінку, залежить від ступеня адекватності самооцінки особистості в цілому (Міщенко, 2016, Онуфрієва, 2013 та ін.). Адекватна самооцінка створює сприятливі умови для професійного самовдосконалення,

сприяє його результативності, підтримує мотиви роботи особистості над формуванням своїх професійно важливих якостей. При цьому висока самооцінка забезпечує більшу впевненість учителя в собі, відкритість до нових викликів і здатність краще впоратися з труднощами та адаптуватися до змін. Це позитивно впливає на рівень взаємодії з колективом, учнями, створюючи сприятливу атмосферу в класі.

Ті ж учителі, хто має негативне сприйняття власної ролі, можуть відчувати втомленість, стрес, невпевненість у своїх можливостях, труднощі у встановленні ефективного контакту з учнями та подоланні конфліктів і, як наслідок, мати меншу ефективність у професійній діяльності.

Отже, вчителі які позитивно оцінюють свою роль у навчанні, які розуміють і цінують свій власний внесок у розвиток учнів і суспільства, можуть бути більш мотивованими, ефективними та задоволеними у своїй професійній діяльності.

Разом з тим, на тлі загального позитивного ставлення до себе не менш важливою є здатність вчителя прийняти свої поки що недостатньо розвинуті властивості як основу для вибору векторів самовдосконалення. Хоча слід зауважити, що в повному обсязі механізми формування та структурної організації професійної самооцінки до цього часу не розкриті (Ракович, 2016 та ін.).

Конативно-регулятивна складова Я-концепції визначає готовність особистості діяти відповідно до уявлень про себе та сенс свого життя, а також спроможність самостійно регулювати свою діяльність, в тому числі, в бік саморозвитку й самовдосконалення. Відповідно здатність самостійно регулювати свою діяльність може сприяти ефективному управлінню класом, вирішенню конфліктів та адаптації до різних ситуацій в освітньому процесі. Вчителі, які ставлять перед собою завдання постійного саморозвитку й вдосконалення, можуть бути більш відкритими до нововведень в освітньому процесі, ефективніше впроваджувати їх у свою роботу, будучи здатними більш ефективно адаптувати свою діяльність до змін в освітньому середовищі, потреб

учнів і суспільних вимог може бути ключовою для успішної професійної діяльності вчителя.

Загалом, базуючись на результатах теоретичного аналізу літератури (Burns, 1981; Фурман, 2018 та ін.), робимо висновок, що зріла Я-концепція вчителя є однією з основних особистісно-психологічних передумов його професіоналізму. Позитивна, зріла Я-концепція, що визначається у своїй когнітивній модальності високим рівнем рефлексивності, критичності, гнучкості мислення та пізнавальною відкритістю, є потенційним захисним механізмом особистості від порушення її психологічного здоров'я, цілісності, здійснює постійну інтеропсихічну превентивну й корекційну функції. Відомо, що в більшості фахівців, які мають позитивну самооцінку, відносно низький рівень особистісної тривожності та агресивності та інші характеристики зрілої Я-концепції, розвиток професійних деформацій здійснюється повільніше й може зовсім загальмуватися внаслідок схильності до постійного самоаналізу, рефлексії людиною власного «Я» тих змін, що з нею відбуваються. Недарма, характеризуючи етапи формування психологічної культури фахівця, В. Семиченко, однією із важливих її стадій визначає роботу над собою, самопізнання, самовивчення, самооцінку, самосприйняття тощо. Об'єктивність, на думку автора, базується на звичці особистості до інтроспекції й рефлексії (Семиченко, Заслуженюк, 2000; Семиченко, 2009). Прийняття себе як цікавого об'єкта дослідження є першим кроком до пізнання свого психічного життя, збагачення й адекватності Я-концепції на базі ідеального образу вчителя (Тарасова, 2018).

У кризових умовах сьогодення завдяки зрілій Я-концепції, як зазначає Т. Титаренко для особистості відкриваються великі можливості, коли вона на відміну від особистості незрілої, далекої від самоактуалізованості, може перетворити найважчі життєві обставини у плацдарм для формування нових «технік життя», конструктивних життєвих стратегій, а кризові ситуації сприймає як випробування, що навчають, дають необхідний досвід, загартовують (Титаренко, 2021).

Зрілість Я-концепції фахівця, з іншого боку, виступає способом її функціонування завдяки розвиненій рефлексії як найважливішому механізму розвитку й внутрішньої психічної діяльності особистості, що спрямована на самопізнання й усвідомлення нею свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця в діяльності тощо. Саме зріла Я-концепція допомагає суб'єкту усвідомлювати й адекватно спрямовувати свої дії: оцінювати мету з огляду на перспективу успіху, корегувати її з урахуванням різних зовнішніх і внутрішніх чинників, відчувати себе відповідальним за можливі результати, усвідомлювати їх наслідки для себе та інших, критично осмислювати мінливу діяльність, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні дії як процес обґрунтування необхідності внесення коректив у хід діяльності, початку нової діяльності тощо.

У цілому, розвинена Я-концепція сприяє формуванню стійкої та здорової професійної ідентичності. Особистість, яка розуміє себе та свої можливості, зазвичай впевнена в обраному професійному шляху, згідно свого покликання, й може стати дійсним професіоналом.

Визначені теоретичні положення були покладені в основу емпіричного дослідження особливостей розвитку Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до дослідження Я-концепції особистості (психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, інтерактивний, гуманістичний, генетико-моделюючий, динамічний, аксіологічний, ціннісно-гуманістичний, особистісно-діяльнісний, системний) за узагальненням яких Я-концепцію визначено як особистісне утворення, що забезпечує самопізнання й

саморозуміння людиною своїх властивостей і здатностей, місця й ролі в соціумі, визначення її життєвих цілей і векторів розгортання життєвого шляху

З урахуванням результатів теоретичного аналізу літератури й практики становлення Я-концепції в кризових умов сьогодення, обґрунтовано й систематизовано індикатори розвитку Я-концепції за духовно-ціннісною (самоцінність і самотворення), когнітивно-рефлексивною (ясність і диференційованість), афективно-оцінною (адекватна самооцінка і позитивне самоставлення), конативно-регулятивною (самоконтроль і самотворення) складовими. Акцентовано увагу на особливій значущості духовно-ціннісної складової Я-концепції, що робить вагомий внесок в досягнення зрілості Я-концепції як інтегрального індикатора конструктивності її розвитку в ситуації невизначеності, що гарантує збереження цілісності особистості, сприяє підтриманню її психічного й психологічного здоров'я в кризових умовах.

2. Виокремлено особливості професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, що визначають особливі вимоги до їх професіоналізму: 1) діяльність у системі «людина-людина», що належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані видів роботи, де від освітянина вимагається постійний самоконтроль та саморегуляція й відповідно високий рівень психологічної компетентності; 2) жорсткі вимоги до особистісних якостей учителя і, особливо так званих «м'яких навичок», що мають забезпечити вагомий внесок у підтримку сприятливого психологічного клімату колективу й мінімізацію соціальної напруженості в освітніх організаціях як основи успішної педагогічної діяльності загалом; 3) творчий характер професійної діяльності педагога через постійне вирішення неординарних задач, упровадження освітніх інновацій, при цьому важливою передумовою творчої діяльності є здатність виокремлювати своє Я з навколишньої педагогічної дійсності, аналізувати свої дії, слова і думки; 4) висока інформативна насиченість діяльності вчителя, необхідність прийому, опрацювання інформації, генерація нової інформації у вигляді професійного рішення, ретрансляція цієї інформації іншим учасникам освітньої діяльності з огляду на необхідність

дотримання моральних орієнтирів і створення безпечного освітнього простору; 5) висока психологічна ціна через персональну відповідальність за якісну підготовку підростаючих поколінь до життя, що в умовах хронічного дефіциту часу, незадовільними економічними факторами стимулювання праці може спричинити професійне вигорання особистості й негативно позначитися на рівні професіоналізму вчителів.

3. Констатовано, що професіоналізм є інтегративною характеристикою професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить: 1) соціальну зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності й співпраці, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування); 2) особистісну зрілість (володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості); 3) діяльнісну зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації й саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Виявлено, що розвиток професіоналізму вчителя являє собою процес досягнення фахівцем як суб'єктом дії, спілкування та праці якісно нового, більш ефективного рівня вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій завдяки соціальній, особистісній та функціональній зрілості. Установлено, що в значному ступені розвиток професіоналізму визначає позиція та власна суб'єктна активність фахівця-освітянина по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко розгортаються в сучасному світі, прагнення людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Теоретично обґрунтований вплив Я-концепції на розвиток професіоналізму вчителів як неодмінної умови якісно нового, більш ефективного рівня вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій на когнітивному (збагачення та оновлення знань про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; шляхи та умови проектування свого професійного шляху та професійного саморозвитку,

здійснення професійної кар'єри), афективному (розвиток духовного, ціннісно-смислового ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; набуття високого рівня професійної ідентичності) та конативному (розвиток професійної майстерності; здатності до виконання діяльності на високому, творчому рівні; самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності; партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування) рівнях.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора:
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Бондарчук, О. І. & Прокопенко, О. А. (2023). Індикатори розвитку Я-концепції особистості в умовах викликів сьогодення: основні психологічні підходи. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 6, 05-14. <https://doi.org/10.48020/mppj.2023.02.01>.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

2. Брюховецька, О., Чаусова, Т. & Прокопенко, О. (2021). Професійна толерантність як професійно важлива якість керівників освітніх організацій в умовах цифровізації суспільства. *Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди : наук.-практ. конф. з міжнар. участю : Матеріали конф. / наук. ред. О. М. Спирін, О. А. Остряньська. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 190-194. URL: <http://umo.edu.ua/mizhнародni-naukovo-praktichni-konferenciji-2020-roku/naukovo-praktichna-konferencija-z-mizhнародnoju-uchastju-profesijnij-rozvitok-fakhivciv-v-umovakh-cifrovizaciji-suspiljstva-suchasni-trendi>*

3. Прокопенко, О. А. (2021). Роль розвитку Я-концепції як ядра особистості вчителя. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Матеріали*

X Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 21 травня 2021 р.).
Київ: ДЗВО «УМО», 238-237.
URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/2021/Materiali-X-Mizhn.naukovo-prakt.-konf._21.05.21_do_druku.pdf

4. Прокопенко, О. А. (2020). Психологічні аспекти педагогічної діяльності. *Одинадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної наукової онлайн конференції (27 листопада 2020 р., м. Чернігів); за наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової*. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 217-219. DOI: 10.5281/zenodo.4399617

5. Прокопенко, О. А. (2020). Роль педагога у формуванні особистості дитини. *Психологічні умови розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. Матеріали II Всеукраїнського науково-практичного форуму «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (07-12 грудня 2020 р., м. Суми)*. Ч. 1. / за заг. ред. А. Вознюк та О. Василеги. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 127-129. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Конференції_Проекти_Гранти/Конференції/2020/Збірка%20I%20ч.%20ФОРУМ%2007-12.12.2020.pdf

6. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості прояву розвитку Я-концепції учителів в умовах війни. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ 19 травня 2023 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 124-126. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencijniimp/khii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferencija-psikhologho-pedagoghichnijsuprovit-profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji-fakhivciv-v-umovakhvojennogho-stanu>

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦІЙ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ

У другому розділі представлено методика та процедуру організації констатувального етапу емпіричного дослідження особливостей Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів, наведено методичну базу дослідження, подано результати емпіричного дослідження індикаторів та складових Я-концепції вчителів, охарактеризовано особливості розвитку професіоналізму вчителів та його взаємозв'язку з Я-концепцією освітян.

2.1. Методика та організація дослідження особливостей Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів.

На констатувальному етапі емпіричного дослідження було передбачено адекватний добір психодіагностичного інструментарію та створення відповідних організаційних умов його застосування для дослідження особливостей Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів у контексті визначених нами на теоретичному етапі дослідження складових, індикаторів і показників досліджуваних феноменів.

Аналіз наявного психодіагностичного інструментарію попри велику кількість досліджень Я-концепції й різних аспектів професіоналізму вчителів засвідчив недостатню кількість валідних вітчизняних методик, тому наша методична база дослідження складалася з валідних зарубіжних методик в авторській адаптації та модифікації, а також авторської методики «Цінність самотворення» (Додаток А.), спрямованої на дослідження духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів. Цим самим було забезпечено валідність методик

дослідження в цілому та можливість їх використання у психологічній практиці (табл. 2.1, див. Додаток А).

Таблиця 2.1

Методична база дослідження особливостей Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму вчителів

Складові та індикатори	Методики дослідження
<i>Я-концепція</i>	
<i>Духовно-ціннісна складова:</i> <ul style="list-style-type: none"> • самоцінність (цінність Я); • цінність самотворення 	Методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації» (Бондарчук та ін., 2017), «Цінність самотворення» (авторська методика, Додаток А. 1)
<i>Когнітивно-рефлексивна складова:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ясність Я-концепції; • диференційованість (складність Я) 	(Шкала ясності Я-концепції (Campbell, Assanand, & Di Paula, 2003, в авторській адаптації, Додаток А.2) Методика М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» (Бондарчук та ін., 2017))
<i>Афективно-оцінна складова:</i> <ul style="list-style-type: none"> • самооцінка (самоповага) особистості; • позитивне ставлення до себе, безумовне самоприйняття 	Шкала самоповаги (Rosenberg, 1965, в авторській адаптації, Додаток А.3) Опитувальник безумовного самоприйняття (Chamberlain & Naaga, 2001, адаптація О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко, Додаток А. 4)
<i>Когнітивно-регулятивна складова:</i> <ul style="list-style-type: none"> • самоконтроль, • самовдосконалення й саморозвиток особистості 	Шкала самоконтролю (Snyder, 1974, в авторській адаптації, Додаток А.5) Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО, Кузікова, 2020)
<i>Професіоналізм</i>	
<i>Когнітивний:</i> <ul style="list-style-type: none"> • сукупність знань про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; • знання про шляхи й умови проектування свого професійного шляху та професійного саморозвитку 	Авторська анкета «Професіоналізм у діяльності вчителя». Методика незавершених речень у модифікації В. Вронської (2017) (питання №№ 1; 4; 5) (Бондарчук та ін., 2017) .
<i>Афективний:</i> <ul style="list-style-type: none"> • духовне, ціннісне ставлення до професії педагога та до себе як професіонала; • позитивне ставлення до розвитку професіоналізму; • задоволеність роботою 	Методика М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» (Бондарчук та ін., 2017) Самооцінка себе як учителя (Бондарчук та ін., 2017) Методика незавершених речень в авторській модифікації, питання №№ 2; 3; 6 (Бондарчук та ін., 2017),

	Опитувальник «Індекс задоволеності роботою» (Brayfield & Rothe, 1951, в авторській адаптації, Додаток А.6).
<p><i>Конативний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • педагогічна майстерність; • здатність до виконання діяльності на творчому рівні; • залученість до роботи; • партнерська взаємодія та конструктивне професійне спілкування 	<p>Методика О. Бондарчук, Л. Смольської «Аналіз проблемних ситуацій педагогічної діяльності» (Бондарчук та ін., 2017).</p> <p>Методика «Креативний потенціал» (DiLiello & Houghton, 2008, в авторській адаптації, Додаток А.7).</p> <p>Утрехтська шкала залученості до роботи (Schaufeli & Bakker, 2004, в авторській адаптації, Додаток А.8).</p> <p>Методика на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (Корольчук, Крайнюк & Марченко, 2005).</p>

Вивчення *духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів* здійснювалося, *по-перше*, за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації» (Бондарчук, Гавлітіна, Смольська & Вронська, 2017), за якою визначалися переважаючі ціннісні орієнтації досліджуваних, *по-друге* – за авторською методикою «Цінність самотворення» (Додаток А.1), спрямовану на виявлення цінності для досліджуваних їх Я як характеристики прийняття особистістю власної цінності, першочергової орієнтації на ті переваги, які вона має (Harter, 2006) й завдяки яким може самореалізуватися попри всі виклики сьогодення, а також цінності самотворення як процесу вибудовування себе на основі ствердження духовного начала як визначального у процесі творення себе. Для цього досліджуваним пропонувалося оцінити за п'ятибальною шкалою, наскільки цінними для них є вищезначені характеристики самотворення: 1 бал – зовсім не цінними, 2 бали – скоріше ні, ніж цінними; 3 бали важко сказати, і так, і ні; 4 бали – скоріше цінними ніж ні; 5 балів – дуже цінними.

Статистична оцінка надійності методики «Цінність самотворення» засвідчила можливість її використання у дослідницьких цілях, про що свідчать достатні значення коефіцієнта внутрішньої узгодженості α - Кронбаха (0,699) в цілому і окремих пунктів методики, а також коефіцієнта кореляції при розщепленні навпіл (Guttman Split-half), який дорівнює 0,837 (див. Додаток А.1).

Для оцінювання змістової валідності авторської методики застосовано експертну оцінку. В якості експертів виступили досвідчені науковці й практики в галузі психології у кількості 5 осіб, які зазначили, що виконання методики не викликало них жодних труднощів, а на питання, чи можливо визначити за даною методикою цінність Я та його самотворення для вчителів, відповіли ствердно.

На основі узагальнення результатів даних методик визначалися *рівні духовно-ціннісної складової Я-концепції* досліджуваних:

- *високий рівень*, якщо за даними цих методик вони проявляли високі рівні цінності Я й самотворення, для них значущими були цінності творчості, розвитку, упевненості в собі, самореалізації тощо
- *середній* – якщо за даними методик досліджувані демонстрували в цілому орієнтацію на духовні цінності водночас із переважно середніми показниками цінності Я й самотворення;
- *низький* рівень, якщо за даними методиками були виявлені низькі рівні цінності Я й самотворення, недостатня орієнтація на духовні цінності як визначальні у процесі життєдіяльності.

Дослідження *когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів* здійснювалося за Шкалою ясності Я-концепції Дж. Д. Кемпбелл та ін. (Self-Concept Clarity Scale, SCCS, Campbell, et all, 2003, в авторській адаптації), за якою визначались показники ясності як характеристики ступеня розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою й стабільності, знання особливостей своєї Я-концепції в цілому,

Адаптація Шкали ясності Я-концепції відбувалася за усталеною процедурою, що передбачала, зокрема, подвійний переклад методики з англійської мови на українську і навпаки досвідченими перекладачами, а також статистичну оцінку надійності даної методики в цілому та її окремих пунктів (див. Додаток А.2). Правомірність використання даної методики засвідчили високі значення коефіцієнта внутрішньої узгодженості α - Кронбаха (0,831) в цілому і окремих пунктів методики, а також коефіцієнта кореляції при розщепленні навпіл (Guttman Split-half), а саме – 0,835 (див. Додаток А.2).

Крім того, було застосовано відому методику М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» (Бондарчук та ін., 2017) з метою виявлення диференційованості, складності Я, його багатовекторності, здатності особистості виокремити й прийняти різноманітні аспекти свого буття. При цьому бралися до уваги як кількість наданих характеристик, так і їх змістове наповнення відповідей: 1) орієнтація на групові («учитель», «жінка» та ін.) чи індивідуально-специфічні характеристики («розумник(ця)», «гарний(а) господар(иня)» та ін.), їх баланс; 2) широта сфер життєдіяльності, в якій презентують себе досліджувані вчителі.

За результатів цих методик визначалися *рівні когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції досліджуваних вчителів*:

- *високий* рівень, якщо за даними методик вони проявляли високі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою і, водночас, диференційованості, балансу групових й індивідуально-специфічних характеристик, виокремлення різних сфер життєдіяльності для самопрезентації;

- *середній* – якщо за даними методик у досліджуваних було констатовано переважно середні значення зазначених вище показників;

- *низький* рівень, якщо за даними методик були виявлені низькі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою, диференційованості, дисбаланс групових й індивідуально-специфічних характеристик, презентації себе переважно в одній із сфер життєдіяльності тощо.

У дослідженні *афективно-оцінної складової Я-концепції* досліджуваних учителів складової ми виходили з доцільності визначення самооцінки як ступеня відповідності оцінки особистістю своїх ресурсів, можливостей, здібностей та інших сутнісних характеристик вимогам ситуації й очікуванням інших насамперед референтних осіб, що визначає її самоповагу. Саме тому й було обрано Шкалу самоповаги М. Розенберга (Rosenberg self-esteem scale, RSES, 1965). За наслідками авторської адаптації та статистичної оцінки її результатів були отримані доволі високі значення коефіцієнта внутрішньої узгодженості α - Кронбаха (0,811) в цілому і окремих пунктів методики, а також коефіцієнта

кореляції при розщепленні навпіл (Guttman Split-half), що дорівнює 0,700 (Додаток А.3). Це дозволяє зробити висновок про правомірність її застосування в нашому дослідженні.

Загальне позитивне ставлення до себе та безумовне самоприйняття вивчалася за допомогою Опитувальника безумовного самоприйняття Дж. Чемберлена, Д. Хааги (2001), в адаптації О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко (Додаток А. 4). Адже саме безумовне сприйняття є надзвичайно важливим у контексті самоцінності й саморозвитку, коли особистість повністю й безумовно приймає себе, незалежно від модальності самооцінки й оцінки інших людей (Елліс, 1962; Засекіна, Майструк, 2017 та ін.).

Під час процедури адаптації опитувальника були отримана статистична оцінка результатів, що свідчить про можливість його застосування в емпіричному дослідженні: високі значення коефіцієнта внутрішньої узгодженості α - Кронбаха (0,840) в цілому і окремих пунктів опитувальника, а також коефіцієнта кореляції при розщепленні навпіл (Guttman Split-half), що дорівнює 0,821 (див. Додаток А.4).

Високий рівень афективно-оцінної складової Я-концепції вчителів констатувався у випадку, коли за даними методиками досліджувані показували високі показники самоповаги й безумовного самоприйняття, *низький* – якщо досліджувані демонстрували низькі рівні зазначених вище показників. Усі інші співвідношення показників методик було віднесено до *середнього рівня* афективно-оцінної складової.

Вивчення *конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів* передбачало визначення здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення й саморозвитку, для чого застосовувалися Шкала самоконтролю Т. Снайдера (The Self Monitoring Scale, 1974, в авторській адаптації) та опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (ДХСО, Кузікова. 2020).

Статистична оцінка результатів адаптації засвідчила правомірність застосування Шкали самоконтролю Т. Снайдера в нашому дослідженні, зокрема

достатні значення коефіцієнта внутрішньої узгодженості α - Кронбаха (0,793) в цілому і окремих пунктів опитувальника, а також коефіцієнта кореляції при розщепленні навпіл (Guttman Split-half), що дорівнює 0,964 (див. Додаток А.5).

На основі узагальнення результатів зазначених методик визначено рівні *конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів*:

- *високий*, якщо за даними методиками вчителі виявляли високі показники самовдосконалення й саморозвитку та оптимальні показники самоконтролю, коли досліджувані зважали на оточуючих людей й навколишнє середовище;
- *середній* – якщо за даними методиками респонденти характеризувалися переважно середніми значеннями самовдосконалення й саморозвитку, за переважно середнього значення самоконтролю;
- *низький* рівень, якщо досліджувані демонстрували переважно низькі рівні зазначених вище показників.

Виходячи із рівнів складових Я-концепції визначалися рівні її *зрілості*.

Якщо всі складові знаходилися на низькому рівні або один з них – на середньому рівні, то Я-концепція визнавалася незрілою. Якщо всі складові характеризувалися високим рівнем розвитку (при цьому один міг бути середнього), то така Я-концепція визнавалася зрілою.

Усі інші можливі варіанти співвідношення рівнів складових оцінювалися як середній рівень зрілості Я-концепції, що визначався наявністю переважно розвинутих складових та їх індикаторів на тлі переважно недостатнього вміння гнучко оперувати ними в емоційно навантажених ситуаціях взаємодії.

Важливу частину емпіричного дослідження відповідно до його мети й завдань складо виявлення рівнів й особливостей розвитку професіоналізму вчителів за когнітивною, афективною та конативною складовими (див. Табл. 2.1).

Вивчення *когнітивної складової розвитку професіоналізму* передбачало дослідження рівнів обізнаності вчителів про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; знання про шляхи й умови становлення вчителя як професіонала. Для цього були використано авторська анкета «Професіоналізм у

діяльності вчителя», в якій вчителям ставилися прямі запитання щодо означених параметрів:

1. Як ви розумієте сутність поняття «професіоналізм»?
2. Якими є показники професіоналізму вчителя?
3. Укажіть умови досягнення вчителем високого рівня професіоналізму.

Для одержання кількісних показників кожна відповідь оцінювалася за 5-бальною шкалою залежно від її правильності відповіді: 1 бал – відповідь відсутня; 2 бали – неправильна відповідь; 3 бали – частково правильна відповідь; 4 бали – правильна, але неповна відповідь; 5 балів – правильна, розгорнута відповідь. Відповідно високий рівень обізнаності досліджуваного з даного питання констатувався в разі правильної, розгорнутої відповіді, середній – у разі частково правильної або правильної, але неповної відповіді, а низький – у разі неправильної відповіді або її відсутності (Прокопенко, 2020б: 7].

При цьому було враховано, що розвиток професіоналізму має й неусвідомлювані аспекти, необхідність актуалізації яких зумовила використання методики незавершених речень у модифікації В. Вронської (питання №№ 1, 4, 5) (Прокопенко, 2020б: 9–10). Завершення відповідних речень за даною методикою дозволило доповнити уявлення про обізнаність досліджуваних з проблематики професіоналізму вчителя та його розвитку.

Відповідно отриманих даних визначалися рівні *когнітивної складової розвитку професіоналізму вчителів*: *високий* – у разі високого рівня обізнаності щодо сутності, специфіки, показників та умов розвитку професіоналізму, *середній* – у випадку середнього рівня обізнаності, часткових знань про професіоналізм та шляхи його розвитку, *низький* – у разі відсутності або низького рівня знань з даної тематики.

Афективна складова розвитку професіоналізму, що зумовлює духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; задоволеність роботою; позитивне ставлення до розвитку професіоналізму, була досліджена за допомогою декількох методик (див. Табл. 2.1).

За методикою «Професійна саморефлексія педагога» (Бондарчук, Смольська та ін., 2017) вчителям пропонувалося визначити 3 індикатори вчителя-професіонала, а також за десятибальною шкалою оцінити себе як учителя-професіонала. Аналіз індикаторів професіоналізму вчителя здійснювався відповідно до визначених нами критеріїв професіоналізму (див. 1.3). Відповідність наведених учителями індикаторів зазначеним критеріям оцінювалося за п'ятибальною шкалою: 1 – практично не відповідають, 2 – скоріше ні ніж так, 3 – важко сказати, 4 – скоріше так ніж ні, 5 – повністю відповідають (Прокопенко, 2020б: 9). Щодо самооцінки досліджуваного як вчителя-професіонала розподіл балів був наступним: до 3 балів – низька, від 4 до 7 – середня, 8-10 – висока. Змістовий аналіз відповідей досліджуваних дав змогу визначити характеристики ідеального для освітян учителя-професіонала.

Отримані результати доповнювалися даними методики незавершених речень у модифікації В. Вронської, питання №№ 2, 3, 6 (Бондарчук та ін., 2017: 9-10), за якими визначалося ставлення досліджуваних до професіоналізму та його розвитку. Кожне виявлене ставлення оцінювалося наступним чином: позитивне ставлення – 1 бал, нейтральне ставлення – 0 балів, негативне ставлення – (-1) бал. Загальне ставлення педагогів до професіоналізму та його розвитку визначалося за сумарним балом: від 2 до 3 балів – позитивне ставлення; від 0 до 1 – невизначене ставлення, від -3 балів до 0 – негативне ставлення.

У дослідженні даної складової була задіяна методика «Хто Я?» (М. Куна-Т. МакПартленда (Бондарчук та ін., 2017), за якою визначалася значущість ідентифікації досліджуваного із учителем як певний індикатор цінності професії вчителя для нього. Тут бралось до уваги місце згадування даної характеристики: перші шість позицій – висока значущість, наступні – середня значущість, останні шість позицій або відсутність такого згадування – низька значущість професії вчителя.

Показники й рівні задоволеності професійною діяльністю вивчалися за опитувальником «Індекс задоволеності роботою» (Brayfield & Rothe, 1951, в авторській адаптації). За наслідками авторської адаптації та статистичної оцінки

її результатів були отримані достатні значення коефіцієнта внутрішньої узгодженості α - Кронбаха (0,675) в цілому і окремих пунктів методики, а також коефіцієнта кореляції при розщепленні навпіл (Guttman Split-half) – 0,611 (Додаток А.6). Це дозволяє зробити висновок про правомірність застосування даного опитувальника в емпіричному дослідженні.

На основі узагальнення результатів зазначених методик визначено рівні *афективної складової розвитку професіоналізму вчителів*:

- *високий*, якщо за даними методиками вчителі виявляли духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; чітко виражене позитивне ставлення до професіоналізму та його розвитку; високий рівень задоволеності роботою;

- *середній* – якщо за даними методиками досліджувані характеризувалися переважно середніми значеннями задоволеності роботою вчителем та її особистісної значущості за переважно ціннісного ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала;

- *низький* рівень, якщо вчителі демонстрували переважно низькі рівні зазначених вище показників.

Вивчення *конативної складової розвитку професіоналізму* передбачало виявлення й аналіз: по-перше, показників і рівнів педагогічної майстерності досліджуваних за методикою «Аналіз проблемних ситуацій педагогічної діяльності» (Бондарчук, Смольська, 2017); по-друге, здатності до виконання діяльності на творчому рівні за методикою «Креативний потенціал» (DiLiello & Houghton, 2008, в авторській адаптації), по-третє, залученості до роботи та її окремих складових (енергійності, відданості, захоплення роботою) за Утрехтською шкалою залученості до роботи (Schaufeli & Bakker, 2004, в авторській адаптації), по-четверте, орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування за методикою на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (Корольчук, Крайнюк, Марченко, 2020).

Рівні конативної складової розвитку професіоналізму визначалися таким чином:

- *високий*, якщо за даними методиками вчителі виявляли високий рівень педагогічної майстерності при розв'язуванні проблемних ситуацій педагогічної діяльності, здатності до творчого виконання діяльності; залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування тощо;

- *середній* – якщо за даними методиками досліджувані характеризувалися переважно середніми значеннями залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування; далеко не завжди застосовували творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема;

- *низький* рівень, якщо вчителі демонстрували переважно низькі рівні зазначених вище показників.

На констатувальному етапі емпіричному дослідженні взяли участь 380 вчителів ЗЗСО, які були розподілені на групи за такими характеристиками:

1) *гендерно-вікові*:

- стать: жінки (89,4%) та чоловіки (10,6%);
- вік: до 30 років (8,9%); від 31 до 40 років (39,4%); від 41 до 50 років (29,0); понад 50 років (22,7%);

2) *організаційно-професійні*:

- тип закладу освіти: ЗЗСО (68,0%); ліцеї, гімназії (32,0%) досліджуваних;
- місце розташування закладу освіти: місто (51,0%); сільська місцевість (49,0%)

Одержані дані піддавались математико-статистичному опрацюванню з метою пошуку первинних статистик, процедурам кореляційного, дисперсійного та кластерного аналізів з наступною їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Математико-статистичне опрацювання даних та їх графічне подання здійснювалося з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

2.2. Результати емпіричного дослідження складових та індикаторів Я-концепції вчителів

Дослідження особливостей Я-концепції вчителів передбачало вивчення їх складових та індикаторів, виокремлених за результатами теоретичного аналізу наукової літератури.

Насамперед було досліджено *духовно-ціннісну складову* Я-концепції вчителів за опитувальником М. Рокича та авторською методикою «Цінність самотворення» (див. Табл. 2.1).

За опитувальником М. Рокича виявлено групу цінностей-цілей, яким віддають перевагу досліджувані вчителі: творчість, свобода, розваги, пізнання, суспільне визнання тощо. Водночас, менш значущими виявилися цінності активного діяльнісного життя, цікавої роботи, щасливого сімейного життя, любові й життєвої мудрості (Додаток Б.2.1). Такі результати свідчать, на нашу думку, про певну невідповідність ціннісних орієнтацій вчителів як змісту їх професійної діяльності, так і зрілості їхньої Я-концепції зокрема.

Цей висновок підтвердили результати факторного аналізу, за яким було встановлено доволі амбівалентну структуру ціннісних орієнтацій досліджуваних учителів. Загалом було виокремлено 8 факторів, які охопили 62,4% сумарної дисперсії (табл. 2.2, див. Додаток Б.2.1).

До позитивного полюсу першого фактору (10,8% сумарної дисперсії) увійшли такі цінності: «розваги» (0,699), «свобода» (0,579), а до негативного – «здоров'я» (-0,654). Це дає підстави інтерпретувати його як «Життєва активність». При цьому в даному випадку йдеться про суперечливий характер цінностей, які об'єктивно не суперечать одна одній, отже, йдеться про суперечливий характер ціннісних орієнтацій досліджуваних учителів.

До однополюсного другого фактору (9,6% сумарної дисперсії) увійшли такі цінності: «суспільне визнання» (0,803) і «наявність гарних і вірних друзів» (0,548), що дозволяє, на наш погляд, означити його як «Престиж».

Таблиця 2.2.

Результати факторного аналізу ціннісних орієнтацій учителів

Термінальні цінності	Фактори							
	1	2	3	4	5	6	7	8
активне діяльнісне життя						-,681		
життєва мудрість								-,808
здоров'я	-,654							
цікава робота	-,490							
краса природи і мистецтва								,510
любов				,502				
матеріальне забезпечене життя				,721				
наявність гарних і вірних друзів		,548						
суспільне визнання		,803						
пізнання (розширення кругозору)				-,568				
продуктивне життя					,643			
розвиток					,799			
розваги	,699							
свобода	,579							
щасливе сімейне життя			-,679					
щастя інших						,601		
творчість			,681					
упевненість у собі							,826	

До позитивного полюсу третього фактору (8,9% сумарної дисперсії) увійшли такі термінальні цінності: «творчість» (0,767), а до негативного – «щасливе сімейне життя» (-0,679), що дає підставу проінтерпретувати його як «Творчість».

До позитивного полюсу четвертого фактору (7,7% сумарної дисперсії) увійшли термінальні цінності: «матеріально забезпечене життя» (0,721), «любов» (0,502), а до негативного полюсу – «пізнання» (-0,568). Таким чином, даний фактор означений, як «Життєве благополуччя», також має суперечливий характер, оскільки в уявленні педагогічних працівників протиставляються пізнання, любов і матеріально забезпечене життя.

До п'ятого, однополюсного фактору (7,0%) увійшли такі цінності: «розвиток» (0,799) і «продуктивне життя» (0,643), відповідно він проінтерпретований як «Розвиток».

Позитивний полюс шостого фактору (6,3% сумарної дисперсії) склали цінності: «щастя інших» (0,601), а негативний полюс – «активне діяльнісне життя» (-0,681). Це дає підстави з урахуванням специфіку праці освітян, означити його, як «Служіння» і зробити висновок про його суперечливий характер.

До однополюсного, сьомого фактору (6,1% сумарної дисперсії) увійшла цінність: «упевненість у собі» (0,826), що дозволяє надати йому відповідну назву й трактувати як такий, що найбільш корелює з феноменом «цінність Я».

До позитивного полюсу восьмого фактору (5,9% сумарної дисперсії) увійшли цінності: «цікава робота» (0,510), «краса природи і мистецтва» (0,406), а негативного полюсу – «життєва мудрість» (-0,808), що дозволяє його проінтерпретувати як «Самореалізація». При цьому знову, як і в попередніх випадках, йдеться про протиставлення цінностей, які об'єктивно не суперечать одна одній.

Отже, встановлено амбівалентну, суперечливу структуру ціннісних орієнтацій досліджуваних педагогічних працівників, що може позначитись несприятливим чином на усвідомленні й прийнятті цінності їх Я й цінності самотворення.

Певним чином підтвердження цьому знаходимо за результатами авторської методики «Цінність самотворення», за якою було виявлений недостатній рівень у доволі значної кількості вчителів, зокрема, низький рівень цінності самотворення виявлено у 21,1% досліджуваних, середній – у 61,1%, а високий – у 17,8% вчителів. (див. Додаток Б.2.1).

За узагальненням результатів двох методик були визначені рівні духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів (Табл. 2.3, див. Додаток Б.2.1).

Як випливає з даних, наведених у табл. 2.3, лише у 28,5% досліджуваних учителів виявлений високий рівень духовно-ціннісної складової Я-концепції.

Таблиця 2.3

Рівні духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів

Рівні духовно-ціннісної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	31,9
середній	39,6
високий	28,5

Це вчителі, для яких характерні високі рівні цінності Я й самотворення, для них значущими є цінності творчості, розвитку, впевненості в собі, самореалізації тощо.

Понад третини вчителів характеризуються середнім рівнем духовно-ціннісної складової Я-концепції, вони демонструють в цілому орієнтацію на духовні цінності водночас із переважно середніми показниками цінності Я й самотворення за переважної орієнтації на духовне начало як визначальне у вибудовуванні себе.

Низький рівень даної складової виявлений практично у третини вчителів, яким властиві переважно низькі рівні цінності самотворення, недостатня орієнтація на духовні цінності як визначальні у процесі життєдіяльності.

Отже, в цілому виявлений недостатній рівень духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів у доволі значній кількості досліджуваних, що свідчить про доцільність її розвитку.

Подібні тенденції були виявлені й у випадку дослідження *когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів*. Насамперед, за Шкалою ясності Я-концепції Дж. Д. Кемпбелл та ін. (Self-Concept Clarity Scale, SCCS, Campbell, et al, 2003, в авторській адаптації) були визначені характеристики ступеня розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою й стабільності, знання особливостей своєї Я-концепції в цілому (Табл. 2.4, Додаток Б.2.2).

Таблиця 2.4.

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за ясністю Я-концепції**

Рівні ясності Я-концепції	Кількість досліджуваних у %
низький	18,2
середній	59,0
високий	22,8

З даних, наведених у табл. 2.4 випливає, що лише майже кожному четвертому вчителю (22,8%) властивий високий рівень Я-концепції. Переважна кількість учителів характеризується середнім (59,0%) і низьким (18,2%) рівнями ясності Я. Цей факт викликає тривогу, адже за даними науковців (Campbell, et al., 2003; Lodi-Smith, DeMaree, 2017) в осіб з низькою ясністю Я тривожність, депресивність, емоційна нестійкість, схильність до деструктивних видів рефлексії, а також румінації вищі, ніж у людей з високою ясністю Я-концепції. Тим більше, такі характеристики неприпустимі у вчителів, які являють такі зразки поведінки для наслідування учнями.

Крім того, було застосовано відому методику М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» (Бондарчук та ін., 2017), за якою було виявлено диференційованість, складність Я, його багатовекторність, здатність особистості виокремити й прийняти різноманітні аспекти свого буття. Насамперед, за кількістю наданих рівнів було встановлено, що переважна кількість учителів (70,5%) у цілому здатна презентувати себе за доволі великою кількістю характеристик. Натомість інші вчителі виокремили самоописів значно менше: 17,3% – в середньому 8-14, а 12,2% досліджуваних змогли подати 8 і менше характеристик) (див. Додаток Б.2.2).

При цьому змістовий аналіз показав, що навіть за великої кількості виокремлених характеристик лише доволі незначна кількість учителів

демонструє свою здатність вийти за межі групової приналежності (Табл. 2.6, див. Додаток Б.2.2).

Таблиця 2.6

Групи вчителів залежно від особливостей орієнтації на групову приналежність

Особливості орієнтації	Кількість досліджуваних у %
Орієнтовані на характеристики, що стосуються групової приналежності	64,2
Орієнтовані на специфічно-індивідуальні характеристики	21,2
Гармонійне поєднання групових і специфічно-індивідуальних характеристик	14,6

Як показано у табл. 2.6, до першої групи (64,2% досліджуваних) було віднесено вчителів, які переважно орієнтуються на характеристики, що стосуються групової приналежності, зокрема, як уже зазначалося в 2.1., «учитель», «жінка» та ін., до другої (21,2%) — тих, хто в основному орієнтуються на специфічні характеристики, що відрізняють одну особу від іншої, як-ось: «розумник(ця)», «гарний(а) господар(иня)» та ін.. І лише незначна кількість досліджуваних освітян (14,6 % досліджуваних), в самоописі яких були презентовані як групові, так й індивідуально-специфічні характеристики, тобто йшлося про різноманітні характеристики та їх певний баланс, увійшла до третьої групи.

Відповідно й розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за *рівнями когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції* виявився досить нерівномірним (Табл. 2.7, див. Додаток Б.2.2).

Як випливає з даних, що наведені у табл. 2,7, лише 30% досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем даної складової, вони проявляють високі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою і, водночас, диференційованості, балансу групових й

індивідуально-специфічних характеристик, виокремлення різних сфер життєдіяльності для самохарактеристики.

Таблиця 2.7

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями когнітивно-рефлексивної складової
Я-концепції**

Рівні когнітивно-рефлексивної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	23,8
середній	46,2
високий	30,0

46,2% учителів, у яких були виявлені переважно середні значення зазначених вище показників, увійшли до групи із середнім рівнем, а 23,8% учителів, в яких було констатовано низькі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою, диференційованості, дисбаланс групових й індивідуально-специфічних характеристик, орієнтацію на описання себе переважно в одній із сфер життєдіяльності – до групи з низьким рівнем когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції.

Таким чином, недостатній рівень когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів, що був виявлений у доволі значної кількості досліджуваних, як і випадку духовно-ціннісної складової, свідчить про доцільність її розвитку.

Аналогічний висновок було зроблено за результатами дослідження *афективно-оцінної складової Я-концепції* досліджуваних учителів. Так, за результатами застосування Шкали самоповаги М. Розенберга (Rosenberg self-esteem scale, RSES, 1965) був виявлений розподіл досліджуваних учителів за рівнями самоповаги, що зумовлені ступенями відповідності оцінки особистістю своїх ресурсів, можливостей, здібностей та інших сутнісних характеристик вимогам ситуації й очікуванням інших, насамперед референтних осіб (Табл. 2.8, див. Додаток Б.2.3).

Таблиця 2.8.

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями самоповаги**

Рівні самоповаги	Кількість досліджуваних у %
низький	15,9
середній	63,1
високий	21,0

З табл. 2.8 видно, що лише кожний п'ятий вчитель (21,0%) проявляє високий рівень поваги до себе. Переважна більшість учителів (63,1%) характеризується середнім рівнем самоповаги, а майже кожний сьомий – низьким (15,9%). Особливу тривогу викликає остання когорта вчителів, адже, як широко відомо, зокрема, й за А. Адлером, особи з недостатнім рівнем самоповаги можуть виявляти схильність стверджуватися за рахунок інших людей, принижуючи їх (Adler, & Adler, 1981).

Загальне позитивне ставлення до себе та безумовне самоприйняття вивчалася за допомогою Опитувальника безумовного самоприйняття Дж. Чемберлена, Д. Хааги (2001), в адаптації О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко (Табл. 2.9, див. Додаток Б.2.3).

Таблиця 2.9.

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями безумовного самоприйняття**

Рівні безумовного самоприйняття	Кількість досліджуваних у %
низький	25,3
середній	51,5
високий	23,2

Як випливає з даних табл. 2.9, далеко не всі досліджувані вчителі повно й безумовно приймають свої не лише позитивні, але й негативні аспекти, себе як особистість у цілому, незалежно від модальності самооцінки й оцінки інших людей, адже високий рівень безумовного самоприйняття виявлено лише у 23,2%, натомість середній – у 51,5%, а низький – у 25,3% освітян. Це може несприятливим чином позначитися на їх здатності на саморозвитку на самовдосконаленні.

За узагальненням результатів даних методик виявлено розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями афективно-оцінної складової Я-концепції (Табл. 2.10, див. Додаток Б.2.3).

Таблиця 2.10

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями афективно-оцінної складової
Я-концепції**

Рівні афективно-оцінної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	21,2
середній	60,2
високий	18,6

Р даних, наведених у табл. 2.10, видно, що *високий рівень* афективно-оцінної складової Я-концепції вчителів, коли за даними методиками досліджувані показували високі показники самоповаги й безумовного самоприйняття, був виявлений усього у 18,6% досліджуваних, низький, коли вчителі демонстрували низькі рівні зазначених вище показників – у 21,2%, натомість значна кількість досліджуваних вчителів (60,2%) характеризувалася середнім рівнем даної складової, що й підтверджує наш висновок про її недостатній рівень розвитку.

За результатами вивчення *конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів* була встановлена здатність учителів до самоконтролю, самовдосконалення й саморозвитку.

Так, виявлений розподіл учителів за рівнями самоконтролю за відповідною шкалою Т. Снайдера в авторській адаптації (Табл. 2.11, Додаток Б.2.4).

Таблиця 2.11

Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями самоконтролю

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних у %
низький	12,3
середній	66,7
високий	21,0

При інтерпретації результатів ми виходили з підходу Т. Снайдера (1974) щодо того, що особистість з високим рівнем самоконтролю коригує свою поведінку відповідно до навколишнього середовища. Таких у нашому дослідженні було виявлено всього 21,0%. Особи з низьким рівнем самоконтролю, як правило, покладаються на однакову поведінку в усіх контекстах, незважаючи на зовнішні обставини і навколишніх людей. Серед наших учителів таких виявилось 12,3%.

Більша частина досліджуваних (66,7%) продемонструвала середній рівень самоконтролю.

Крім того, за опитувальником «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (ДХСО, Кузікова, 2020) встановлено розподіл учителів за рівнями саморозвитку особистості (Табл. 2.12, див. Додаток Б.2.4).

З табл. 2.12 видно, що високий рівень здатності до саморозвитку демонструють лише 23,3% учителів, які за інтерпретацією автора методики мають потребу в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому

самотворенні, виваляють відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, сприйнятливі (толерантні) до нового, усвідомлюють розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливі до зворотного зв'язку.

Таблиця 2.12

Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями саморозвитку особистості

Рівні саморозвитку	Кількість досліджуваних у %
низький	15,0
середній	61,7
високий	23,3

Низький рівень здатності до саморозвитку демонструють 15,0% учителів із характеристиками, протилежними до вищезазначених. Більшість же досліджуваних учителів виявили середній рівень здатності до саморозвитку, що, на наш погляд за певних умов може стати ресурсом їх самовдосконалення.

На основі узагальнення результатів зазначених методик визначено рівні конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів (Табл. 2.13, див. Додаток Б.2.4).

Таблиця 2.13

Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями конативно-регулятивної складової Я-концепції

Рівні регулятивно-конативної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	23,9
середній	56,0
високий	20,1

20,1% вчителів, як свідчать дані табл. 2.13, виявляли високі показники самовдосконалення й саморозвитку та оптимальні показники самоконтролю, 56% досліджуваних – середні значення даних показників, а 23,9% – низькі.

Отже, й за цією складовою Я-концепції доволі велика кількість учителів виявили недостатній рівень її розвитку.

Такі результати вплинули й на загальний рівень зрілості Я-концепції вчителів (Табл. 2.14, Додаток Б.2.5).

Таблиця 2.14

Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями зрілості Я-концепції

Рівні зрілості	Кількість досліджуваних у %
низький	10,8
середній	79,7
високий	9,5

Як бачимо з табл. 2.14, лише 9,5% вчителів характеризуються високим рівнем зрілості практично всіх складових Я-концепції, орієнтовані на самоконтроль, саморозвиток, самовдосконалення, самотворення в цілому.

Середній рівень зрілості Я-концепції, що визначався наявністю переважно розвинутих складових та їх індикаторів, на тлі недостатнього гнучкого оперування ними в емоційно навантажених ситуаціях взаємодії з іншими людьми, виявлений у переважної більшості (79,7%) досліджуваних учителів.

Разом з тим кожний десятий із досліджуваних учителів (10,8%) продемонстрували низький рівень зрілості практично всіх складових Я-концепції, цінність і, відповідно здатність до самотворення, не є провідними для них. При цьому за результатами дисперсійного аналізу було виявлено особливості зрілості Я-концепції від деяких гендерно-вікових та організаційно-професійних характеристик учителів.

Так, встановлено гендерно-вікові особливості зрілості Я-концепції освітян (рис. 2.1, див. Додаток Б.2.5).

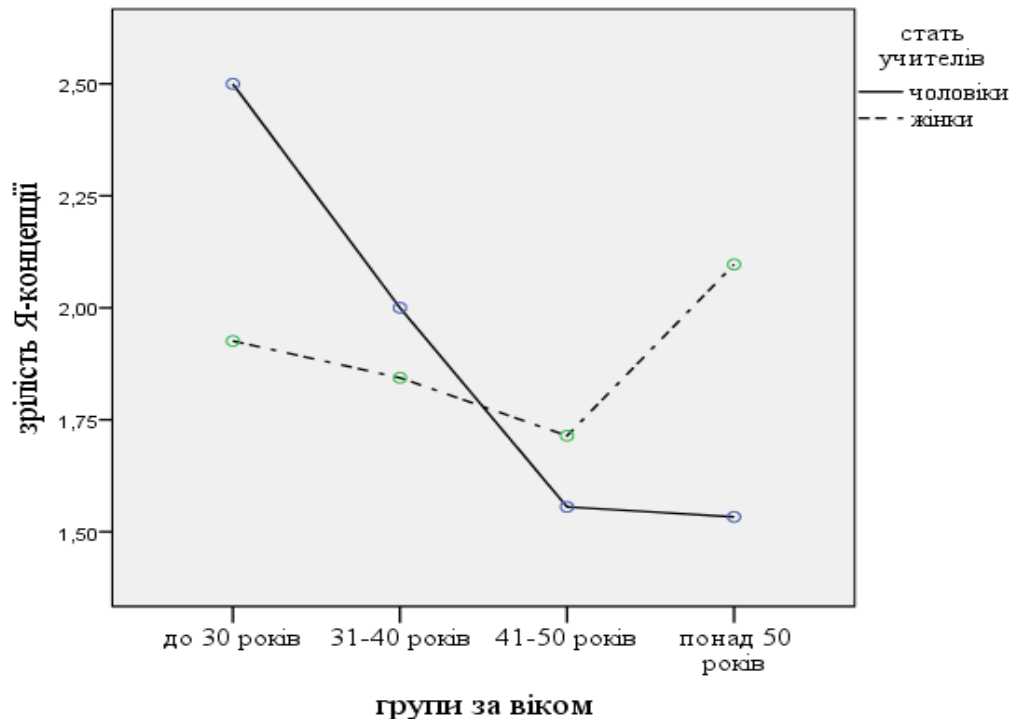


Рис. 2.1. Гендерно-вікові особливості зрілості Я-концепції вчителів ЗЗСО

Як видно з рис. 2.1 та Додатку Б.2.5, молодші за віком учителі-чоловіки характеризуються вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі-жінки. Натомість з віком картина кардинально змінюється і тоді, навпаки, старші за віком вчителі жіночої статі проявляють вищі рівні зрілості Я-концепції ніж вчителі чоловічої статі ($p < 0,05$). Цей факт потребує додаткового прояснення, що виходить за межі наших завдань і, отже може стати перспективою подальшого дослідження.

Примітно, що практично незалежно від статі, вчителі виявляють відмінності у зрілості Я-концепції залежно від типу закладу освіти, в я кому вони працюють (рис. 2.2, див. Додаток Б.2.5).

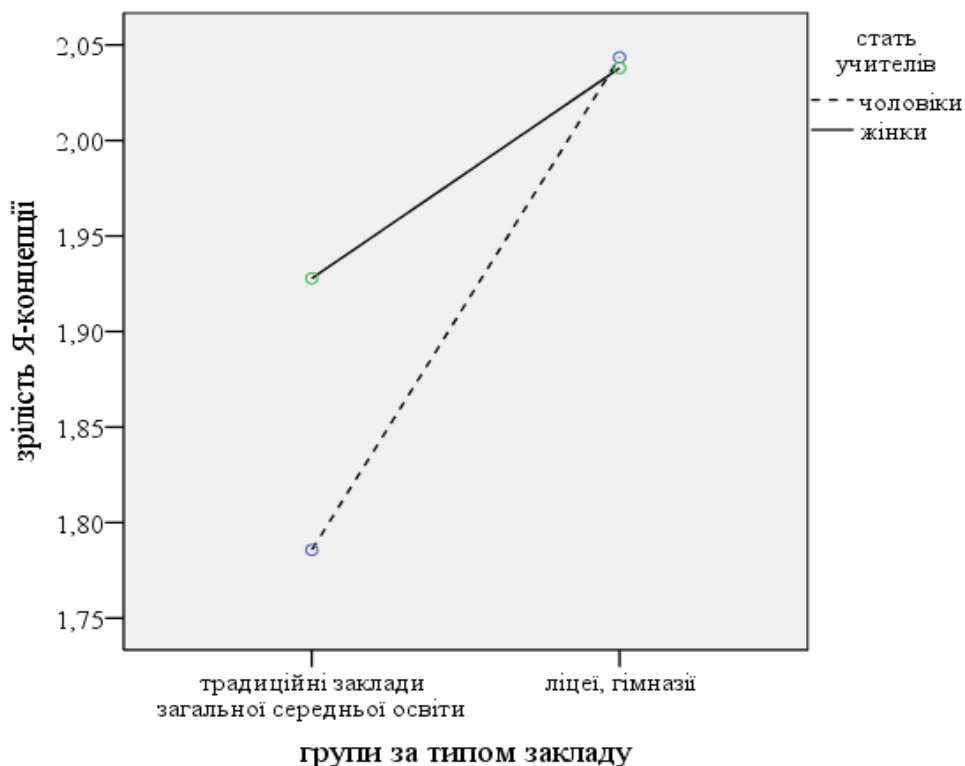


Рис. 2.2. Особливості зрілості Я-концепції вчителів залежно від типу закладу освіти

З рис. 2.2 та Додатку Б.2.5 можна дійти висновку, що в цілому вчителі, які працюють у ліцеях і гімназіях, відрізняються переважно вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі, які працюють у звичайних ЗЗСО ($p < 0,05$).

За іншими соціально-демографічними та організаційно-професійними характеристиками вчителів ЗССО (див. 2.1) статистично значущих відмінностей у зрілості Я-концепції встановлено не було.

2.3. Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку професіоналізму вчителів та його взаємозв'язку з Я-концепцією освітян

На наступному підетапі констатувального етапу емпіричного дослідження відповідно до завдань нашого дослідження визначені особливості розвитку

професіоналізму вчителів та його взаємозв'язку з Я-концепцією освітян (див. Табл. 2.1).

Насамперед було досліджено рівні й особливості розвитку професіоналізму вчителів за когнітивною, афективною та конативною складовими.

Вивчення *когнітивної складової розвитку професіоналізму* за авторською анкетною «Професіоналізм у діяльності вчителя» дозволило встановити рівні обізнаності вчителів про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; знання про шляхи й умови становлення вчителя як професіонала (Табл. 2.15, Додаток Б.3.1).

Таблиця 2.15

Показники обізнаності вчителів закладів загальної середньої освіти щодо професіоналізму та умов його розвитку

Обізнаність вчителів	Середнє (М)	Стандартне відхилення (σ)
сутність професіоналізму	3,76	1,08
показники та складові розвитку професіоналізму	4,17	0,98
умови розвитку професіоналізму	3,97	1,20

При цьому в середньому знання в контексті досліджуваної проблематики, що оцінювалися за п'ятибальною шкалою, дозволили виявити глибину розуміння сутності вчителями поняття «професіоналізм» ($M = 3,76$; $\sigma = 1,08$); показників, складових ($M = 4,17$; $\sigma = 0,98$) та умов розвитку професіоналізму ($M = 3,97$, $\sigma = 1,20$) (див. Додаток Б.3.1).

Аналіз відповідей досліджуваних освітян при використанні проективної методики незавершених речень підтвердив одержані результати (Табл. 2.16, див. Додаток Б.3.1).

Таблиця 2.16

**Показники обізнаності вчителів закладів загальної
середньої освіти щодо професіоналізму та умов його розвитку
(за методикою незавершених речень)**

Обізнаність вчителів	Кількість досліджуваних у %				
	1*	2*	3*	4*	5*
визначення вчителя-професіонала	4,8	1,3	39,7	21,5	32,7
складові та показники розвитку професіоналізму	0,0	4,8	26,5	15,3	53,4
умови розвитку професіоналізму	4,1	13,6	7,6	30,8	43,9

* 1 бал – відповідь відсутня; 2 бали – неправильна відповідь; 3 бали – частково правильна відповідь; 4 бали – правильна, але неповна відповідь; 5 балів – правильна, розгорнута відповідь.

Як видно з табл. 2.16, попри наявність знань щодо професіоналізму вчителів та його розвитку, далеко не всі досліджувані дають повні, глибокі, розгорнуті відповіді щодо зазначених феноменів, натомість значна кількість вчителів має фрагментарні, неповні знання про сутність та розвиток професіоналізму.

Водночас, змістовий аналіз відповідей вчителів у даній методиці дозволив установити розуміння ними важливих аспектів становлення сучасного професіонала як особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, яка швидко адаптується на нових умов і вимог, володіє знаннями і вміє їх застосовувати на практиці, постійно аналізує свою роботу й роботу колективу, виділяє час для самоосвіти й вчиться тощо. Це, як уявляється, є гарним ресурсним моментом для можливого професійного вдосконалення.

За узагальненням результатів даних методик констатовано розподіл вчителів за рівнями обізнаності про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; знання про шляхи й умови становлення вчителя як професіонала, що складають когнітивну основу для його розвитку (Табл. 2.16, Додаток Б.3.1).

Таблиця 2.16

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями когнітивної складової розвитку
професіоналізму**

Рівні когнітивної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	5,2
середній	66,6
високий	28,2

З табл. 2.16 випливає, що високого рівня обізнаності щодо сутності, специфіки, показників та умов розвитку професіоналізму досягли лише 28,2% учителів, значна кількість досліджуваних (66,6%) характеризується середнім рівнем обізнаності, частковими знаннями про професіоналізм та шляхи його розвитку, а 5,2% – взагалі відсутністю або низьким рівнем знань з даної тематики.

Інший вектор розвитку професіоналізму, пов'язаний з його *афективною складовою*, що зумовлює духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; задоволеність роботою; позитивне ставлення до розвитку професіоналізму, вивчався за допомогою декількох методик (див. Табл. 2.1).

Так, за методикою «Професійна саморефлексія педагога» (Бондарчук та ін., 2017) вчителям пропонувалося визначити 3 індикатори вчителя-професіонала, аналіз яких здійснювався відповідно до визначених нами критеріїв професіоналізму (див. 1.3).

Було виявлено ціннісні ознаки ідеального вчителя за уявленнями досліджуваних освітян (Табл. 2.17, Додаток Б.3.2).

З табл. 2.17 випливає, що понад половини досліджуваних учителів відмічає в образі ідеального вчителя насамперед любов до свого предмета та професії,

професіоналізм (64,5%), творчість, креативність, впровадження інновацій (56,1%), любов до дітей, доброта, гуманність, толерантність (54,2%).

Таблиця 2.17

**Ціннісні ознаки ідеального вчителя за уявленнями
досліджуваних освітян**

Ціннісні ознаки ідеального вчителя	Кількість досліджуваних, у %
любов до свого предмета та професії, професіоналізм	64,5
творчість, креативність, упровадження інновацій	56,1
любов до дітей, доброта, гуманність, толерантність	54,2
матеріальна база, матеріальна забезпеченість	31,1
чесне, неупереджене ставлення до всього, об'єктивність, справедливість, безкорисливість	27,9
уміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість	19,7
співпраця з колегами, батьками, наставництво	7,9
виконавча дисципліна, вихованість	3,2

Разом з тим привертає увагу той факт, що практично кожний третій досліджуваний (31,1%) вказує на матеріальну забезпеченість як необхідний атрибут ідеального учителя. Значно менше вчителів при цьому вбачають в образі ідеального вчителя чесне, неупереджене ставлення до всього, об'єктивність, справедливість, безкорисливість (27,9%), уміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість (19,7%), ще менше – співпрацю з колегами, батьками, наставництво (7,9%), виконавчу дисципліну й вихованість (3,2%). Такі дані, на нашу думку, можуть свідчити про певну амбівалентність ідеального образу вчителя в уявленнях освітян.

Цю думку підтверджують результати факторного аналізу з Varimax ротацією, за яким було виявлено 4 фактори, що охоплюють 68,5% сумарної дисперсії (Табл. 2.18, див. Додаток Б.2.3).

Таблиця 2.18

Факторна структура ідеального образу вчителя

Характеристики ідеального вчителя	Фактори			
	F1	F2	F3	F4
любов до свого предмета та професії, професіоналізм				,549
творчість, креативність, упровадження інновацій		-,793		
любов до дітей, доброта, гуманність, толерантність			-,836	
матеріальна база, матеріальна забезпеченість		568		
чесне, неупереджене ставлення до всього, об'єктивність, справедливість, безкорисливість				-,895
уміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість	-,720			
співпраця з колегами, батьками, наставництво	,791			
виконавча дисципліна, вихованість			,507	

Так, у першому факторі, який охоплює 20,4% сумарної дисперсії, в уявленні освітян протиставляються співпраця з колегами, батьками, наставництво (0,791) і уміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість (-0,720). У другому факторі (18,6% сумарної дисперсії) протиставляються матеріальна забезпеченість (0,568) і творчість, креативність, запровадження інновацій (-0,793). У третьому факторі (15,9% сумарної дисперсії) йдеться про протиставлення любові до дітей, доброти, гуманності, толерантності (-0,836) і виконавської дисципліни й вихованості (0,507), а у четвертому (13,5% сумарної дисперсії) – протиставлення любові до свого предмета та професії, професіоналізму (0,549) і чесного, неупередженого ставлення до всього, справедливості й безкорисливості (-0,895). Така суперечлива структура ідеального образу вчителя є, на наш погляд, певною перешкодою на шляху до

професійної самореалізації значної кількості освітян й потребує відповідної психологічної роботи.

Водночас, за результатами кластерного аналізу, що був здійснений на основі даних факторизації, виявлені 4 групи досліджуваних за переважаючими уявленнями освітян про ідеальний образ учителя, що дозволяють говорити про особистісний ресурс їхнього професійного розвитку (Табл. 2.19, див. Додаток Б.3.2).

Таблиця 2.19

Групи досліджуваних освітян за переважаючими уявленнями про ідеальний образ учителя (за результатами кластерного аналізу)

Фактори	Кластери			
	1	2	3	4
F1: співпраця з колегами, батьками, наставництво (0,791), уміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість (- 0,720).	,60881	-,27291	1,44497	-,65095
F2: матеріальна забезпеченість (0,568), творчість, креативність, упровадження інновацій (-0,793).	1,46193	,25046	-,66107	-,14768
F3: любов до дітей, доброта, гуманність, толерантність (-0,836), виконавська дисципліна й вихованість (0,507),	1,91217	-,14856	-,34779	-,16696
F4: любов до свого предмета та професії, професіоналізм (0,549), чесне, неупереджене ставлення, справедливість й безкорисливість (-0,895).	,24421	-1,46565	,19857	,67620

З даних, наведених у табл. 2.19, видно, що до кластеру 1 (7,1% досліджуваних) увійшли освітяни, переважно орієнтовані на виконавську дисципліну й матеріальне благополуччя. До кластеру 2 (25,5%) увійшли вчителі, переважно орієнтовані на справедливість і безкорисливість, кластеру 3 (21,1%) –

орієнтовані на співпрацю й упровадження інновацій, а до кластеру 4 (46,3%) – орієнтовані на самовдосконалення й професіоналізм.

Примітно, що доволі велика кількість досліджуваних позитивно ставиться до себе як до учителя й до розвитку свого професіоналізму. Так, лише 0,3% досліджуваних оцінили себе негативно як учителя, 33,1% – на посередньому рівні, натомість 66,6% дали собі високу оцінку як учителю. Щодо розвитку професіоналізму – позитивне ставлення виявили 55,1%, амбівалентне – 40,2%, а негативне – лише 4,8% досліджуваних освітян. При цьому за результатами дисперсійного аналізу констатовано, що чим вище оцінюють себе учителі, тим більш позитивне ставлення до розвитку професіоналізму (на рівні тенденції, $p = 0,15$) вони виявляють (рис. 2.3, див. Додаток Б.3.2).

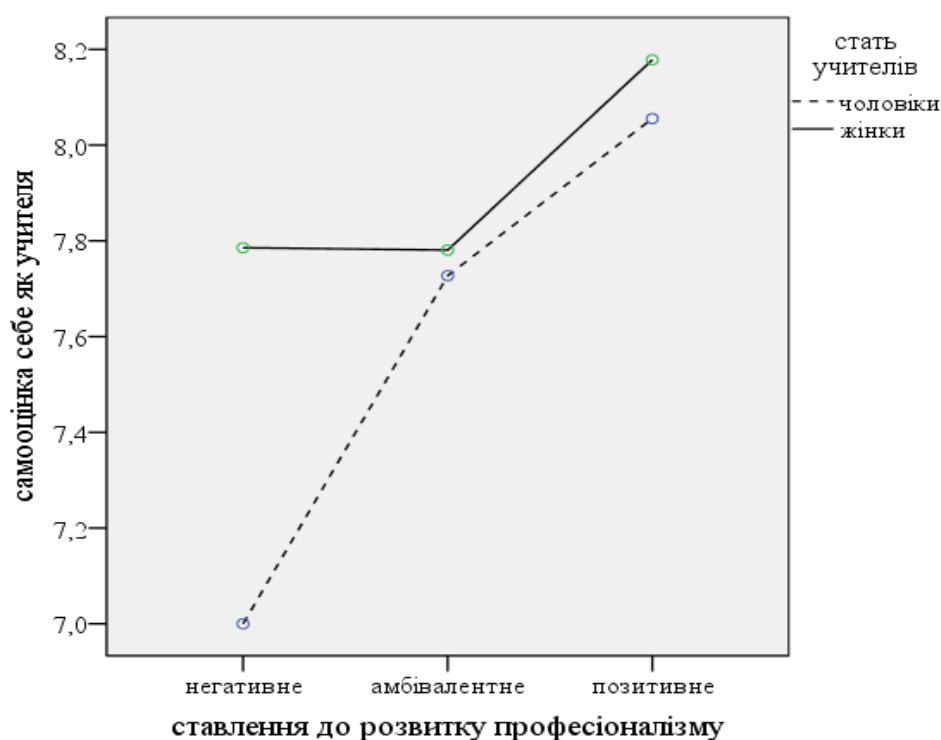


Рис. 2.3. Залежність самооцінки себе як учителя і ставлення освітян до розвитку професіоналізму.

Зв'язок позитивного ставлення до себе як учителя й позитивного ставлення до розвитку професіоналізму є, як нам уявляється, гарним ресурсом для розвитку професіоналізму вчителів у спеціально організованому навчанні.

Такий висновок підтверджують результати методики М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» (Бондарчук та ін., 2017), за якою визначалася значущість ідентифікації досліджуваного із учителем як певний індикатор цінності професії вчителя для нього. Тут бралось до уваги місце згадування даної характеристики: перші шість позицій – висока значущість (77,7%), наступні – середня значущість (19,5%), останні шість позицій або відсутність такого згадування (2,8%) – низька значущість професії вчителя.

Крім того, було виявлено рівні задоволеності вчителів роботою за опитувальником А. Брейфілд та Х. Рот «Індекс задоволеності роботою», в авторській адаптації, див. Додаток Б.3.2).

З даних, що наведені у Додатку Б.3.2 випливає, що високий рівень задоволеності роботою виявили 24,7%, низький – 12,5% досліджуваних. Переважна більшість учителів (62,8%) продемонструвала середній рівень задоволеності роботою.

На основі узагальнення результатів зазначених методик визначено рівні *афективної складової розвитку професіоналізму вчителів* (Табл. 2.20, див. Додаток Б.3.2).

Таблиця 2.20

Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями афективної складової розвитку професіоналізму

Рівні афективної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	24,0
середній	32,2
високий	43,8

Як впливає з табл. 2.20, високий рівень афективної складової властивий 43,8% досліджуваних, які виявляли духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; чітко виражене позитивне ставлення до професіоналізму та його розвитку; високий рівень задоволеності роботою тощо.

Середній рівень афективної складової розвитку професіоналізму виявлений у 32,2% освітян, які характеризувалися переважно середніми значеннями задоволеності роботою вчителем та її особистісної значущості за переважно ціннісного ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала. Учителів, які демонстрували переважно низькі рівні зазначених вище показників (24,0%), було віднесено до групи з низьким рівнем афективної складової розвитку професіоналізму.

Отже, попри доволі велику кількість учителів з духовним, ціннісним ставленням до своєї діяльності й розвитку професіоналізму, все ж таки кожний четвертий освітянин виявляє недостатньо високі такі показники.

Вивчення *конативної складової розвитку професіоналізму* передбачало виявлення й аналіз показників і рівнів педагогічної майстерності досліджуваних у розв'язанні емоційно навантажених професійних ситуацій як важливого показника їх професіоналізму за методикою «Аналіз проблемних ситуацій педагогічної діяльності» (О. Бондарчук, Л. Смольська (2017)). (Табл. 2.21, Додаток Б.3.3).

Таблиця 2.21

Розподіл досліджуваних учителів за рівнями педагогічної майстерності в розв'язанні проблемних ситуацій педагогічної взаємодії

Рівні педагогічної майстерності	Кількість досліджуваних у %
низький	12,5
середній	55,2
високий	32,3

Так, з табл. 2.21 випливає, що високий рівень педагогічної майстерності властивий лише 32,3% досліджуваних учителів. Такі вчителі прагнуть всебічно вивчити ситуацію перед тим, як приймати певні рішення, беруть до уваги думку всіх учасників спілкування, виробляють психологічно обґрунтовані, адекватні заходи щодо усунення емоційної напруженості в педагогічній взаємодії.

Середнім рівнем педагогічної майстерності характеризуються 55,2% вчителів, які в цілому намагаються конструктивно вирішити проблемні ситуації педагогічної взаємодії, але подекуди утруднюються з визначенням дійсних причин такої ситуації, не завжди обирають адекватні засоби психолого-педагогічного впливу. 12,5% досліджуваних властивий низький рівень педагогічної майстерності. Такі вчителі часто займають агресивну позицію, звинувачуючи інших в ситуації, що склалася, вони часто не усвідомлюють власну відповідальність за конструктивне розв'язання проблемної ситуації.

Також було виявлено здатність учителів до виконання діяльності на творчому рівні за методикою Т. Ділієлло та Дж. Хоутона «Креативний потенціал», в авторській адаптації) (табл. 2.22, див. Додаток Б.3.3).

Таблиця 2.22

Розподіл досліджуваних учителів за здатністю до виконання діяльності на творчому рівні

Рівні здатності до виконання діяльності на творчому рівні	Кількість досліджуваних у %
низький	24,9
середній	46,2
високий	29,0

Як видно з табл. 2.22, лише близько третини досліджуваних учителів (29,0%) виявляють здатність до виконання діяльності на творчому рівні, мають високий рівень креативного потенціалу; майже половина (46,2%) показують посередній рівень креативного потенціалу, а практично кожний четвертий

досліджуваний учитель (24,9%) – низький рівень, що може негативно позначитися на його професіоналізмі в умовах впровадження освітніх інновацій.

Одним із важливих показників дієвості розвитку професіоналізму виступили дані щодо залученості вчителів до роботи та її окремих складових (енергійності, відданості, захоплення роботою), установлених за Утрехтською шкалою залученості до роботи (UWES, Шауфелі, Беккер, 2006, в авторській адаптації).

Насамперед, за результатами опитування досліджуваних за даною шкалою були визначено первинні статистики залученості педагогів до роботи як стійкого психологічного стану у процесі роботи, що характеризується енергійністю, захопленням роботою і відданістю [20] (табл. 2.23, див. Додаток Б.3.3).

Таблиця 2.23

Показники залученості досліджуваних учителів до роботи

Показники залученості до роботи	Середні (M)	Стандартне відхилення (σ)
енергійність	3,0	0,6
захоплення роботою	3,4	0,5
відданість	3,3	0,8
загальний показник	3,2	0,5

З даних наведених у табл. 2.23 видно, що найбільша дисперсія даних представлена за показником «відданість роботі», який диференціює вчителів з огляду на їхні почуття значущості своєї праці, причетності, прийняття викликів [20] тощо.

Доволі значуща дисперсія за показниками «енергійність» й «захоплення роботою» свідчить, що досліджувані вчителі різняться за рівнем енергії, витривалості та «ментальної гнучкості» в процесі роботи, готовністю докласти зусилля до праці, а також наполегливістю в ситуаціях виникнення труднощів, концентрацією й зосередженням на роботі тощо.

На основі зазначених первинних статистик був визначений розподіл педагогів за рівнями залученості до роботи (табл. 2.24, див. Додаток Б.3.3).

Таблиця 2.24

Розподіл досліджуваних учителів за рівнями залученості до роботи

Показники залученості до роботи	Рівні залученості до роботи, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
енергійність	20,1	56,4	23,5
захоплення роботою	15,5	64,4	20,1
відданість	18,9	66,6	14,5
загальний показник	18,4	64,3	17,3

Як випливає з табл. 2.24, переважна кількість учителів характеризується середнім рівнем залученості до роботи (64,3%). Лише кожний шостий учитель (17,3%) демонструє високий рівень залученості та, як наслідок, мотивованість і психологічне благополуччя в професійній діяльності. Практично кожному п'ятому досліджуваному вчителю (18,4%) властивий низький рівень залученості до роботи й, отже, високий ризик професійного вигорання.

Крім того, нас цікавив ступінь орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування, досліджений за методикою на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності (Корольчук, Крайнюк & Марченко, 2020) (табл. 2.25, див. Додаток Б.3.3).

З табл. 2.25 та Додатку Б.3.3 видно, що в цілому вчителі орієнтовані на взаємодію на високому (20,7%) і середньому (56,4%) рівнях активності.

Разом з тим практично кожний п'ятий досліджуваний учитель (22,9%) є пасивним у груповій взаємодії, що безперечно утруднює його сходження до вершин професіоналізму.

Таблиця 2.25

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями орієнтації на партнерську взаємодію та
конструктивне професійне спілкування**

Рівні орієнтації на взаємодію	Кількість досліджуваних у %
пасивність у груповій діяльності	22,9
середня активність у груповій діяльності	56,4
висока активність у груповій діяльності	20,7

За узагальненням даних методик було визначено рівні конативної складової розвитку професіоналізму (табл. 2.26, див. Додаток Б.3.3).

Таблиця 2.26

**Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної
середньої освіти за рівнями конативної складової розвитку
професіоналізму**

Рівні конативної складової	Кількість досліджуваних у %
низький	18,6
середній	66,5
високий	14,9

З табл. 2.26 можна дійти висновку, що значна кількість досліджуваних учителів (66,5%) має середній рівень даної складової, характеризується переважно середніми значеннями залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема.

Високий рівень конативної складової розвитку професіоналізму виявлений у 14,9% вчителів, які виявляли високий рівень педагогічної майстерності при розв'язуванні проблемних ситуацій педагогічної діяльності, здатності до творчого виконання діяльності; залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування тощо. Разом з тим 18,6% вчителів проявили *низький* рівень розвитку даної складової, демонструючи переважно низькі рівні зазначених вище показників.

За рівнями складових було визначено рівні розвитку професіоналізму досліджуваних учителів у цілому (табл. 2.27, Додаток Б.3.4).

Таблиця 2.27

Розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями розвитку професіоналізму

Рівні розвитку професіоналізму	Кількість досліджуваних у %
низький	5,3
нижчий за середній	17,7
середній	38,4
вищий за середній	25,1
високий	13,5

Як видно з табл. 2.27, що лише понад третини досліджуваних вчителів мають вищий за середній і високий рівні розвитку професіоналізму (25,1% і 13,5% відповідно). Майже чверть досліджуваних освітян можна охарактеризувати як таких, які мають нижчий за середній і низький рівні (17,7% і 5,3% відповідно), а понад третину (38,4%) – середній рівень розвитку професіоналізму. Отже, значна частина вчителів потребують розвитку професіоналізму тією чи іншою мірою.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущу залежність рівнів розвитку професіоналізму вчителів від віку, а також типу закладу освіти (рис. 2.4, рис. 2.5).

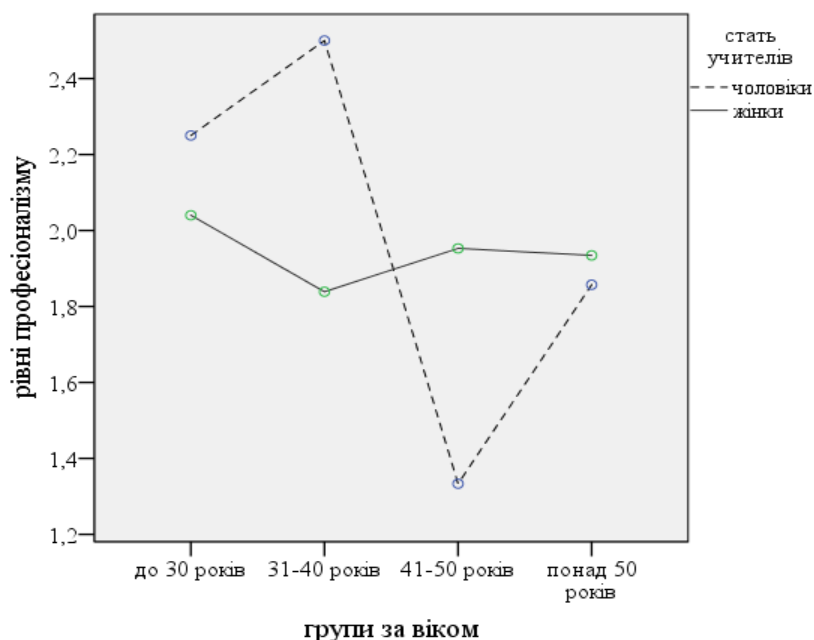


Рис. 2.4. Особливості рівнів розвитку професіоналізму вчителів різних вікових груп.

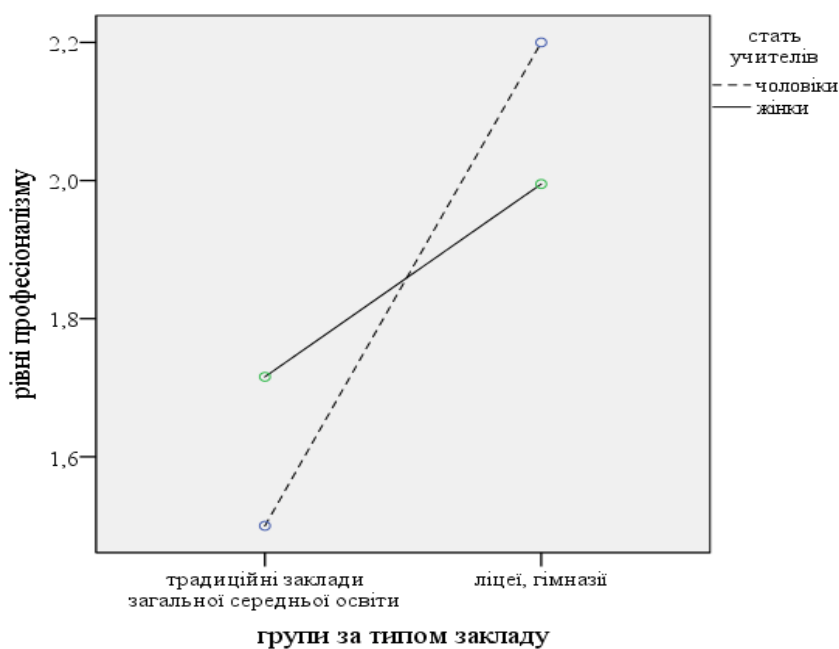


Рис. 2.5. Залежність рівнів розвитку професіоналізму вчителів від типу закладу освіти.

Так, виявлено, як показано на рис. 2.4, що у вчителів, старших за віком, рівні розвитку професіоналізму є нижчими, особливо у вчителів чоловічої статі ($p < 0,05$).

Крім того, як видно з рис. 2.5, рівні розвитку професіоналізму є вищими в ліцях і гімназіях порівняно із звичайними школами ($p < 0,01$) (рис. 2.5).

За іншими характеристиками статистично значущих відмінностей у проявах професіоналізму вчителів виявлено не було.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу було проаналізовано показники розвитку професіоналізму залежно від зрілості Я-концепції (рис. 2.6, див. Додаток Б.3.4).

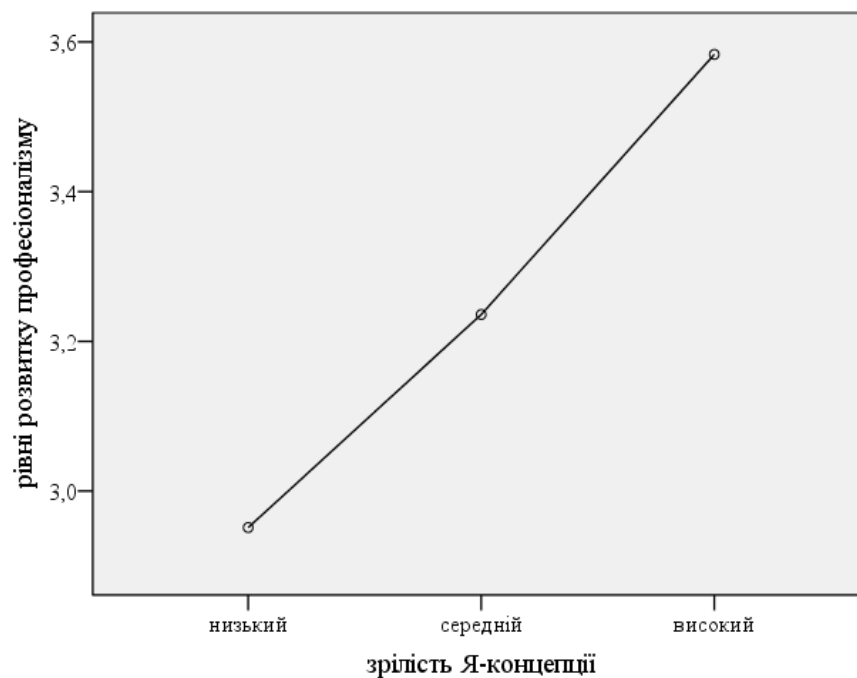


Рис. 2.6. Залежність рівнів розвитку професіоналізму вчителів від зрілості Я-концепції.

З рис. 2.6 та Додатку Б.3.4 випливає, що між зрілістю Я-концепції вчителів та рівнями розвитку їх професіоналізму існує прямий статистично-значущий зв'язок: чим більш зрілою є Я-концепція вчителів, тим вищий є рівень розвитку їх професіоналізму ($p < 0,05$).

Таким чином, основна гіпотеза про щільний прямий зв'язок між Я-концепцією і професіоналізмом вчителів знайшла як теоретичне обґрунтування, так і емпіричне підтвердження.

Відповідно йдеться про сприяння розвитку Я-концепції вчителів як чиннику розвитку їх професіоналізму, яке можна забезпечити у спеціальному психологічному навчанні в умовах післядипломної освіти.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатні рівні Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти в цілому та за окремими складовими.

Щодо *духовно-ціннісної складової Я-концепції* лише у кожного четвертого з досліджуваних учителів виявлений її високий рівень. Це вчителі, для яких характерні високі рівні цінності Я й самотворення, для них значущими є цінності творчості, розвитку, упевненості в собі, самореалізації тощо. Понад третини вчителів характеризуються середнім рівнем *духовно-ціннісної складової Я-концепції*, вони демонструють в цілому орієнтацію на духовні цінності водночас із переважно середніми показниками цінності Я й самотворення за переважної орієнтації на духовне начало як визначальне у вибудовуванні себе. Низький рівень даної складової виявлений практично у третини вчителів, яким властиві переважно низькі рівні цінності самотворення, недостатня орієнтація на духовні цінності як визначальні у процесі життєдіяльності. При цьому за результатами факторного аналізу встановлено амбівалентну, суперечливу структуру ціннісних орієнтацій досліджуваних педагогічних працівників, що може позначитись несприятливим чином на усвідомленні й прийнятті цінності їх Я й цінності самотворення.

Стосовно *когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції* констатовано її недостатній рівень для переважної більшості досліджуваних. Лише третина

досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем даної складової, вони проявляють високі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень про себе, їх узгодженості між собою і, водночас, диференційованості, балансу групових й індивідуально-специфічних характеристик, виокремлення різних сфер життєдіяльності для самохарактеристики. Майже половина вчителів, у яких були виявлені переважно середні значення зазначених вище показників, увійшли до групи із середнім рівнем, а кожний п'ятий з учителів, в яких було констатовано низькі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою, диференційованості, дисбаланс групових й індивідуально-специфічних характеристик, орієнтацію на описання себе переважно в одній із сфер життєдіяльності – до групи з низьким рівнем когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції

Крім того визначено недостатній рівень *афективно-оцінної складової Я-концепції* вчителів: її *високий рівень*, коли досліджувані показували високі показники самоповаги й безумовного самоприйняття, був виявлений лише у кожного п'ятого з досліджуваних, така ж кількість учителів і навіть трохи більше характеризувалась низьким рівнем даної складової, 6% досліджуваних, *низький*, коли вчителі демонстрували низькі рівні зазначених вище показників, натомість майже дві третини вчителів характеризувалась середнім рівнем даної складової.

Подібні тенденції було визначено й за результатами дослідження *когнітивно-регулятивної складової Я-концепції вчителів*, за якими констатовано недостатній рівень її розвитку для значної частини досліджуваних: лише кожний п'ятий учитель виявляв високі показники самовдосконалення й саморозвитку та оптимальні показники самоконтролю, понад половини досліджуваних – середні значення даних показників, а кожний четвертий учитель – низькі.

Такі результати вплинули й на загальний рівень зрілості Я-концепції вчителів: *високий* (десята частина досліджуваних) яким властиві високі рівні зрілості практично всіх складових Я-концепції, вони орієнтовані на самоконтроль, саморозвиток, самовдосконалення, самотворення в цілому), *середній* (три чверті респондентів), *низький* (кожний десятий досліджуваний).

За дисперсійним аналізом виявлено особливості зрілості Я-концепції від деяких гендерно-вікових та організаційно-професійних характеристик учителів

Стосовно *гендерно-вікових особливостей*: молодші за віком учителі-чоловіки характеризуються вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі-жінки. Натомість з віком картина кардинально змінюється і тоді, навпаки, старші за віком вчителі жіночої статі проявляють вищі рівні зрілості Я-концепції ніж вчителі чоловічої статі ($p < 0,05$).

Стосовно *організаційно-професійних особливостей*: в цілому вчителі, які працюють у ліцеях і гімназіях, відрізняються переважно вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі, які працюють у звичайних ЗЗСО ($p < 0,05$).

Загалом же можна констатувати недостатній рівень розвитку як індикаторів Я-концепції, так і всіх її складових, що зумовлює доцільність їх розвитку в бік досягнення зрілості досліджуваного феномену.

2. Подібні результати констатовані й щодо розвитку професіоналізму вчителів закладів загальної середньої освіти в цілому та за окремими складовими.

Так, щодо *когнітивної складової розвитку професіоналізму*: високий рівень обізнаності щодо сутності, специфіки, показників та умов розвитку професіоналізму виявила лише третина вчителів, понад половини досліджуваних характеризується середнім рівнем обізнаності, частковими знаннями про професіоналізм та шляхи його розвитку, а кожний двадцятий учитель – взагалі відсутністю або низьким рівнем знань з даної тематики.

Стосовно *афективної складової розвитку професіоналізму*: високий рівень властивий понад третині досліджуваних, які виявляли духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; чітко виражене позитивне ставлення до професіоналізму та його розвитку; високий рівень задоволеності роботою тощо. Середній рівень афективної складової розвитку професіоналізму виявлений у третини освітян, які характеризувалися переважно середніми значеннями задоволеності роботою вчителем та її особистісної значущості за переважно ціннісного ставлення до професійної діяльності та до

себе як професіонала. Натомість, низьким рівнем розвитку даної складової характеризувався практично кожний четвертий учитель.

Щодо *конативної складової розвитку професіоналізму*: дві третини вчителів (66,5%) має середній рівень даної складової, характеризується переважно середніми значеннями залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема.

Високий рівень конативної складової розвитку професіоналізму виявлений лише у шостої частини досліджуваних учителів, які виявляли високі рівні педагогічної майстерності при розв'язуванні проблемних ситуацій педагогічної діяльності, здатності до творчого виконання діяльності; залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування тощо. Дві третини досліджуваних характеризуються її середнім рівнем, мають переважно середні значення показників залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема. Натомість майже кожний п'ятий учитель проявив *низький* рівень розвитку даної складової, демонструючи переважно низькі рівні зазначених вище показників.

При цьому за результатами кластерного аналізу, що був здійснений на основі даних факторизації уявлень освітян про ідеального вчителя, виявлені 4 групи досліджуваних за переважаючими уявленнями освітян про ідеальний образ учителя, що дозволяють говорити про особистісний ресурс їхнього професійного розвитку, оскільки найбільшу групу (майже половину досліджуваних) склали вчителі, в цілому орієнтовані на самовдосконалення й професіоналізм.

3. Аналіз рівні розвитку професіоналізму досліджуваних учителів у цілому, що були визначені за рівнями складових, дозволив дійти висновку, лише понад третини досліджуваних вчителів мають вищий за середній і високий рівні розвитку професіоналізму. Майже чверть досліджуваних освітян можна охарактеризувати як таких, які мають нижчий за середній і низький рівні, а понад третину – середній рівень розвитку професіоналізму. Отже, значна частина вчителів потребують розвитку професіоналізму тією чи іншою мірою.

При цьому за результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущу залежність рівнів розвитку професіоналізму вчителів від віку, а також типу закладу освіти. Так, виявлено, що у вчителів, старших за віком, рівні розвитку професіоналізму є нижчими, особливо у вчителів чоловічої статі ($p < 0,05$). Крім того, рівні розвитку професіоналізму є вищими у вчителів, які працюють у ліцях і гімназіях, порівняно із тими, хто працює в звичайних школах ($p < 0,05$). За іншими характеристиками статистично значущих відмінностей у проявах професіоналізму вчителів виявлено не було.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлено, що між зрілістю Я-концепції вчителів та рівнями розвитку їх професіоналізму існує прямий статистично-значущий зв'язок: чим більш зрілою є Я-концепція вчителів, тим вищий є рівень розвитку їх професіоналізму ($p < 0,05$).

Таким чином, основна гіпотеза про щільний прямий зв'язок між Я-концепцією і професіоналізмом вчителів знайшла як теоретичне обґрунтування, так і емпіричне підтвердження.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Прокопенко, О. А. (2019). Особливості креативного потенціалу вчителів закладів загальної середньої освіти з різними рівнями професійної ідентичності.

Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 7(36), 63-77. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-147-160](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-147-160).

2. Прокопенко, О. А. (2022). Ясність Я-концепції і психологічне благополуччя вчителів закладів загальної середньої освіти. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 4, 66-77 <https://doi.org/10.48020/mpj.2022.02.06>

3. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості залученості до роботи освітян залежно від ідеального образу учителя. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки», 26(55), 129-144. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-129-144](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-129-144).*

4. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості духовно-ціннісної складової Я - концепції вчителів закладів загальної середньої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*, 3(62), Т.2, 187-196.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості прояву розвитку Я-концепції учителів в умовах війни. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ 19 травня 2023 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 124-126. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencijni/mp/khii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferencija-psikhologho-pedagoghichnijsuprovit-profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji-fakhivciv-v-umovakhvojennogho-stanu>

6. Прокопенко, О. А. (2020). Розвиток Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. освіти / НАПН України, УН-т менедж. освіти. К., 2020. 42 с. http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/speckurs/!спецкурс%20Я-концепція.pdf

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У третьому розділі теоретично обґрунтовано програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму. Представлено модель організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму, що містить цільовий, організаційно-змістовий та результативний компоненти. Представлено програму формувального експерименту, спрямованого на розвиток Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти як основи їх професіоналізму. Презентовано результати й аналіз ефективності впровадження програми розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму.

3.1. Мета, завдання, принципи та умови реалізації формувального експерименту щодо розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму

Теоретичний аналіз наукових праць та результати констатувального етапу емпіричного дослідження Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму зумовили доцільність розроблення програми організаційно-психологічного супроводу вчителів, що передбачала створення спеціально організованого навчання в умовах післядипломної освіти і сприяла підвищенню зрілості їх Я-концепції.

Це передбачало виконання наступних завдань:

– визначити сутність, мету і зміст організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти;

– розробити модель організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти, окреслити напрямки його реалізації в умовах підвищення кваліфікації задля розвитку їх професіоналізму;

– розробити і впровадити програму організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти задля досягнення її зрілості і високого рівня професіоналізму, враховуючи складові й індикатори моделі;

– апробувати розроблену програму організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти.

Вирішення першого завдання спонукало нас визначити сутність, мету і зміст організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти.

Підвищення кваліфікації є обов'язковою вимогою до діяльності вчителя, викладача, науково-педагогічного чи педагогічного працівника освітнього закладу відповідно до Закону України «Про освіту» (2020, ст. 51). Зокрема, ст. 3 (п. 2) Закону України регламентує, що система загальної середньої освіти забезпечує «всебічний розвиток, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, здатність до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готовність до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству».

При цьому частина друга ст. 54 Закону вказує, що вчителі «зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність. Проте цей обов'язок урівноважується правом вільного вибору освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності задля підвищення кваліфікації (2020, ч. 1, ст.54). Крім того, ст. 59 (ч. 1) зобов'язує заклади освіти сприяти професійному

розвитку і підвищенню кваліфікації вчителів (педагогічних працівників), а також набуттю нових та вдосконаленню раніше набутих компетентностей (ст.18).

Варто зауважити, що кожен вчитель (педагогічний працівник) закладу загальної середньої освіти може обрати оптимальну для себе форму підвищення кваліфікації: інституційну (очну, заочну), дистанційну, мережеву, дуальну, на робочому місці тощо. Така норма збільшує можливості для проходження навчання, адже вчитель має змогу обрати зручну для себе форму, не обов'язково з відривом від виробництва. Це уможлиблює використання різних форм підвищення кваліфікації залежно від умов і власних бажань. Зауважимо при цьому, що проблема розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму – це, у першу чергу, проблема особистісного й професійного розвитку вчителя як суб'єкта діяльності, здатного орієнтуватися і розв'язувати професійні завдання у кризових умовах сьогодення.

У контексті проблемного поля організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму, варто уточнити сутність понять «супровід», «психологічний супровід», «організаційний супровід».

Термін «супровід» є широко вживаним поняттям серед психологів, вчителів, педагогів. Так, у Словнику української мови (1978: 849) супровід трактують як супроводжувати, супроводити кого-небудь; бути поруч; вести кого-небудь, тобто дія, яка супроводжує певне явище. На думку О. Брюховецької, супровід є системною інтегративною технологією соціально-психологічної допомоги особистості; один з видів соціально-психологічного патронажу; діяльність, спрямована на вирішення проблем тих, кого супроводжують (Брюховецька, 2018: 284).

Науковець В. Балахтар визначає супровід як допомогу особистості у напрямі розвитку, враховуючи особистісний потенціал і здатність бути відповідальним за власні самостійні рішення, вибір; процес взаємодії супроводжувача і супровідного, спрямований на розвиток останнього; комплексний метод, що передбачає допомогу, діагностику проблеми,

інформаційне наповнення щодо її сутності і шляхів вирішення, консультування на етапі ухвали рішення і продукування стратегії і тактики подальших дій (Балахтар, 2018).

Поняття «психологічний супровід», як зазначає В. Лапшина, висвітлює організацію і реалізацію комплексу заходів, спрямованих на подолання ускладнень, підвищення рівня психологічної стійкості (загальної та ситуативної) і сприяння ефективному виконанню різних завдань у професійній діяльності (Лапшина, 2005: 54–58). Психологічний супровід передбачає пошук особистісних ресурсів з метою розвитку, враховуючи власні можливості і умови, що забезпечують перехід особистості до самопомоги (Гриценко, 2013).

Варто зауважити і про термін «соціально-психологічний супровід», що складає комплекс заходів, спрямованих на оптимізацію формування і розвитку в особистості професійної спрямованості, професійно-важливих якостей і властивостей на шляху до самореалізації викладача як професіонала, забезпечення максимальної реалізації особистісного потенціалу у професійній діяльності із врахуванням принципів науковості, послідовності, безперервності, оптимізації, системності, адекватності, а також індивідуалізації та спрямованості на професійні досягнення (Кокун, 2009: 214–223); створення умов для розвитку і саморозвитку особистості; особлива форма реалізації пролонгованої соціально-психологічної допомоги (Брюховецька, 2018: 287).

Як зазначає В. Балахтар, соціально-психологічний супровід складає сукупність заходів, спрямованих на «створення оптимальних умов для ефективної адаптації до навчальної (професійної) діяльності, взаємодії між усіма ланками освітнього процесу (професійної діяльності), що сприяє становленню фахівців: самовизначенню в якості фахівця у професійній сфері, самопроектуванню (життєконструюванню) професійного шляху, саморегуляції, самоствердженню, самовдосконаленню і самореалізації у професійній діяльності; рефлексії професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху» (Балахтар, 2019: 363).

У контексті нашого дослідження нам імпонувала думка О. Брюховецької щодо організаційно-психологічного супроводу як різновиду психологічного супроводу, що дозволяє вирішувати професійні та управлінські проблеми в освітніх організаціях і сприяє продуктивному особистісно-професійному розвитку як окремих освітян, так і реалізації ресурсного психологічного потенціалу закладів освіти загалом (Брюховецька, 2018: 285).

Відповідно до другого завдання формувального етапу дослідження розроблено модель організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти, окреслити напрямки її реалізації в умовах післядипломної освіти освітян задля розвитку їх професіоналізму, яка дозволить вдосконалити професійні компетентності й сприятиме розвитку особистості, збереженню її психічного здоров'я, досягненню високого рівня професіоналізму і забезпечить ефективність професійної діяльності у сфері освіти, розвитку себе як професіонала, збагачення власного професійного досвіду, створення умов для самотворення власної особистості, її саморозвитку і самореалізації тощо. При цьому було враховано методологічні підходи до розвитку професіоналізму, особливо актуальні, на наш погляд, у часи невизначеності й нестабільності (суб'єктно-вчинковий (Татенко, 2019 та ін.), раціогуманістичний (Балл, 2015 та ін.), акмеологічний (Євтух, Скорик, 2020 та ін.) та генетико-креативний (Максименко, Яланська, 2021 та ін.).

У свою чергу, доцільність розробки й упровадження програми організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямованої на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму потребувала визначення й створення умов для успішної й ефективної діяльності та розвитку освітян у професійній діяльності, дотримання методологічних вимог (системності, продуктивності, ефективності, концептуальності та ін.), формування мети і завдань, окреслення принципів, змісту етапів, пошуку методів, форм і засобів, а також очікуваного результату.

В основу моделі організаційно-психологічного супроводу було покладено підхід О. Брюховецької до його компонентів, які були змістовно трансформовані з урахуванням завдань нашого дослідження, а саме:

- цільовий (визначення мети і завдань супроводу);
- організаційно-змістовий (висвітлення принципів, етапів, видів, форм, методів, напрямів, умов та ін.);
- результативний (оцінювання результативності розвитку когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінювальної та духовно-ціннісної складових Я-концепції та когнітивного, афективного та конативного рівнів професіоналізму) (рис. 3.1).

Цільовий компонент. Метою організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму є: сприяння підвищенню зрілості Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти як чинника розвитку їх професіоналізму.

Завдання організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму:

- створення організаційно-психологічних умов для розвитку професіоналізму вчителів задля досягнення якісно нового, більш ефективного рівня вирішення складних професійних завдань на когнітивному, афективному та конативному рівнях;
- збагачення та оновлення знань про Я-концепцію і професіоналізм, їх складові та критерії досягнення;
- сприяння розвитку зрілої Я-концепції вчителя ЗЗСО, а саме: духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінної та конативно-регулятивної її складових;
- розвиток мотивації до самотворення, саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності;
- розвиток професійної майстерності; здатності до виконання діяльності на високому, творчому рівні;

- проведення діагностики рівня зрілості Я-концепції і професіоналізму;

- коригування виявлених недоліків у розвитку Я-концепції як чинника професіоналізму вчителів.

Досягнення мети і визначених завдань організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму забезпечується функціями, а саме:

- адаптивна (підготовча) – це пристосування до нових викликів вимог життя в суспільстві, яке динамічно змінюється;

- компенсуюча – це відтворення освітніх можливостей, які раніше були відсутні або втрачені;

- корекційно-розвивальна – збагачення діяльнісних можливостей вчителя, усвідомлення значущості свого Я та розвиток власного духовного світу;

- аналітична – передбачає дослідження і аналіз чинників, що впливають на потребу до самотворення, саморозвитку і самореалізації впродовж життя в системі неперервної освіти; визначенні рівнів сформованості складових та індикаторів Я-концепції і професіоналізму

- перетворювальна – це зміна освітнього і освітньо-кваліфікаційного рівня впродовж життя, а також інтелектуального і культурного рівня суспільства;

- прогностична – використання різних завдань для передбачення індивідуальних потреб слухачів та надання персоналізованої підтримки. Автоматизація процесів прийняття рішень на основі даних і попередження можливих проблем;

- комунікативна – ефективна взаємодія з учасниками освітнього простору;

- заохочувальна – це стимулювання освітніх потреб вчителів

Серед *напрямів* організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму виокремлено:

– *психоедукаційний напрям*, що передбачає організацію спеціального психологічного навчання вчителів в умовах підвищення кваліфікації за розробленим авторським спецкурсом, що розгортається на підготовчому (адаптивному), діагностичному (аналітичному), розвивальному (коригуючому), прогностичному (рефлексивному) етапах;

– *консультативний напрям* реалізується як під час підвищення кваліфікації вчителів в закладах післядипломної освіти й центрах професійного розвитку педагогічних працівників, так і безпосередньо в діяльності практичних психологів у закладах освіти.

Організаційно-змістовий компонент містить принципи супроводу, етапи, види, форми, методи, критерії та індикатори сформованості духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінної та конативно-регулятивної складових Я-концепції вчителів ЗЗСО, що сприяють досягненню когнітивного, афективного та конативного рівнів професіоналізму.

Принципи організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму:

– *індивідуального підходу* уможливорює визнання цінності, унікальності особистості викладача, пріоритетності особистісного зростання з орієнтацією на розвиток духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінної та конативно-регулятивної складових Я-концепції;

– *принцип системності* забезпечує безперервність організаційно-психологічного супроводу і побудову системної діяльності із врахуванням сучасних досягнень у галузі психологічної науки, взаємозв'язку і взаємозумовленості складових Я-концепції і професіоналізму (щорічне підвищення кваліфікації);

– *принцип активності й самостійності* визначає спрямованість, мотивацію викладача до самотворення, творчої діяльності, саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, розвитку самоповаги і рефлексії, здатність самостійно вирішувати професійні завдання, приймати рішення;

– *принцип обов'язковості розвитку професійної компетентності* – постійний і систематичний розвиток професійних компетентностей вчителя є необхідною умовою і вимогою законодавства щодо професійної діяльності вчителів ЗЗСО;

– *принцип детермінації руху вчителя до професіоналізму* усвідомленими потребами у контексті стратегії розвивального навчання на когнітивному, афективному та конативному рівнях професіоналізму як духовно багатой, професійно свідомої особистості зі зрілою Я-концепцією;

– *принцип толерантності* - здатність закладу загальної середньої освіти внутрішньо гармонізувати взаємодію кожного учасника освітнього процесу окремо та одночасно, отримуючи синергетичний ефект, від їх спільної співпраці та готовності протистояти впливу зовнішнього середовища, маючи при цьому межі безпеки та забезпечуючи або зберігаючи розвиток закладу освіти

– *принцип цілісності цінностей себе й самостворення, ясності і диференційованості Я*, адекватної самооцінки і позитивного самостворення і здатності до самоконтролю і самостворення як ключових засобів у розвитку професіоналізму вчителів спрямовує увагу на досягнення якісної повноти цього процесу через синтез складових Я-концепції і досягнення її зрілості.

До умов, що сприяють розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму, було віднесено:

1) організацію спеціального соціально-психологічного навчання, що сприятиме розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму;

2) створення ситуацій успіху, організацію спільної педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти, де вчителі реалізують себе як творчі особистості, задовольняючи вищі людські потреби в самореалізації через актуалізацію мотивації розвитку професіоналізму. Результатом буде опанування досвідом безпосередньої педагогічної діяльності;

3) розвиток здатності до аналізу та оцінювання ситуацій професійної діяльності вчителів, що мають високий рівень зрілості Я-концепції, а відповідно

і професіоналізму, під час чого відбувається опанування непрямим досвідом (Bandura, 1989);

4) встановлення рівноправності вчителів у спілкуванні, взаємодії, діяльності, емоційній відкритості й довірі один до одного, прийнятті інших і себе як цінності, а також забезпечення позитивного зворотного зв'язку шляхом опитування, проведення бесід, групових форм спілкування, комунікації у соціальних мережах та ін. сприятимуть формуванню суспільної думки (Bandura, 1977);

5) складання індивідуальних програм розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму за результатами постійного моніторингу зрілості особистісного і професійного розвитку, саморегуляції їхніх емоційних станів сприятимуть покращенню фізичного, психічного та емоційного стану вчителів (Бондарчук, 2008; Прокопенко, 2020; 2021; 2022; 2023);

6) створення толерантного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти та післядипломної освіти, що дозволить зняти напругу, відчуженість у вчителів в умовах освітнього процесу, сформуванню толерантний спосіб життєдіяльності, а це, у свою чергу, дозволить здолати світоглядну замкнутість, закритість вчителів ЗЗСО для інших типів, форм і методів взаємодії в освітньому процесі (Брюховецька, 2018: 295).

Отже, створення спеціального освітнього середовища для розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО уможливить забезпечення умов сприяння розвитку їх професіоналізму через набуття як досвіду безпосередньої діяльності, так і непрямого досвіду, формування суспільної думки шляхом встановлення рівноправ'я, позитивного зворотного зв'язку і досягнення стану фізичного, психічного й емоційного благополуччя у створеному толерантному освітньому середовищі. Реалізація організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО передбачає створення спеціального середовища в умовах післядипломної освіти, що сприятиме розвитку професіоналізму вчителів, а саме: збагачення та оновлення знань про професіоналізм, складові та критерії його досягнення, пошук шляхів та створення умов проєктування свого

професійного шляху та професійного саморозвитку, сприяння здійсненню професійної кар'єри, розвиток духовного, ціннісно-сміслового ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; набуття високого рівня професійної ідентичності, а також розвиток професійної майстерності; здатності до виконання діяльності на високому, творчому рівні; самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності; партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування.

З метою забезпечення розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти нами розроблено авторський спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної освіти *«Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму»*

Спецкурс розраховано на вчителів загальної середньої освіти (педагогічних працівників), а також шкільних психологів, які проходять підвищення кваліфікації. Спецкурс має практичну спрямованість і реалізується в активному спеціально створеному соціально-психологічному середовищі. Він розрахований на 45 годин, 10 з яких реалізуються у формі дискусії, елементів тренінгу та самостійної роботи на першому (очному) етапі навчання, 8 – через самостійну роботу на другому (дистанційному) етапі та 12 годин у формі елементів тренінгу та самостійної роботи на третьому (очному) етапі (30 год).

В основу спецкурсу покладено авторські розробки, в яких висвітлено результати теоретичних і емпіричних досліджень, а також досвід викладацько-тренерської діяльності. Структуру спецкурсу складають два модулі: тематична дискусія *«Зміст і структура розвитку Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму»* навчальне заняття з елементами тренінгу *«Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму»*. Кожний модуль реалізується з використанням інноваційних інтерактивних форм і методів навчання у декілька етапів:

– адаптивний (підготовчий) – передбачав використання міні-лекцій з презентаціями, що був спрямований на аналіз та розуміння змісту феномену;

– аналітичний (діагностичний) – спрямований на комплексну психологічну діагностику, тестування, спостереження, обговорення в групах, рефлексія, аналіз формувального експерименту тощо;

– розвивальний (компенсуючий) – на цьому етапі було передбачено використання тренінгу, що містив у собі групові дискусії, рольові та ділові ігри, «мозковий штурм», творчі завдання тощо. Ці завдання спрямовувалися на розвиток умінь та навичок, необхідні для ефективної роботи вчителів та відтворення освітніх можливостей, які раніше були відсутні або втрачені, і дозволяють збагатити діяльнісні можливості людини, усвідомити значущість власного Я та розвиток власного духовного світу;

– прогностичний – спрямований на рефлексивне осмислення отриманого у процесі тренінгової взаємодії. Автоматизація процесів прийняття рішень на основі даних і попередження можливих проблем.

Спецкурс «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму» спрямований на підвищення рівня усвідомлення себе як професіонала, як суб'єкта професійної діяльності й професійного саморозвитку, зростання саморозуміння, зниження внутрішньої неузгодженості образу «Я-професіонал», набуття високо диференційованих уявлень про власні професійно важливі якості, наближення глобальної професійної самооцінки до рівня адекватної з тенденцією до підвищення, розвиток позитивного ставлення до себе на високому рівні, підвищення самоповаги, зростання самоприйняття, позитивного самоставлення, зниження рівня самозвинувачення, підвищення рівня загальної інтернальності й інтернальності у сфері професійної діяльності, зростання переконання у важливості особистих дій як дієвого чинника організації власної професійної діяльності, самопросування, здобуття бажаних результатів, досягнення професійних успіхів.

Зміст спецкурсу містить *три функціональні компоненти:*

інформаційно-пізнавальний (наукові уявлення щодо змісту та психологічної структури розвитку Я-концепції педагогічного працівника як чинника його професіоналізму, про психологічні особливості особистісного та професійного

розвитку вчителів аналіз сутності основних понять у психології явища Я-концепції, осмислення змісту та значення організації власної професійної взаємодії та реалізації професійного успіху вчителя),

діагностичний (актуалізація потреби в самоаналізі психологічних особливостей діяльності освітніх організацій щодо розвитку Я-концепції),

корекційно-розвивальний (формування потреб та вмінь використовувати отримані знання з метою покращення рівня задоволеності).

Ураховуючи специфіку освіти дорослих (підвищення кваліфікації), доцільним є використання, запропонованих в спецкурсі, таких видів *групових та інтерактивних методів* роботи як: «мозковий штурм», «криголами», групові дискусії інтерактивні та рольові ігри, роботу в малих групах, міні-лекції, аналіз професійних ситуацій, моделювання, проектні та індивідуальні творчі завдання, опитувальники, рефлексія тощо.

Щодо *засобів* Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти, то це можуть бути: інформаційні джерела (електронні підручники, Інтернет-мережа та ін.), дидактичні (мультимедійні презентації, підручники та ін.) засоби, а також інтерактивні онлайн-дошки для навчання і спільної роботи (Google Jamboard, Padlet, Miro та ін.), які суттєво підвищують ефективність освітнього процесу, в т. ч. викладання, і спонукають вчителів до розвитку професіоналізму.

Варто зазначити, що найбільш дієвими є форми, методи і засоби, які передбачають «активність, залучення до дії, створення ситуації переживання та випробування, що сприяє глибшому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню» (Балахтар, 2019, с.372)

Результативний компонент спрямований на оцінювання результативності розвитку когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінювальної та духовно-ціннісної складових Я-концепції та когнітивного, афективного та конативного рівнів професіоналізму, а також контроль якості засвоєння знань з проблеми розвитку Я-концепції, рівнів сформованості відповідних цінностей, вмінь, знань, навичок, компетентностей тощо.

У наступному підрозділі розглянемо зміст програми організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму.

3.2. Зміст програми організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму

Програма організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму реалізована в спецкурсі «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму» і передбачає вивчення міждисциплінарної проблематики професійної Я-концепції та оволодіння засобами розв'язання комплексних завдань педагогічної діяльності, а саме: вивчення розвитку Я-концепції як явище професійного розвитку, що актуалізоване розв'язанням психолого-педагогічних і соціально-психологічних завдань, які виникають у процесі поглибленні уявлень про роль свого Я, самосвідомості у зумовлені активної життєвої позиції людини і забезпечення її психологічного задоволення.

Мета організаційно-психологічного супроводу, реалізованого у спецкурсі, полягає у створенні сприятливих умов для опанування вчителями засад самотворення, саморозвитку на шляху до самореалізації у професійній діяльності, оволодіння прийомами і техніками, що сприяють підвищенню зрілості Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти як чинника розвитку їх професіоналізму.

Завдання:

- збагатити та оновити знання про професіоналізм, складові та критерії його досягнення;
- опанувати шляхи та умови проектування свого професійного шляху та професійного саморозвитку, здійснення професійної кар'єри;

- актуалізувати потребу, мотивацію, позитивне та ціннісно-смісловне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала;
- опанувати вміння корегувати план самотворення, саморозвитку власної Я-концепції і професійної ідентичності;
- розвинути професійну майстерність і здатність творчо вирішувати професійні завдання;
- сприяти самореалізації та розвитку зрілості духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінної та конативно-регулятивної складових Я-концепції вчителя ЗЗСО в професійній діяльності;
- опанувати навички партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування.

Реалізація програми, зважаючи на використання елементів тренігової роботи, потребувала дотримання відповідних правил і принципів розвитку. Серед правил, обов'язковим було дотримання активності учасників у всіх видах діяльності, «тут і тепер» - аналіз процесів, почуттів і дій учасників актуальних в конкретний момент часу), відкритості, щирості та ін. (Балахтар, 2015) задля «особистісного і соціального розвитку фахівця як суб'єкта соціальної дії, здатного орієнтуватися і вирішувати професійні завдання у мінливих соціальних умовах» (Балахтар, 2019). Щодо принципів, як описувалось вище, це принципи: активності й самостійності, обов'язковості розвитку професійної компетентності, детермінації руху вчителя до професіоналізму, толерантності та системності.

Для забезпечення розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму було підбрано найбільш оптимальні вправи, які розроблені нами або запозичені у інших авторів та модифіковані відповідно до мети та завдань формувального етапу дослідження, реалізація якого здійснювалася в чотири етапи: підготовчий, діагностичний, розвивальний та прогностичний, відповідно до концептуальної моделі розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму.

Програма містить 4 модулі (45 год) і реалізується в 4 сесіях, спрямованих на розвиток духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінної та

конативно-регулятивної складових Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти і досягнення когнітивного, афективного і конативного рівнів професіоналізму. Кожний модуль програми містить інформаційно-пізнавальний, діагностичний, корекційно-розвивальний і рефлексивний компоненти, відображені у блоках сесій.

Варто зазначити, що кожен сесію характеризує своя специфіка і наявність теоретичного і практичного блоку, які дозволяють отримати інформацію, поглибити знання та опанувати інструменти для розвитку Я-концепції як чинника їх професіоналізму, а також набуті досвіду (як професійного, так і непрямого) їх використання в освітній діяльності відповідно до вимог нової української школи. Реалізація програми потребувала відповідного технічного і методичного інструментарію, враховуючи умови реального часу (військовий стан, пандемія COVID-19), для роботи дистанційно. Більш детальний опис програми наведено у технологічній карті (Додаток В. 1).

Загальний вступ до програми розвитку Я-концепції як чинника їх професіоналізму містить вітання учасників спеціалізованого соціально-психологічного навчання у вигляді тренінгу, інформування щодо програми (мультимедійна презентація), процедур роботи на платформах інтернет мережах Google Meet; BigBlueButton (<https://bbb.umo.edu.ua/rooms/i3o-qxe-0lh-3yz/join>), ознайомлення з інструкціями до використання цифрових сервісів, можливостей приєднання.

Наступна дія передбачала вивчення очікувань вчителів, яка здійснювалась за допомогою онлайн-дошки (Google Jamboard) з подальшим аналізом і обговоренням в конференції BigBlueButton. Вчителям було поставлено запитання: «Чому Я прагну досягнути розвитку Я-концепції?», «Що складає підґрунтя професіоналізму в освітній діяльності?», «Чи можливо досягнути найвищого рівня професіоналізму і майстерності у закладах загальної середньої освіти?»

Зважаючи на те, що групова робота становить командну роботу, вчителям було запропоновано виокремити правила, яких вони будуть дотримуватись в

процесі міжособистісної взаємодії у тренінгу шляхом використання мозкового штурму. Ці всі правила фіксувалися на папері, якщо зустріч була очна, якщо в дистанційній формі навчання проходило, то на платформах Google Meet; BigBlueButton з використанням Google Jamboard.

З метою занурення учасників в проблему і створення команд запропонована вправа на командування з елементами дискусії щодо складових Я-концепції. (Інформування вчителів щодо створення команд задля виокремлення складових Я-концепції, створення повідомлення та подальшого обговорення. Презентація напрацювань).

Мета *першої сесії* – розвиток духовно-ціннісної складові Я-концепції вчителів ЗЗСО, що передбачав поглиблення сутності і ролі цінностей (цінності Я, самотворення, розвитку й самореалізації, творчості й упевненості в собі) в структурі Я-концепції.

Практикум 1. Духовно-ціннісна складова Я-концепції у діяльності вчителів ЗЗСО.

Перша сесія тренінгу: вступ, інформування про мету, завдання, особливості роботи під час сесії.

Теоретичний блок

1. Інструктаж та актуалізація знань вчителів ЗЗСО стосовно духовно-ціннісної складової Я-концепції.

Що означає «Цінність Я»?

(Учасникам пропонується одним-двома словами пояснити розуміння вислову «Цінність Я». Вчителям презентується інструкція і запитання у програмі mentimeter (<https://www.menti.com/al8d3qsn1sdb>), після виконання вправи здійснюється обговорення).

Вправа 2. Інтерактивна лекція: «Цінність самотворення, творчості, розвитку і самореалізації у професійній діяльності» (Демонстрація екрану презентації).

(З метою підготовки інтерактивної лекції були використані як наявні наукові праці (Балл, 2008; Балахтар, 2019; 2019б; Бондарчук, 2013; 2018; 2023;

Вірна, 2013; Дудник, 2019; Карпенко, 2018; Колісник, 2015; Кузікова, 2020; Сердюк, 2015; та ін.), так і власні напрацювання авторки О. Прокопенко (2021а; 2022; 2023а; 2023б). Лекційний матеріал розкрив особливості духовно-ціннісної складової Я-концепції, а саме: розкрито сутність понять «самоцінність Я», «цінність самотворення», «цінність розвитку», «цінність самореалізації», «цінність творчості», «цінність упевненості в собі», а також зроблено акцент на їх цінності саме для вчителів ЗЗСО (демонстрація екрану презентації).

Практично-рефлексивний блок

3. Діагностика рівня самоцінності Я за допомогою опитувальника «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (Бондарчук та ін., 2017).

Індивідуальна робота, що передбачає визначення рівня самоцінності Я.

(Вчителям запропоновано список цінностей (перелік А – термінальні цінності і перелік Б – інструментальні цінності) для ранжування, де найбільш значуща цінність займає 1 місце, а наймен – 18. Кінцевий результат свідчить про істинну позицію вчителя ЗЗСО. (Демонстрація екрану презентації методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (Бондарчук та ін., 2017).

4. Діагностика рівня обізнаності щодо розвитку цінності себе й самотворення у діяльності вчителів ЗЗСО.

Робота в 4 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

(Завдання передбачало аналіз обізнаності вчителів щодо самоцінності їхньої особистості, що сприяє розвитку духовно-ціннісної складової Я-концепції. Вчителям повідомлялися завдання і було поділено на групи: 1) розкрити сутність розвитку самоцінності Я вчителя і розвитку загалом; 2) проаналізувати сутність цінності творчості і самореалізації освітян у професійній сфері; 3) розкрити сутність цінності творчості й упевненості та їх роль у професійній діяльності; 4) визначити причини (Чому варто розвивати самоцінність Я і самотворення?) і роль цінностей в освітньому процесі.

Після оголошення завдань рандомним способом здійснено поділ учасників на групи і переведено в сесійні зали, де велась активна робота; визначено

спікерів, які презентували напрацювання команд у загальній залі (1,5 хв кожній команді).

5. Діагностика рівня цінності самотворення з використанням авторської методики «Цінність самотворення» (Додаток А. 1)

Індивідуальна робота, що передбачає визначення рівня цінності самотворення.

(Вчителям пропонувалося оцінити 10 тверджень за п'ятибальною шкалою, де 1 бал свідчить про— зовсім про не цінну для вас якість, а 5 балів – характеризує дуже цінну для вас якість самотворення. (Демонстрація екрану презентації авторської методики «Цінність самотворення» (Додаток А. 1).

6. Пошук шляхів і умов розвитку цінності власного Я і самотворення.

Робота в 4 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

Учителів інформується про завдання й особливості та правила його виконання: 1) виявити проблеми і протиріччя у розвитку самоцінності Я; 2) проаналізувати можливості самотворення Я; 3) визначити умови розвитку цінності Я і самотворення; 4) виявити причини, що перешкоджають розвитку цінності самореалізації у професійній діяльності. Після оголошення завдань учасників поділено на 4 групи і переведено в сесійні зали, де йде активна робота. Група визначає спікерів, які презентують напрацьовані командою результати у загальній залі (1,5 хв кожній команді).

7. Розробка програми розвитку самоцінності Я і самотворення.

Робота в 4 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

(Інформування груп про особливості розробки стратегії і тактики проєктного рішення – алгоритму дій стосовно розвитку самоцінності Я і самотворення вчителя, врахування умов розвитку духовної складової. Презентація проєктів розвитку самоцінності Я і самотворення у загальній залі (3 хв а команду). Обговорення проєктів.

Творчі завдання

8. «Як ви розумієте розвиток самоцінності Я вчителя ЗЗСО і його самотворення?»

Робота в парах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.).

Повідомлення завдання: Вам пропонується із розробленого командою переліку можливостей і умов обрати та охарактеризувати ті, котрі використовуються у ваших закладах загальної середньої освіти. Варто також назвати додаткові умови, які, на вашу думку, варто б використовувати у закладах освіти задля підвищення самоцінності освітян, та аргументуйте ваші пропозиції. Презентація результатів роботи у парі у загальній залі конференції.

Завершення сесії супроводжується рефлексією, зворотнім зв'язком і обов'язковими соціально-психологічним коментарем тренера-викладача.

Підведення підсумків роботи сесії.

Оголошення творчого домашнього завдання.

Творча робота: «Моя самоцінність: минуле, сьогодні, майбутнє»»

Виконання завдання передбачає аналіз життєвих ситуацій, сприятливих умов щодо розвитку самоцінності Я. Обов'язкова умова: проаналізувати сприятливі чинники в минулому, сьогодні і визначити ті, які можна використовувати у майбутнього для підвищення власної самоцінності.

Практикум 2. Ясність і диференційованість Я-концепції вчителя та особливості їх розвитку.

Друга сесія тренінгу: вступ, інформування про мету, завдання, особливості роботи під час сесії.

Актуалізація досвіду роботи у першій сесії: «Що корисного дала мені перша сесія?»»

Демонстрація й аналіз результатів виконаного домашнього завдання на тему «Моя самоцінність: минуле, сьогодні, майбутнє»»

Теоретичний блок

1. Інструктаж та актуалізація знань вчителів ЗЗСО стосовно когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції.

Що означає «Я-концепція»?

(Учасникам пропонується одним-двома словами пояснити розуміння вислову «Я-концепція» і «професіоналізм». Вчителям презентується інструкція і запитання у програмі mentimeter (<https://www.menti.com/al8d3qsn1sdb>), після виконання вправи здійснюється обговорення й аналіз спільного й відмінного у трактуваннях).

Вправа 2. Тематична дискусія: «Зміст і структура розвитку Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму» (Демонстрація екрану презентації).

(Учасникам з метою усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії пропонується тематична дискусія, в процесі якої варто сформувати професійне кредо. Здійснюється інформування про концепції вчительської праці та їх обговорення (демонстрація екрану презентації)).

Практично-рефлексивний блок

3. Діагностика рівня ясності Я-концепції (Шкала ясності Я-концепції (Campbell, Assanand, & Di Paula (2003), в авторській адаптації, Додаток А.2)

Індивідуальна робота, що передбачає визначення рівня ясності Я-концепції як характеристики ступеня розуміння й чіткості уявлень вчителів про себе, їх узгодженість між собою й стабільність. (Вчителям запропоновано 12 тверджень, відповідно до яких вони мали висловити свою згоду чи незгоду. Кінцевий результат свідчить про знання особливостей власної Я-концепції в цілому. (Демонстрація екрану презентації Шкали ясності Я-концепції (Campbell, Assanand, & Di Paula (2003), в авторській адаптації, Додаток А.2)

4. Діагностика структури Я-концепції.

Робота в 3 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

(Завдання передбачало аналіз основних модальностей самоустановок: «Реальне-Я», «Дзеркальне (соціальне) Я», «Ідеальне Я», які входять до структури Я-концепції. Вчителям повідомлялися завдання і було поділено на групи: 1) розкрити сутність «Реального Я» вчителя, виявити установки, пов'язані з тим,

як вчитель сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто охарактеризувати уявлення про те, яким вчитель є в реальності; 2) розкрити сутність «Дзеркального (соціального) Я» - охарактеризувати установки, пов'язані з уявленнями вчителя про те, як його бачать інші; 3) проаналізувати сутність сутність «Ідеального Я» - виявити установки, пов'язані з уявленнями вчителя про те, яким би він хотів стати. Після оголошення завдань рандомним способом здійснено поділ учасників на групи і переведено в сесійні зали, де відбувається робота команд; визначено спікерів, які презентують напрацювання команд у загальній залі (1,5 хв кожній команді).

5. Діагностика рівня диференційованості (складності Я) вчителів ЗЗСО за методикою «Хто Я?» (Методика «Хто Я?» М. Кун-Т. МакПартленда (Бондарчук та ін., 2017)).

Індивідуальна робота, що передбачає визначення рівня складності Я-концепції.

(Вчителям пропонувалося дати 20 відповідей на питання «Хто Я?» впродовж 12 хв з метою виявлення диференційованості, складності Я, багатоповерховості, здатності виокремити й прийняти різноманітні аспекти свого буття. Відповіді піддавалися оцінюванню, зокрема описували характеристики як ті, що подобаються чи не подобаються, плюс /мінус, є не зрозумілими на даний момент часу. (Демонстрація екрану презентації авторської методики «Хто Я?» М. Кун-Т. МакПартленда (Бондарчук та ін., 2017)).

6. Чинники розвитку Я-концепції і професіоналізму вчителя ЗЗСО.

Робота в 4 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

Учителям пропонується завдання: 1) визначити чинники, які сприяють розвитку Я-концепції; 2) проаналізувати чинники, які перешкоджають розвитку Я-концепції вчителя; 3) визначити чинники, які сприяють розвитку професіоналізму й досягненню вищого рівня педагогічної майстерності; 4) виявити чинники, які перешкоджають розвитку професіоналізму й досягненню «акме» у педагогічній діяльності. Після оголошення завдань

учасників поділено на 4 групи і переведено в сесійні зали, де виконуються завдання. Група визначає спікерів, які презентують напрацьовані командою результати у загальній залі (1,5 хв кожній команді). Обговорення результатів.

7. Розробка програми розвитку зрілості Я-концепції і професіоналізму вчителя ЗЗСО.

Робота в 2 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

(Інформування груп про сутність завдання: 1) розробити програму розвитку зрілої Я-концепції вчителів ЗЗСО; 2) розробити програму розвитку професіоналізму вчителів ЗЗСО. Презентація проєктів розвитку зрілості Я-концепції і професіоналізму вчителя ЗЗСО. у загальній залі (3 хв а команду). Обговорення проєктів.

Творчі завдання

8. «Які типові помилки, проблеми, труднощі виникають у професійній діяльності вчителя?».

Робота в парах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.).

Повідомлення завдання: Вам пропонується проаналізувати власну професійну діяльність і визначити типові помилки, проблеми, труднощі виникають у професійній діяльності вчителя. Презентація і обговорення напрацювань у загальній залі.

Завершення сесії супроводжується рефлексією, зворотнім зв'язком і обов'язковими соціально-психологічним коментарем тренера-викладача.

Підведення підсумків роботи сесії.

Оголошення творчого домашнього завдання.

Творча робота: «Професійний шлях успішного вчителя»»

Вконання завдання визначення основних етапів професійного шляху, розуміння успішної кар'єри, гармонійного поєднання професійної діяльності з іншими сферами життя, розвитку особистості тощо. Учасникам дається завдання описати професійний шлях успішного фахівця, порівняти його зі своїм життєвим

шляхом на даний час. Продумати 3 кроки, які варто зробити, щоб ідеальний і реальний професійний шлях співпали.

Практикум 3. Афективно-оцінна складова Я-концепції вчителя та особливості їх розвитку.

Третя сесія тренінгу: вступ, інформування про мету, завдання, особливості роботи під час сесії.

Актуалізація досвіду роботи у другій сесії: «Що корисного дала мені друга сесія?»

Демонстрація й аналіз результатів виконань домашнього завдання на тему «Професійний шлях успішного вчителя»

Теоретичний блок

1. Інструктаж та актуалізація знань вчителів ЗЗСО стосовно афективно-оцінної складової Я-концепції.

Що означає «Позитивне ставлення до себе»?

(Учасникам пропонується одним-двома словами пояснити розуміння вислову «Позитивне ставлення до себе». Вчителям презентується інструкція і запитання у програмі mentimeter (<https://www.menti.com/al8d3qsn1sdb>), після виконання вправи здійснюється обговорення й аналіз спільного й відмінного у трактуваннях).

Вправа 2. Інтерактивна лекція: «Адекватна самооцінка і позитивне ставлення до власної особистості вчителя» (Демонстрація екрану презентації).

(Учасникам пропонується інтерактивна лекція щодо адекватності самооцінки, позитивного ставлення до себе і безумовного самоприйняття (демонстрація екрану презентації).

Практично-рефлексивний блок

3. Діагностика адекватності самооцінки (самоповаги) вчителя (Шкала самоповаги (Rosenberg, 1965), в авторській адаптації, Додаток А.3).

Індивідуальна робота, що передбачає визначення самооцінки як ступеня відповідності оцінки особистістю своїх ресурсів, можливостей, здібностей та інших сутнісних характеристик вимогам ситуації й очікуванням інших,

насамперед, референтних осіб, що визначає її самоповагу. (Вчителям запропоновано 10 тверджень стосовно загальних почуттів до себе. Варто було висловити свою згоду чи незгоду стосовно тверджень. (Демонстрація екрану презентації Шкали самоповаги (Rosenberg, 1965), в авторській адаптації, Додаток А.3).

4. Діагностика сильних сторін вчителів.

Індивідуальна робота з використанням методу мозкового штурму на онлайн дошці Google Jamboard.

(Завдання передбачало аналіз сильних сторін вчителів, які вони цінують, приймають і люблять в собі, що дають відчуття внутрішньої свободи і впевненості в власних силах, що допомагають вистояти у важку хвилину. Також варто відзначити ті позитивні якості, які не властиві, але ви б хотіли виробити в собі. На складання списку дається 5 хвилин. Потім записи озвучуються, на виступ кожному учаснику дається 1 хвилина, говорити слід впевнено, уникаючи нечітких формулювань «Може бути» тощо. Слухачі під час виступу можуть тільки уточнювати деталі або просити роз'яснення, але не мають права висловлюватися. Учасники не зобов'язані пояснювати, чому вважають ті чи інші свої якості точкою опори, сильною стороною. Досить того, що вони самі в цьому впевнені.

На завершення вправи проводиться колективна дискусія з акцентом на те загальне, що було у висловлюваннях, і на ті відчуття, які кожен відчув під час вправи).

5. Діагностика рівня диференційованості (складності Я) позитивного ставлення до себе, безумовного самоприйняття вчителів ЗЗСО за опитувальником безумовного самоприйняття (Chamberlain & Naaga, 2001, адаптація О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко, Додаток А. 4)

Індивідуальна робота, що передбачає визначення безумовного сприйняття як надзвичайно важливого у контексті самоцінності й саморозвитку, коли особистість повністю й безумовно приймає себе, незалежно від модальності самооцінки й оцінки інших людей (Вчителям пропонувався список із 20 20

тверджень, згідно яких вони мали висловити свою згоду чи незгоду. (Демонстрація екрану презентації опитувальника безумовного самоприйняття (Chamberlain & Naaga, 2001, адаптація О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко, Додаток А. 4).

6. Вправа «Кар'єрні сходи»

Учителям пропонується завдання: намалювати три шкали: 1 - оцінка себе як вчителя тепер, 2 - оцінка себе як вчителя після 5 років, 3 - яким хоче себе бачити в майбутньому. Проводиться обговорення і способи мінімізації різниці з шкалою 3. Обговорення результатів.

7. Вправа «Кредо мого життя»

Інформування учасників про розуміння вислову «кредо життя» із наголошенням на тому, що кредо життя відображає найістотніші переконання, принципи й установки людини в цілому. Пропонується, максимально зосередившись на собі та систематизуючи в уяві події власного життя, одним реченням сформулювати свій головний життєвий принцип (10 хв.). Після цього відбувається зачитування нотаток учасників та спільне обговорення їх змісту.

8. Гра «Створення світу».

Робота в 4 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

(Учасникам пропонується виступити в ролі творців нового світу. Після того як «Світ створений», тренер (ведучий) розрізає аркуш ватману на кількість частин, дорівнює кількості працюючих підгруп (3 групи). Далі тасує і плутає розрізані частини, після чого роздає кожній підгрупі по одній частині «створеного світу» з наступним завданням: описати частину створеного світу, яка дісталася;

дати всьому необхідні назви;

підкреслити характерні особливості;

державний устрій; сфери діяльності;

предмети імпорту та експорту; приблизна чисельність населення;

чим населення займається, найбільш затребувані професії; чи є безробіття, перспективи розвитку ринку праці; культурні традиції (гімн, прапор, сленг, міфи, легенди, норми, правила, стандарти життя і поведінки, що потрібно знати і вміти іноземцеві, щоб потрапити в державу тощо.).

Презентація учасників кожної з підгруп відбувається за такою схемою: розповідь про свою державу, реальні перспективи державного розвитку з позиції карти затребуваних професій, готовність до співпраці, реальність проникнення в країну емігрантів тощо.

Після закінчення презентації відбувається обговорення аспектів «спільного створення» і спільної відповідальності за існування і розвиток світу, оцінка динаміки і перспектив подальшого світового розвитку.

Творчі завдання

9. Вправа «Точка опори»

Повідомлення завдання: Вам пропонується проаналізувати ситуації, в яких ви домоглися успіху, коли відчуваєте себе впевнено. А що для вас це значить? Напишіть, що вам для цього необхідно.

- Ми звикли вважати, що робота над собою і самовдосконалення припускають тільки аналіз помилок і боротьбу зі своїми слабкостями. Однак є ще одна важлива сторона роботи над собою, вона полягає в виявленні в собі друга і помічника. У кожного з нас є свої сильні сторони, але виявити їх буває нелегко. Деякі люди навіть вважають, що не володіють ніякими якостями, які могли б послужити для них внутрішньою точкою опори.

Варто звернути вашу увагу, що «сильні сторони» - це не позитивні риси характеру або гідності.

- Зараз кожен учасник тренінгу протягом 3-4 хвилин повинен подумати і розповісти про свої «Сильні сторони», про те, що дає йому почуття внутрішньої впевненості, що є точкою опори в різних життєвих ситуаціях.

Після завершення вправи пропонується обговорити питання: які були відчуття під час виконання вправи?; що було спільного в висловлюваннях учасників?.

Завершення сесії супроводжується рефлексією, зворотнім зв'язком і обов'язковими соціально-психологічним коментарем тренера-викладача.

Підведення підсумків роботи сесії.

Оголошення творчого домашнього завдання.

Творча робота: «Визначте яких якостей Вам не вистачає для удосконалення професіоналізму»

Виконання завдання передбачає визначення якостей, яких вчителю не вистачає для удосконалення професіоналізму. Проаналізувати якості власної особистості і скласти їх перелік; розробити індивідуальну програму їх розвитку.

Практикум 4. Здатність до самоконтролю і самотворення у професійній діяльності.

Четверта сесія тренінгу: вступ, інформування про мету, завдання, особливості роботи під час сесії.

Актуалізація досвіду роботи у третій сесії: «Що корисного дала мені третя сесія?»

Демонстрація й аналіз результатів виконань домашнього завдання: «Визначте яких якостей Вам не вистачає для удосконалення професіоналізму»

Організаційно-діяльнісна гра

«Зрілість Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти» (по аналогії гри «Геракл», Онопрієнко-Капустіна, 2021)

Вступне слово, інформування про особливості гри, окреслення мети, завдань. Інструктаж.

1. Командоутворення. Мікродискусія «Здатність до самоконтролю і самотворення».

(Учасників інформують про об'єднання у 4 команди, алгоритм дій. Робота на платформі BigBlueButton).

2. Візитна картка команди (Демонстрація екрану презентації).

(Учасникам повідомляють інформацію про критерії і вимоги до створення візитної картки (назва команди, кредо, герб команди, «кодекс честі», мету і роль команди в грі у режимі тут і тепер. Щодо вимог: стислість, зв'язок змісту

візитівки з професійною діяльністю вчителів ЗЗСО, оригінальність. Робота щодо створення візитівки буде здійснюватись у сесійних залах (Демонстрація екрану презентації). Презентація візитівок у конференції на платформі BigBlueButton.

3. Діагностика здатності до самоконтролю і самотворення вчителів.

Учасників розподіляють на 4 групи, кожній з яких пропонується завдання щодо розвитку конативно-регулятивної складової Я-концепції: *здатності до самоконтролю, здатності до самовдосконалення, здатності до саморозвитку, здатності до самотворення*. Робота в групах на платформі BigBlueButton з використанням онлайн дошки Google Jamboard. Після реалізації вправи – аналіз результатів.

(Інформування учасників про параметри діагностики *здатності до самоконтролю, здатності до самовдосконалення, здатності до саморозвитку, здатності до самотворення*: 1) аналізують проблеми і протиріччя у розвитку конативно-результативної складової Я-концепції: нормативно-правові акти, які визначають освітню діяльність в умовах закладів загальної середньої освіти; 2) виявлять наукові і концептуальні можливості розвитку здатності; виявляють реальний стан сформованості здатності у вчителів ЗЗСО; 3) аналізують завдання закладів освіти щодо розвитку зазначених здатностей як індикаторів конативно-регулятивної складової Я-концепції; 4) визначають існуючі бар'єри у розвитку здатностей і Я-концепції загалом). Спікери команд презентують напрацьовані доробки у загальній залі BigBlueButton (2 хв на команду).

4. Формулювання цілей і пошук орієнтирів для практичних дій щодо розвитку Я-концепції загалом і здатностей до самоконтролю, самовдосконалення і самотворення.

Робота в сесійних групах на платформі BigBlueButton з використання онлайн дошки Google Jamboard.

(Учасникам за результатами діагностики пропонується виокремити конкретні орієнтири до практичних дій. Полегшити завдання допоможе перелік питань:

Які показники здатностей до розвитку Я-концепції та її складових впроваджують у ваших закладах загальної середньої освіти, де ви працюєте?

Хто бере безпосередню участь у розробці показників професіоналізму і впливає на успішність і ефективність реалізації професійної діяльності у ваших закладах? Чи впливають їхні дії на розвиток Я-концепції вчителів? Чи мають ваші заклади у своєму розпорядженні інструменти для коригування розвитку професіоналізму вчителів?)

5. Аналіз інформації презентація результатів роботи

Учасникам пропонується узагальними результати і представити їх у загальній залі конференції. Крім того, варто подумати: кого можна залучити в якості потенційних партнерів до розвитку професіоналізму вчителів ЗЗСО.

6. Генерування ідей щодо розвитку здатностей до самоконтролю і самотворення.

Робота в 4 групах в сесійних залах BigBlueButton з використанням онлайн дошки (Google Jamboard та ін.) методом мозкового штурму.

Учителям пропонується генерувати хоча б 3 ідеї відповідно до виокремлених проблем (здатності до самоконтролю, здатності до самовдосконалення, здатності до саморозвитку, здатності до самотворення). Метод мозкового штурму. Презентація в загальній залі конференції.

7. Розробка проекту розвитку здатності самоконтролю і самотворення у професійній діяльності.

(Командам пропонується розробити проект розвитку здатності до самоконтролю, здатності до самовдосконалення, здатності до саморозвитку, здатності до самотворення. Презентація й обговорення результатів щодо розвитку здатностей).

8. Рефлексія за результатами роботи.

(Учасникам пропонується вправа «Валіза, кошик, м'ясорубка» (Балахтар, 2015). На онлайн дошці визначити, що корисного кожен вчитель отримав у процесі навчання і хоче забрати з собою (покласти в чемодан); що було не

цікавим і не корисним – відправити у кошик; над чим варто попрацювати – відправити до м'ясорубки).

9. Творче домашнє завдання: «Мій план досягнення зрілості Я-концепції як чинника професіоналізму»

(Учасникам пропонується, використовуючи здобуті знання, вміння, навички і компетентності розробити пам'ятку «Мій план досягнення зрілості Я-концепції як чинника професіоналізму»)

Завершення сесії супроводжується рефлексією, зворотнім зв'язком і обов'язковими соціально-психологічним коментарем тренера-викладача.

Підведення підсумків роботи за програмою організаційно-психологічного супроводу вчителів ЗЗСО містить рефлексивний аналіз: Чи виправдалися ваші очікування? Що для вас було найбільш цінним? цікавим? потрібним? не корисним?

(Розробка заключної частини програми супроводу передбачала врахування розробок авторки (Прокопенко, 2022; 2023).

На особливу увагу у розробленні програми заслуговує рефлексія вчителями закладів загальної середньої освіти власних дій, думок, аналізу практичних завдань, що потребують розвитку їх Я-концепції як чинника професіоналізму. Адже розвиваючи духовно-ціннісну, когнітивно-рефлексивну, афективно-оцінну та конативно-регулятивну складові Я-концепції ми водночас сприяли розвитку когнітивної, афективної і конативної складових професіоналізму. Зокрема це дозволило збагатити та оновити знання про професіоналізм, складові та критерії його досягнення, опанувати нові шляхи та умови проектування професійного шляху та саморозвитку, навички партнерської взаємодії та професійного, спілкування сприяти розвитку духовного, ціннісно-смислового ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала набути вищого рівня професійної ідентичності і професійної майстерності. Усе разом уможливить здатність творчо реалізувати діяльність і досягнути самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності.

3.3. Аналіз ефективності впровадження програми організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти

Апробацію програми розвитку Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму було проведено впродовж 2021-2023 рр. У дослідженні взяло участь 50 вчителів, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі ЦПО ДЗВО УМО, з яких 24 осіб склали експериментальну групу і 26 – контрольну, при цьому досліджувані з експериментальної та контрольної групи не відрізнялися за рівнями розвитку Я-концепції та мали приблизно однакові соціально-демографічні характеристики.

Аналіз ефективності впровадження програми у форматі спецкурсу «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму» був здійснений за тими самими методиками, що і на констатувальному етапі емпіричного дослідження з використання комп'ютерної програми з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

В експериментальній групі реалізація програми проходила системно, цілісно, відповідно до психологічних умов, принципів, та інших засадових позицій моделі організаційно-психологічного супроводу вчителів ЗССО.

Заняття у контрольній групі вчителів здійснювалось у межах проходження курсів підвищення кваліфікації відповідно до традиційного робочого навчального плану для даної категорії освітян.

Також було здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження першого до початку (формульовального експерименту) та другого (після завершення формульовального експерименту) зрізів експериментальний та контрольних групах, щоб був спрямований на вивчення змін у рівнях розвитку Я-концепції вчителів в цілому та її духовно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінної та конативно-регулятивної складових.

Аналіз отриманих результатів засвідчив ефективність програми розвитку Я-концепції вчителів ЗССО як чинника їх професіоналізму. Про це, зокрема, свідчать результати порівняльного аналізу рівнів духовно-ціннісної складової розвитку Я-концепції слухачів курсу підвищення кваліфікації в експериментальній та контрольній групах (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Кількісні показники рівнів духовно-ціннісної складової розвитку Я-концепції вчителів ЗССО до та після проведення експерименту

Групи	Рівні розвитку духовно-ціннісної складової (кількість досліджуваних, у %)					
	До формувального експерименту			Після формувального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	34,6	42,3	23,1	34,6	38,5	26,9
Експериментальна	33,3	41,7	25,0	4,2	50,0	45,8

З даних наведених у табл. 3.1 випливає, що в експериментальній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) у рівнях духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів: значне зростання кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів (з 25,0% до 45,8%) та зменшення кількості досліджуваних із низьким рівнем розвитку даного компонента (з 33,3% до 4,2%) (Додатки В.2.1, В.2.2.)

Разом з тим, показники рівнів духовно-ціннісної складової розвитку Я-концепції вчителів у контрольній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів практично не змінилися (Додатки В.2.1, В.2.2).

При цьому за G-критерієм знаків в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів виявлені статистично значущі відмінності у рівнях духовно-ціннісної складової розвитку Я-концепції вчителів ($p < 0,01$). Водночас, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими (Додатки В.3.1, В.3.2).

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість осіб із високим рівнем та зменшилась кількість із низькими рівнями духовно-ціннісної складової Я-концепції.

Крім того про ефективність формувального експерименту свідчать результати порівняльного аналізу рівнів когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів експериментальної й контрольної груп до та після проведення експерименту (табл. 3.2.)

Таблиця 3.2

Кількісні показники рівнів когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів до та після проведення експерименту

Групи	Рівні розвитку когнітивно-рефлексивної складової (кількість досліджуваних, у %)					
	До формувального експерименту			Після формувального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	26,9	46,2	26,9	23,1	50,0	26,9
Експериментальна	25,0	45,8	29,2	4,2	45,8	50,0

З даних, наведених у табл. 3.2 видно, що в експериментальній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях розвитку когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів з експериментальної групи: значне зростання

кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку когнітивно-рефлексивної складової розвитку Я-концепції вчителів (з 25,0% до 50,0%) (див. Додатки В.2.1, В.2.2).

У той час, коли показники рівнів розвитку когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів між результатами першого (до початку формульовального експерименту) та другого (після завершення формульовального експерименту) зрізів у контрольній групі практично не змінилися (див. Додатки В.2.1, В.2.2).

При цьому привертають увагу статистично значущі відмінності у рівнях когнітивно-рефлексивної складової розвитку Я-концепції вчителів, установлені за G-критерієм знаків ($p < 0,05$) в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів. Разом з тим, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими (див. Додатки В.3.1, В.3.2).

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формульовального експерименту збільшилася кількість осіб із високим рівнем та зменшилась кількість із низьким рівнями когнітивно-рефлексивної складової розвитку Я-концепції. Як наслідок, респонденти експериментальної групи відрізняються вищим рівнем когнітивно-рефлексивної складової розвитку Я-концепції на відміну від контрольної групи.

Узагальнені результати порівняльного аналізу за афективно-оцінною складовою розвитку Я-концепції вчителів в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту представлені у табл. 3.3.

З даних табл. 3.3 та Додатки В.2.1, В.2.2 можна дійти висновку, що в експериментальній групі між результатами першого (до початку формульовального експерименту) та другого (після завершення формульовального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) у рівні афективно-оцінної складової розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО: збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем афективно-оцінної складової розвитку Я-

концепції вчителів (з 20,8% до 41,7%) та зменшення кількості досліджуваних із низьким рівнем розвитку цієї складової (з 20,8% до 0).

Таблиця 3.3

Кількісні показники рівнів афективно-оцінної складової розвитку Я-концепції вчителів до та після проведення експерименту

Групи	Рівні розвитку афективно-оцінної складових (кількість досліджуваних, у %)					
	До формульального експерименту			Після формульального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	23,1	57,7	19,2	26,9	50,0	23,1
Експериментальна	20,8	58,3	20,8	0	58,3	41,7

У той же час показники рівнів розвитку афективно-оцінної складової Я-концепції вчителів між результатами першого (до початку формульального експерименту) та другого (після завершення формульального експерименту) зрізів у контрольній групі статистично значуще не змінилися (див. Додатки В.2.1, В.2.2).

Отже, і в цьому випадку можна констатувати, що при апробації програми формульального експерименту збільшилася кількість осіб із високим рівнем та зменшилася кількість із низьким складової Я-концепції. Як наслідок, вчителі – респонденти експериментальної групи відрізняються вищим рівнем розвитку Я-концепції за афективно-оцінною складовою.

Подібні тенденції було встановлено й за результатами порівняльного аналізу за рівнями конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів ЗЗСО в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення експерименту (табл. 3.4).

Як бачимо з табл. 3.4 та Додатків В.2.1, В.2.2, в експериментальній групі між результатами першого (до початку формульального експерименту) та другого (після завершення формульального експерименту) зрізів зафіксовані статистично

значущі відмінності ($p < 0,05$) у рівнях конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів: значне зростання кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів (з 16,7% до 41,7%) та зменшилася кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку цієї складової (з 25% до 4,2%).

Таблиця 3.4

Кількісні показники рівнів конативно-регулятивної складової Я-концепції вчителів ЗЗСО до та після проведення експерименту

Групи	Рівень розвитку конативно-регулятивної складової (кількість досліджуваних, у %)					
	До формульального експерименту			Після формульального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	26,9	57,7	15,4	26,9	53,8	19,2
Експериментальна	25,0	58,3	16,7%	4,2	54,2	41,7

Разом з тим, показники рівнів Я-концепції вчителів у контрольній групі за конативно-регулятивною складовою між результатами першого (до початку формульального експерименту) та другого (після завершення формульального експерименту) зрізів практично не змінилися (див. Додатки В.2.1, В.2.2).

При цьому, як і для інших компонентів, в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків також виявлені статистично значущі відмінності у рівнях конативно-регулятивного складових Я-концепції вчителів ЗЗСО ($p < 0,01$). Водночас, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими (див. Додатки В.3.1, В.3.2).

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формульального експерименту збільшилася кількість осіб з експериментальної групи з високими рівнями всіх складових та зменшилась кількість із низькими їх рівнями..

Як наслідок, зросли рівні зрілості Я-концепції у вчителів з експериментальної групи на початку та після проведення експерименту (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Кількісні показники рівнів зрілості Я-концепції
до та після проведення експерименту**

Групи	Рівні зрілості Я-концепції (кількість досліджуваних, у %)					
	До формульовального експерименту			Після формульовального експерименту		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Контрольна	23,1	61,5	15,4	26,9	53,8	19,2
Експериментальна	20,8	62,5	16,7	4,2	58,3	37,5

З табл. 3.5 можна дійти висновку про позитивні зміни показників зрілості Я-концепції вчителів з експериментальної групи: зростання кількості з високим рівнем зрілості з 16.7% до 37,5% й зменшення з низьким її рівнем з 20,8% до 4,2%, в той час, коли в контрольній групі статистично значущих змін у рівнях зрілості Я-концепції вчителів не виявлено (див. Додатки В.2, В.3).

Про ефективність впровадження програми розвитку Я-концепції вчителів також свідчать і результати узагальнення відповідей учасників експерименту на анкету зворотного зв'язку на завершення роботи групи. Зокрема, 87% респондентів експериментальної групи оцінили рівень власної результативності участі у програмі за теоретико-практичними надбаннями як високий, а 13% – як середній.

Відповідаючи на запитання анкети, досліджувані повідомили про те, що участь у програмі допомогла їм розширити теоретичні знання про розвиток Я-концепції, які необхідні для здійснення ефективної професійної діяльності. Слухачі зазначили, що відбулася позитивне усвідомлення власного Я та його складових, а набуті вміння розвитку Я-концепції будуть сприяти розвитку її

зрілості. Також слухачі виокремили зміни у себе щодо впевненості у собі й здатності до самоконтролю у складних ситуаціях професійної діяльності.

Отже, проведений порівняльний аналіз результатів впровадження розробленої програми свідчить про позитивні зміни у розвитку загального рівня розвитку Я-концепції вчителів та їх компонентів – учасників експериментальної групи на відміну від контрольної.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Здійснений нами теоретико-методологічний аналіз особливостей організаційно-психологічного супроводу формування Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму дозволив дійти таких висновків:

Висвітлено організаційно-психологічний супровід як вид психологічного супроводу, що дозволяє вирішувати професійні завдання в закладах освіти і сприяє продуктивному особистісно-професійному розвитку як окремих освітян, так і реалізації ресурсного психологічного потенціалу закладів освіти загалом.

Метою організаційно-психологічного супроводу є сприяння підвищенню зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму шляхом створення умов для успішної й ефективної діяльності та розвитку у професійній діяльності, дотримання методологічних вимог, формування мети і завдань, окреслення принципів, змісту етапів, пошуку методів, форм і засобів, а також очікуваного результату.

Організаційно-психологічний супровід розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму – особливий вид діяльності в умовах післядипломної освіти (підвищення кваліфікації), що припускає потребу організації дій, окреслення змісту, створення спеціально організованого навчального середовища, комплексу заходів, форм і методів та ін.

Модель організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму містить наступні компоненти: 1)

цільовий (визначення мети і завдань супроводу); 2) організаційно-змістовий (висвітлення принципів, етапів, видів, форм, методів); 3) результативний (оцінювання результативності розвитку когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінювальної та духовно-ціннісної складових Я-концепції та когнітивного, афективного та конативного рівнів професіоналізму).

Охарактеризовано *напрями* організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму: *психоедукаційний напрям*, що передбачає організацію спеціального психологічного навчання вчителів в умовах підвищення кваліфікації за розробленим авторським спецкурсом, що розгортається на підготовчому (адаптивному), діагностичному (аналітичному), розвивальному (коригуючому), прогностичному (рефлексивному) етапах; *консультативний напрям* реалізується як під час підвищення кваліфікації вчителів в закладах післядипломної освіти й центрах професійного розвитку педагогічних працівників, так і безпосередньо в діяльності практичних психологів у закладах освіти

Визначено умови організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму: 1) створення ситуацій успіху, організацію спільної педагогічної діяльності у закладах загальної середньої освіти, де вчителі реалізують себе як творчі особистості, задовольняючи вищі людські потреби в самореалізації через актуалізацію мотивації розвитку професіоналізму. Результатом буде опанування *досвідом безпосередньої педагогічної діяльності*. 2) важливою умовою є здатність до аналізу та оцінювання ситуацій професійної діяльності вчителів, що мають високий рівень зрілості Я-концепції, а відповідно і професіоналізму. Реалізація цієї умови свідчить про опанування *непрямим досвідом*. 3) встановлення рівноправності вчителів у спілкуванні, взаємодії, діяльності, емоційній відкритості й довірі один до одного, прийнятті інших і себе як цінності, а також забезпечення позитивного зворотного зв'язку шляхом опитування, проведення бесід, групових форм спілкування, комунікації у соціальних мережах та ін. сприятимуть формуванню *суспільної думки*; 4) складання індивідуальних

програм розвитку Я-концепції як чинника їх професіоналізму за результатами постійного моніторингу зрілості особистісного і професійного розвитку вчителів ЗЗСО, саморегуляції їхніх емоційних станів сприятимуть покращенню фізичного, психічного та емоційного стану вчителів; 5) створення толерантного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти та післядипломної освіти дозволить зняти напругу, відчуженість у вчителів в умовах освітнього процесу, сформувавши толерантний спосіб життєдіяльності, що дозволить здолати світоглядну замкнутість, закритість вчителів ЗЗСО для інших типів, форм і методів взаємодії в освітньому процесі.

Виокремлено етапи організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму: адаптивний (підготовчий), що передбачав використання міні-лекцій з презентаціями, що був спрямований на аналіз та розуміння змісту феномену; аналітичний (діагностичний) – спрямований на комплексну психологічну діагностику, тестування, спостереження, обговорення в групах, рефлексія, аналіз формувального експерименту тощо; розвивальний (компенсуючий) – передбачав використання тренінгу, що містив у собі групові дискусії, рольові та ділові ігри, «мозковий штурм», творчі завдання тощо; прогностичний – рефлексивне осмислення отриманого у процесі тренінгової взаємодії. Автоматизація процесів прийняття рішень на основі даних і попередження можливих проблем

Розроблено програму організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму, яка реалізована в спецкурсі «Розвиток Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинник їх професіоналізму» і передбачає вивчення міждисциплінарної проблематики професійної Я-концепції та оволодіння засобами розв'язання комплексних завдань педагогічної діяльностію.

Формувальний експеримент засвідчив ефективність впровадження програми розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму. Це підтверджує результати першого та других зрізів всіх складових Я-концепції

вчителів. При цьому для всіх складових Я-концепції в експериментальній групі між першим і другими зрузами виявлено позитивна динаміка всіх складових Я-концепції вчителів ЗЗСО. За результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків ($p < 0,01$), виявлено одні і ті ж результати, а саме: духовна ціннісного складових, ефективну оцінного складових, конативно-регулятивного складових і також зросли показники зрілості Я-концепція результатами першого та другого зрізів за G-критерієм знаків ($p < 0,01$), а що брали участь в тренінги програми Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму. Водночас, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів встановлено розбіжності, які не є статистично значущими..

Про ефективність проведення спецкурсу-тренінгу свідчить зворотній зв'язок за допомогою анкети, де слухачі курсу надали високий рівень оцінки власної результативності та усвідомлення значущості свого власного Я.

Зміст розділу відображений у таких публікаціях автора:
Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Бондарчук, О. І. & Прокопенко, О. А. (2023). Індикатори розвитку Я-концепції особистості в умовах викликів сьогодення: основні психологічні підходи. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 6, 05-14. <https://doi.org/10.48020/mppj.2023.02.01>.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

2. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості прояву розвитку Я-концепції учителів в умовах війни. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ 19 травня 2023 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 124-126. URL: <http://umo.edu.ua/materiali->

konferencijni mp/khii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferencija-psikhologho-pedagoghichnijsuprovid-profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji-fakhivciv-v-umovakhvojennogho-stanu

3. Прокопенко, О. А (2020). Розвиток Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. освіти / НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2020. 42 с. http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/speckurs/!спецкурс%20Я-концепція.pdf

ВИСНОВКИ

1. За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні теоретико-методологічні підходи до дослідження Я-концепції особистості (психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, гуманістичний, генетико-моделюючий, динамічний, аксіологічний, системний та ін.) за узагальненням яких Я-концепцію визначено як особистісне утворення, що забезпечує самопізнання й саморозуміння людиною своїх властивостей і здатностей, місця й ролі в соціумі, визначення її життєвих цілей і векторів розгортання життєвого шляху

З урахуванням результатів теоретичного аналізу літератури й практики становлення Я-концепції в кризових умов сьогодення, обґрунтовано й систематизовано індикатори розвитку Я-концепції за духовно-ціннісною (самоцінність і самотворення), когнітивно-рефлексивною (ясність і диференційованість), афективно-оцінною (адекватна самооцінка і позитивне самоствавлення), конативно-регулятивною (самоконтроль і самотворення) складовими. Акцентовано увагу на особливій значущості духовно-ціннісної складової Я-концепції, що робить вагомий внесок в досягнення зрілості Я-концепції як інтегрального індикатора конструктивності її розвитку в ситуації невизначеності, що гарантує збереження цілісності особистості, сприяє підтриманню її психічного й психологічного здоров'я в кризових умовах.

2. Виокремлено особливості професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, що визначають особливі вимоги до їх професіоналізму: 1) *діяльність у системі «людина-людина»*, що належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані видів роботи, де від освітянина вимагається постійний самоконтроль та саморегуляція; 2) *жорсткі вимоги до особистісних якостей учителя* і, особливо так званих «м'яких навичок», що мають забезпечити вагомий внесок у підтримку сприятливого психологічного клімату колективу й мінімізацію соціальної напруженості в освітніх організаціях як основи успішної педагогічної діяльності загалом;

3) *творчий характер професійної діяльності педагога* через постійне вирішення неординарних задач, упровадження освітніх інновацій, при цьому важливою передумовою творчої діяльності є здатність виокремлювати своє Я з навколишньої педагогічної дійсності, аналізувати свої дії, слова і думки; 4) *висока інформативна насиченість діяльності вчителя*, необхідність прийому, опрацювання інформації, генерація нової інформації у вигляді професійного рішення, ретрансляція цієї інформації іншим учасникам освітньої діяльності з огляду на необхідність дотримання моральних орієнтирів і створення безпечного освітнього простору; 5) *висока психологічна ціна через персональну відповідальність* за якісну підготовку підростаючих поколінь до життя, що в умовах хронічного дефіциту часу, незадовільними економічними факторами стимулювання праці може спричинити професійне вигорання особистості й негативно позначитися на рівні професіоналізму вчителів.

Констатовано, що *професіоналізм* є інтегративною характеристикою професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування, праці, що містить: 1) соціальну зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності й співпраці, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування); 2) особистісну зрілість (володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості); 3) діяльнісну зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації й саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Виявлено, що розвиток професіоналізму вчителя являє собою процес досягнення фахівцем як суб'єктом дії, спілкування та праці якісно нового, більш ефективного рівня вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій завдяки соціальній, особистісній та функціональній зрілості. Установлено, що в значному ступені розвиток професіоналізму визначає позиція та власна суб'єктна активність фахівця-освітянина по відношенню до напрямку й можливостей прийняття змін, що стрімко

розгортаються в сучасному світі, прагнення людини до постійного самовдосконалення і саморозвитку, збереження й розвитку духовних засад тощо.

Теоретично обґрунтований вплив Я-концепції на розвиток професіоналізму вчителів як неодмінної умови якісно нового, більш ефективного рівня вирішення складних професійних завдань в умовах соціальних трансформацій на *когнітивному* (збагачення та оновлення знань про професіоналізм, складові та критерії його досягнення; шляхи та умови проектування свого професійного шляху та професійного саморозвитку, здійснення професійної кар'єри), *афективному* (розвиток духовного, ціннісно-смиислового ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; набуття високого рівня професійної ідентичності) та *конативному* (розвиток професійної майстерності; здатності до виконання діяльності на високому, творчому рівні; самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності; партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування) рівнях.

3. За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатні рівні Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти в цілому та за окремими складовими.

Щодо *духовно-ціннісної складової Я-концепції* лише у кожного четвертого з досліджуваних учителів виявлений її високий рівень. Це вчителі, для яких характерні високі рівні цінності Я й самотворення, для них значущими є цінності творчості, розвитку, упевненості в собі, самореалізації тощо. Понад третини вчителів характеризуються середнім рівнем духовно-ціннісної складової Я-концепції, вони демонструють в цілому орієнтацію на духовні цінності водночас із переважно середніми показниками цінності Я й самотворення за переважної орієнтації на духовне начало як визначальне у вибудовуванні себе. Низький рівень даної складової виявлений практично у третини вчителів, яким властиві переважно низькі рівні цінності самотворення, недостатня орієнтація на духовні цінності як визначальні у процесі життєдіяльності. При цьому за результатами факторного аналізу встановлено амбівалентну, суперечливу структуру ціннісних орієнтацій досліджуваних педагогічних працівників, що може позначитись

несприятливим чином на усвідомленні й прийнятті цінності їх Я й цінності самотворення.

Стосовно *когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції* констатовано її недостатній рівень для переважної більшості досліджуваних. Лише третина досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем даної складової, вони проявляють високі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень про себе, їх узгодженості між собою і, водночас, диференційованості, балансу групових й індивідуально-специфічних характеристик, виокремлення різних сфер життєдіяльності для самохарактеристики. Майже половина вчителів, у яких були виявлені переважно середні значення зазначених вище показників, увійшли до групи із середнім рівнем, а кожний п'ятий з учителів, в яких було констатовано низькі рівні ясності, розуміння й чіткості уявлень людини про себе, їх узгодженості між собою, диференційованості, дисбаланс групових й індивідуально-специфічних характеристик, орієнтацію на описання себе переважно в одній із сфер життєдіяльності – до групи з низьким рівнем когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції

Крім того визначено недостатній рівень *афективно-оцінної складової Я-концепції* вчителів: її *високий рівень*, коли досліджувані показували високі показники самоповаги й безумовного самоприйняття, був виявлений лише у кожного п'ятого з досліджуваних, така ж кількість учителів і навіть трохи більше характеризувалась низьким рівнем даної складової, 6% досліджуваних, *низький*, коли вчителі демонстрували низькі рівні зазначених вище показників, натомість майже дві третини вчителів характеризувалася середнім рівнем даної складової.

Подібні тенденції було визначено й за результатами дослідження *когнітивно-регулятивної складової Я-концепції вчителів*, за якими констатовано недостатній рівень її розвитку для значної частини досліджуваних: лише кожний п'ятий учитель виявляв високі показники самовдосконалення й саморозвитку та оптимальні показники самоконтролю, понад половини досліджуваних – середні значення даних показників, а кожний четвертий учитель – низькі.

Такі результати вплинули й на загальний рівень зрілості Я-концепції вчителів, високий рівень якої виявлений лише у десятої частини досліджуваних, орієнтованих на самоконтроль, саморозвиток, самовдосконалення, самотворення в цілому). Натомість три чверті респондентів характеризуються середнім рівнем зрілості Я-концепції (будучи орієнтованими в цілому на саморозвиток і самовдосконалення, часто утруднюються у виборі адекватної стратегії в емоційно напружених ситуаціях професійної взаємодії), а кожний десятий досліджуваний – низьким.

За дисперсійним аналізом виявлено особливості зрілості Я-концепції від деяких гендерно-вікових та організаційно-професійних характеристик учителів

Стосовно *гендерно-вікових особливостей*: молодші за віком учителі-чоловіки характеризуються вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі-жінки. Натомість з віком картина кардинально змінюється і тоді, навпаки, старші за віком вчителі жіночої статі проявляють вищі рівні зрілості Я-концепції ніж вчителі чоловічої статі ($p < 0,05$).

Стосовно *організаційно-професійних особливостей*: в цілому вчителі, які працюють у ліцях і гімназіях, відрізняються переважно вищими рівнями зрілості Я-концепції ніж учителі, які працюють у звичайних ЗЗСО ($p < 0,05$).

4. Установлено недостатні рівні *розвитку професіоналізму* вчителів закладів загальної середньої освіти в цілому та за окремими складовими.

Так, щодо *когнітивної складової розвитку професіоналізму*: високий рівень обізнаності щодо сутності, специфіки, показників та умов розвитку професіоналізму виявила лише третина вчителів, понад половини досліджуваних характеризується середнім рівнем обізнаності, частковими знаннями про професіоналізм та шляхи його розвитку, а кожний двадцятий учитель – взагалі відсутністю або низьким рівнем знань з даної тематики.

Стосовно *афективної складової розвитку професіоналізму*: високий рівень властивий понад третині досліджуваних, які виявляли духовне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; чітко виражене позитивне ставлення до професіоналізму та його розвитку; високий рівень

задоволеності роботою тощо. Середній рівень афективної складової розвитку професіоналізму виявлений у третини освітян, які характеризувалися переважно середніми значеннями задоволеності роботою вчителем та її особистісної значущості за переважно ціннісного ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала. Натомість, низьким рівнем розвитку даної складової характеризувався практично кожний четвертий учитель.

Щодо *конативної складової розвитку професіоналізму*: дві третини вчителів мають середній рівень даної складової, характеризуються переважно середніми значеннями залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема.

Високий рівень конативної складової розвитку професіоналізму виявлений лише у шостої частини досліджуваних учителів, які виявляли високі рівні педагогічної майстерності при розв'язуванні проблемних ситуацій педагогічної діяльності, здатності до творчого виконання діяльності; залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування тощо. Дві третини досліджуваних характеризуються її середнім рівнем, мають переважно середні значення показників залученості до роботи, енергійності, відданості, захоплення роботою; за відносної орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування далеко не завжди застосовують творчий підхід до професійної діяльності загалом і розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності зокрема. Натомість майже кожний п'ятий учитель проявив *низький* рівень розвитку даної складової, демонструючи переважно низькі рівні зазначених вище показників.

При цьому за результатами кластерного аналізу, що був здійснений на основі даних факторизації уявлень освітян про ідеального вчителя, виявлені 4 групи досліджуваних за переважаючими уявленнями освітян про ідеальний

образ учителя, що дозволяють говорити про особистісний ресурс їхнього професійного розвитку, оскільки найбільшу групу (майже половину досліджуваних) склали вчителі, в цілому орієнтовані на самовдосконалення й професіоналізм.

Аналіз розподілу досліджуваних учителів за рівнями розвитку професіоналізму в цілому, що були визначені за рівнями складових, показав, лише понад третини досліджуваних вчителів мають вищий за середній і високий рівні розвитку професіоналізму. Майже чверть досліджуваних освітян можна охарактеризувати як таких, які мають нижчий за середній і низький рівні, а понад третину – середній рівень розвитку професіоналізму. Отже, значна частина вчителів потребують розвитку професіоналізму тією чи іншою мірою.

Крім того за результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущу залежність рівнів розвитку професіоналізму вчителів від віку, а також типу закладу освіти. Так, виявлено, що у вчителів, старших за віком, рівні розвитку професіоналізму є нижчими, особливо у вчителів чоловічої статі ($p < 0,05$). До того ж рівні розвитку професіоналізму є вищими у вчителів, які працюють у ліцях і гімназіях, порівняно із тими, хто працює в звичайних школах ($p < 0,05$). За іншими характеристиками статистично значущих відмінностей у проявах професіоналізму вчителів виявлено не було.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлено, що між зрілістю Я-концепції вчителів та рівнями розвитку їх професіоналізму існує прямий статистично-значущий зв'язок: чим більш зрілою є Я-концепція вчителів, тим вищий є рівень розвитку їх професіоналізму ($p < 0,05$). Таким чином, основна гіпотеза про щільний прямий зв'язок між Я-концепцією і професіоналізмом вчителів знайшла як теоретичне обґрунтування, так і емпіричне підтвердження.

5. Відповідно до результатів теоретичного аналізу та констатувального етапу емпіричного дослідження розроблено програму організаційно-психологічного супроводу вчителів в умовах післядипломної освіти, спрямовану на підвищення зрілості їх Я-концепції як чинника розвитку професіоналізму.

Організаційно-психологічний супровід розглянуто як вид психологічного супроводу, що дозволяє вирішувати професійні та управлінські проблеми в освітніх організаціях і сприяє продуктивному особистісно-професійному розвитку як окремих освітян, так і реалізації ресурсного психологічного потенціалу закладів освіти загалом.

Розроблено модель організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів ЗЗСО як чинника їх професіоналізму, що містить наступні компоненти: 1) цільовий (визначення мети і завдань супроводу); 2) організаційно-змістовий (висвітлення принципів, етапів, видів, форм, методів); 3) результативний (оцінювання результативності розвитку когнітивно-рефлексивної, афективно-оцінювальної та духовно-ціннісної складових Я-концепції та когнітивного, афективного та конативного рівнів професіоналізму).

Психоедукаційний напрям реалізації даної моделі передбачає організацію спеціального психологічного навчання вчителів умовах підвищення кваліфікації за розробленим авторським спецкурсом, що розгортається на підготовчому (адаптивному), діагностичному (аналітичному), розвивальному (коригуючому), прогностичному (рефлексивному) етапах. Консультативний напрям реалізується як під час підвищення кваліфікації вчителів в закладах післядипломної освіти й центрах професійного розвитку педагогічних працівників, так і безпосередньо в діяльності практичних психологів закладах освіти.

Розроблено програму організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів як чинника їх професіоналізму, яка реалізована в спецкурсі «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинника його професіоналізму» і доведено її за результатами впровадження у процесі підвищення кваліфікації вчителів. Про це свідчить позитивна, статистично значуща динаміка рівнів розвитку Я-концепції вчителів – учасників експериментальної групи загалом і за всіма складовими Я-концепція зокрема на відміну від контрольної групи, де статистично значущих змін у показниках Я-концепції до і після формувального етапу встановлено не було.

Здійснене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми Я-концепції як чинника професіоналізму освітян. У перспективі доцільно дослідити особливості розвитку Я-концепції як чинника професіоналізму педагогічних працівників закладів освіти різного рівня, а також психологічних механізмів забезпечення зрілості Я-концепції освітян. Важливим уявляється вивчення особистісної готовності практичних психологів системи освіти до психологічного супроводу розвитку їх професіоналізму освітян тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко, Я. С. (2012). Психологічні захисти у структурі Я-концепції. *Вісник Харківського нац. Університету*, 10, (326), 6-9.
2. Балахтар, В. В. (2018). Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Національна академія педагогічних наук України, 66(4), 93-103.
3. Астахова, М. С. (2013). Професіоналізм учителя в контексті сучасних змін. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 21, 5–8.
4. Балахтар, К. & Москальова, А. (2020). *Креативність педагогічних працівників як чинник їхнього суб'єктивного благополуччя: спецкурс для викладачів іноземних мов*. Київ: Талком.
5. Балахтар, В. & Танасійчук, В. (2022). Здатність фахівців соціономічних професій діяти конструктивно в кризових ситуаціях професійної діяльності: зміст і показники. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»*. І. Дунаєв (Ред.). редкол.: Л. Антонова [та ін.]. 21(50), 26-42. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21\(50\)-26-42](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21(50)-26-42)
6. Балахтар, В. В. (2019). Ціннісно-мотиваційна складова становлення особистості фахівця з соціальної роботи. *Організаційна психологія. Економічна психологія: науковий журнал Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та УАОППП*, С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка (Ред.), 4 (18), 14-20. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
7. Балахтар, В. В. (2019а). *Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи*. (Дис.) Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2019.
8. Балахтар, В. В. (2019б). Особливості самотворення фахівцями з соціальної роботи смислу подальшого життєвого шляху на післятрудоу стадії

становлення. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: збірник наукових праць, 3(50), Т. 3, 9-21. Сєверодонецьк : Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля

9. Балахтар, В. В. (2018). Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 3(47), Т. 1, 17-25.

10. Балахтар, В. В. (2018а). *Психологія особистості фахівця з соціальної роботи*. (Монографія). К. : Талком. 384 с.

11. Балахтар В. (2015). *Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція*. Навч.-метод. посібник. Вижниця: Вид-во «Черемош». 432 с.

12. Балл, Г. О. (2000). Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник* / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Ченстохова; Київ, 217–232.

13. Балл, Г. О. (2001). Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї. *Психологія праці та професійної підготовки особистості*: навч. посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 5-25.

14. Балл, Г. (2008). До аналізу ціннісних складових професійної культури особи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник* / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова ; Київ. 233–249.

15. Банашко, Л. В. *Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти*. URL: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 15.10.2023)

16. Бацилєва, О. В. & Гресько, І. М. (2019). Позитивна Я-концепція як ресурс психологічного здоров'я особистості. *Психологічний часопис: збірник наукових праць*. С. Д. Максименко (Ред.). 11(5), 73-89. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11>

17. Біла, І. М. (2014). Професіоналізм педагога як передумова становлення творчої особистості дитини. *Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського у діалозі із сучасністю*. Луцьк., 38-42.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/6757/1/1_%D0%B4.pdf
18. Берн, Е. (2022). *Ігри, у які грають люди*. Харків, Книжковий клуб «КСД».
19. Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності*. Київ: Либідь. 272 с.
20. Бех, І. Д. (1995). *Від волі до особистості*. Київ: Україна Віта.
21. Бондар, В. І. (2014). Філософія методології наукового пізнання і проблеми його результатів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія «Теорія і практика навчання та виховання»*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 24, 3-9.
22. Бондарчук, О. І. (2012). Обґрунтування сутності та структури психологічної компетентності керівників освітніх організацій. *Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О. І. Бондарчук*. К.: Педагогічна думка, 15–20
23. Бондарчук, О. І. (2002). Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка (Ред.). Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 1, 86-89.
24. Бондарчук, О. І. (2018). Психологічно безпечне освітнє середовище як чинник саморозвитку педагогічних працівників. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Мат-ли III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 12-16. URL: <http://umo.edu.ua/konferenciji>

25. Бондарчук, О. І. (2013). Самоефективність керівника освітньої організації як детермінанта розвитку організаційної культури. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка (Ред.). Київ, 1, 6-10.

26. Бондарчук, О. І. (2018а). Соціальна самоефективність педагогічних працівників як чинник психологічної безпеки освітнього середовища: *збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 2(12), 5-24. Київ : КиМУ.

27. Бондарчук, О. І. (2012). *Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти*. О. І. Бондарчук (Ред.). Київ: Наук. Світ. 2012. 190 с.

28. Бондарчук, О. І. (2019). The features of teachers' inner freedom with different levels of psychological safety of their educational environment. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* В. В. Олійник (Ред.). Київ: АТОПОЛ ГРУП. 7(36), 9-20.

29. Бондарчук, О. І., Гавлітіна, Т. М., Смольська, Л. М., & Вронська, В. М. (2017). *Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників*. Київ – Рівне. 23 с. URL: <http://umo.edu.ua/spiljna-z-roippo-laboratorija-psikhologhiji-profesionalizmu> (Дата звернення 13.05.2018).

30. Бондарчук, О. І. & Прокопенко, О. А. (2023). Індикатори розвитку Я-концепції особистості в умовах викликів сьогодення: основні психологічні підходи. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 2(4), 5-15.

31. Бондарчук, О. І. & Семиченко, В. А. (2002). Психологічні проблеми навчання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук України 1992 – 2002*. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч.2. Харків: ОВС, 84–94.

32. Боришевський, М. Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості: монографія*. Суми: Видавничий будинок «Еллада».

33. Боришевський, М. Й. (2010). *Українська психологічна термінологія*. Словник-довідник, М.-Л. А. Чепи (Ред.). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». 302 с.

34. Боришевський, М. Й. (2010). *Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності*. Київ: Академвидав.

35. Брюховецька, О., Балахтар, В. & Чаусова, Т. (2023). Особистісний потенціал як чинник професіоналізму педагогічних працівників. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»; «Управління та адміністрування»*. 26(55), 44–61. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-44-61](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-44-61)

36. Брюховецька, О. В. (2018). *Психологічні основи формування професійної толерантності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів*. (Дис.). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.

37. Брюховецька, О. В. & Чаусова, Т. В. (2012). Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 74-78.

38. Брюховецька, О., Чаусова, Т., Прокопенко, О. (2021). Професійна толерантність як професійно важлива якість керівників освітніх організацій в умовах цифровізації суспільства. *Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди: наук.-практ. конф. з міжнар. участю: Матеріали конф.* О. М. Спірін, О. А. Остряньська (Ред.). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 190-194. URL: <http://umo.edu.ua/mizhnarodni-naukovo-praktichni-konferenciji-2020-roku/naukovo-praktichna-konferencija-z-mizhnarodnoju-uchastju-profesijnij-rozvitok-fakhivciv-v-umovakh-cifrovizaciji-suspiljstva-suchasni-trendi>

39. Булгакова, Н. Б. & Рахманов, В. О. (2022) *Методика викладання у вищій школі*. Київ: ФОП Ямчинський О.В. 232 с.

40. Василькова, О. І. (2007). Сутнісні психологічні показники криз у професійному розвитку сучасного педагога. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 16 (40), 192-199.

41. Вегловська, О., Пазюк, С. (2011). Чинники розвитку творчого потенціалу вчителя. *Сучасна школа України*, 1, 17–20.

42. Вірна, Ж. П. (2013). Аксиологія якості життя особистості. *Психологія особистості*, 1(4), 104-112.

43. Вірна, Ж. П. (2002). Життєві та професійні перспективи в структурі особистісної саморегуляції. *Психологія*, 15, 22-31.

44. Вовк, А. О. (2020). Особливості Я-концепції у осіб з різними рівнями актуальної та особистісної тривожності. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1(22), 16-20.
https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31012020/6874

45. Воловцева, Т. В. (2020). Виступ «Концепція НУШ: переваги та недоліки». *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/vistup-koncepcia-nus-perevagi-ta-nedoliki-395141.html>

46. Галян, І. М. (2016). *Психологічні особливості ціннісно-сміслового розвитку майбутніх педагогів*. Дрогобич: ТЗОВ «Трек ЛТД». 192 с.

47. Галян, І. М. (2016). *Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування*. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка. 402 с.

48. Гейко, Є. В. (2016). *Психологія цілісності особистості*. (Монографія). Кропивницький. 384 с.

49. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний словник*. Рівне : Волинські обереги.

50. Гордієнко, В. І. (2001). Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. *Психологія праці та професійної підготовки особистості*. Перепелиця П. С., Рибалка В. В. (Ред.). Хмельницький: ТУП, 48 - 67.

51. Горностаї, П. П. & Титаренко, Т. М. (Ред.). (2018). *Психологія особистості*. Словник-довідник. Київ. 320 с.

52. Горова, О. О. (2013). *Психологія професійного становлення майбутніх архітекторів і будівельників*. (Монографія). Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 392 с.

53. Гресько, І. М. (2021). Ясність Я-концепції як чинник гармонійної особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.6>

54. Гриценко, Н. С. (2013). Проблеми соціально-психологічного супроводу навчального процесу у вищих закладах освіти: зб. наук. пр. *Ірпінь*. 131 с.

55. Громко, Г. (2023). *На допомогу адміністрації закладів освіти – кваліфікаційні вимоги до вчителів різних категорій відповідно до професійного стандарту вчителя для атестації*. URL: <https://drive.google.com/file/d/1186Yk1yjuE7Wvv7jqo9tNU-n8RfbnBdB/view>

56. Гузій, Н. В. (2004). *Професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. (Монографія). Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. 243 с.

57. Гуменюк, О. Є. (2004). *Психологія Я-концепції*. Тернопіль: Економічна думка. 310 с.

58. Гущина, Т. Ю. & Царенко, Я. М. (2011). Професіоналізація педагогів профільної шкільної освіти. *Вісник НТУУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 128-131.

59. Давидова, О. В. (2017). *Психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя*. (Дисер.). ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

60. Дрожжина, Т. В. (2010). *Конфлікти в школі: як навчитися швидко їх розв'язувати*. Х.: Вид. група «Основа». 160 с.

61. Дубасенюк, О. А. (2010). *Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*. *Акмеологія в Україні*. 1, 18-25

62. Дубасенюк, О. А. (Ред.) (2011). Вступ. *Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога*. *Професійна педагогічна освіта:*

акмесинергетичний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 5-10; 11-57.

63. Дудник, О. А. (2019). Факторна структура емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності. *Психологічні перспективи*, 33, 103-114. Луцьк.

64. Дудник, О. А. (2020). Структурно-змістові характеристики Я-концепції особистості. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: зб. наук. праць. Матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.*, 56, 234-237. Переяслав.

65. Закон України Про повну загальну середню освіту Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, 31, ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

66. Завалевський, Ю. (2010). Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу. *Науковий часопис НДУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*, 54.

67. Завацька, Н. Е. & Клевець, Л. М. (2007). Адаптивна функція самовідомості особистості в процесі освоєння нової соціальної ролі. *Наукові записки ін-ту психол. імені Г.С. Костюка АПН України*, 34, 139-148.

68. Засекіна, Л. В. & Майструк, В. М. (2017). Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. *Наука і освіта*, 11, 187-192.

69. Зінченко, С. В. (2015). Роль «Я-концепцій» в особистісному самовизначенні дорослих. *Європейський Союз. Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні*, 131-135. Київ-Ніжин.

70. Ігнатюк, О. А. (2009). *Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика*. (Монографія). Харків: НТУ «ХП», 2009. 432

71. Євтух, М. Б. & Скорик, Т. В. (2020). Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Тенденції розвитку вищої*

освіти. Вісник. 7 (163), 8-13. DOI: 10.5281/zenodo.3758956

72. Єрахторіна, О. М. (2008). До виявлення сутності та змісту явища самовдосконалення особистості. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 28, 147–153.

73. Каламаж, Р. В. (2009). *Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів*. (Монографія). Острог : Вид-во НаУОА.

74. Каламаж, Р. В. (2009). Я-концепція в контексті когнітивних стилів. *Наукові записки. Національного університету «Острозька академія»*, 12, 100-115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2009_12_12.

75. Калюжна, Є. М. (2005). Часова детермінація життєвого простору особистості. *Екологічна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. С.Д. Максименка (Ред.). Київ: Міленіум, 7(4), 119-128.

76. Калюжна, Є. М. (2020). *Тренінг самоєфективності особистості: практичний інструментарій для психологів, коучів, тренерів*. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС. 224 с.

77. Карамушка, Л. М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ. 144 с.

78. Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління*. Київ: Міленіум. 344 с.

79. Карамушка, Л. М. (2018). Класифікація видів соціальної напруженості в освітніх організаціях. *Організаційна психологія економічна психологія*, (1(12), 44-56. URL: <http://www.orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/98>

80. Карамушка, Л. М., Бондарчук, О. І. & Грубі, Т. В. (2019). *Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості*. Кам'янець-Подільський : ПП «Аксиома». 80 с.

81. Карпенко, З. С.(2018). *Аксіологічна психологія особистості. Монографія*. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний

університет імені Василя Стефаника». 720 с.

82. Карсканова, С. В. (2011). Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*, 1-10.

83. Католик, Г. В. (2013). *Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога*. (Монографія докт. Дисертації). Львів: ЛНУ імені Івана Франка. 405 с.

84. Католик, Г. В. (2016). Інноваційний онтогенетичний підхід до розуміння розвитку Я-концепції практичного психолога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 94-108.

85. Киричук, В. О. (2015). Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі взаємодії учасників навчально-виховного процесу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*.

86. Коkun, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. (Монографія). Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство»

87. Коkun, О. М. (2009). Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту. ім. І. Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України, 5, 214-223. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва (Ред.). Кам'янець-Подільський: Аксіома.

88. Коkun, О. М. (2006). Психофізіологічна «ціна» та ефективність інноваційного навчання. *Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. С. Д. Максименко (Ред.). Київ: Міленіум, 25, 207-215.

89. Коkun, О. М. (2004). *Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності*. (Монографія). Київ: Міленіум.

90. Колісник, О. П. (2015). *Духовний саморозвиток особистості*. (Монографія). Луцьк.

91. Корольчук, М. С., Крайнюк, В. М. & Марченко, В. М. (2005). *Психологія: схеми, опорні конспекти, методика*. (Навч. посібник для студ. вищих навч. закл.). Київ: Ельга.
92. Кузікова, С. Б. (2020). *Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці*. (Монографія). Суми: Видавництво СумДПУ.
93. Лапшина, В. Л. (2005). Професіоналізація: сутність та структура поняття. *Український соціум*, 2/3, 54-58.
94. Ложкін, Г. В., Воляннюк, Н. Ю., & Солтик О. О. (2013). *Психологія праці*. Хмельницький, 147-153.
95. Лугова, В. М. (2020). Формування позитивної професійної Я-концепції працівника як умова його професійного розвитку. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика – матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків . м. Торунь, 3-4 березня 2020 року), 175-176. Харків: ФОП Панов А. М.
96. Лук'янчук, Н. А (2013). Класифікація видів тренінгів. *Збірник наукових праць «Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика»* : Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості, 1 (10), 272-279.
97. Лушин, П. В. & Сухенко, Я. В. (2017). 100 запитань для оцінювання та проектування індивідуальних траєкторій психолога-консультанта в його навчальній та професійній діяльності: екофасилітативні картки. *Карткове видання ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» ННІМП*. Київ.
98. Максименко, С. Д. (1994). Фахівця потрібно моделювати: Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. *Рідна школа*, 3-4, 6-10.
99. Максименко, С. Д. (1998). Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології. *Практична психологія в контексті культур*. Київ: Ніка-Центр, 6–17.
100. Максименко, С.Д. (2006). *Генеза буття особистості*. Київ: КММ.

101. Максименко, С. Д., Яланська, С. П. (2021). Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку. (Монографія). К.: «Людмила», 524 с.
102. Макух, Т. О. (2022). Акмеологічні виміри професіоналізму сучасного викладача закладів вищої освіти: *Актуальні питання у сучасній науці*, 1(1), 388–396. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1\(1\)-388-396](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1(1)-388-396).
103. Марусинець, М. М. (2012). *Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів*. (Дис.). Київ. 456 с.
104. Метельська, Н. Й. (2019). Психологічні основи дослідження та розвитку професійної самосвідомості працівників освіти. *Методичні матеріали та рекомендації*. К. В. Седих (Ред.). Полтава. 105 с. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf>
105. Місенг, Д. В. (2019). Емпіричне дослідження Я-концепції та ролі значущої особи як опосередковуючих чинників впливу ціннісних орієнтацій на стиль життя особистості. *Психологія і особистість*, 2 (14), 65-91.
106. Міщенко, М. С. (2016). Вплив самооцінки на рівень успішності професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 6, 78-82. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7199/1/Vplyv%20samootcinky%20na%20riven%20uspishnosti%20profesiinoi%20diyalnosti.pdf>
107. Мирошник, О. Г. (2016). *Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях*, 2 (10). Київ. Частина 1, 189-199.
108. Михальчук, Ю. (2018). Діалогічність свідомості особистості та діалогічна взаємодія: психологічний аспект вивчення. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2(3), 74-79.
109. Мотуз, Т. В. (2020). Розвиток професійних компетентностей вчителя в умовах реформування системи загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*, 12(41), 166-179.

110. Набільська, В. М. & Герасіна С. В. (2023). Я-концепція як системотвірна складова професійної ідентичності майбутніх психологів. *Зб. наук. праць «Перспективи розвитку сучасної психології»*, 13, 300
URL: <http://ephsheir.phdpdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/7314/Perspektyvy%20rozvytku%20suchasnoi%20psykhoholohii%202023.13.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=109>

111. Онопрієнко-Капустіна, Н. В. (2021). *Психологічні особливості розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки*. (Дис.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ. 235 с.

112. Онуфрієва, Л. А. (2012). До проблеми становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр.. К-ПНУ імені Івана Огієнка*, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 16, 721-735.

113. Павлик, Н. В. (2021). *Особливості психологічної готовності сучасного педагога до творчої професійної діяльності в умовах нової української школи : наук.-аналіт. доп.* Київ: Пед. думка, <https://lib.iitta.gov.ua/724289/>

114. Павлик, Н.В. & Іванова, О.В. (2022). *Психологічні засоби професійного розвитку педагога Нової української школи*. Н.В. Павлик (Ред.). Київ. 202 с.

115. Панок, В. Г. (Ред.) (2021). *Психологічний супровід формування демократичних засад та профілактики і розв'язання конфліктів у закладі освіти*. Київ: Ніка-Центр. 168 с.

116. *Педагогічна майстерність : підруч. / за ред. І. А. Зязюна*. (1997). К.: Вища шк.

117. Підбуцька, Н. В. (2016). *Психологічні основи професіоналізму інженера: структура, динаміка та закономірності розвитку*. (Монографія). Харків: НТУ «ХП».

118. Попенко, О. М. (2012). Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки [Ніжинського*

державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки, 1, 44-49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_1_12.

119. Прокопенко, О. А. (2019). Особливості креативного потенціалу вчителів закладів загальної середньої освіти з різними рівнями професійної ідентичності. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 7(36), 63-77. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-147-160](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-147-160).

120. Прокопенко, О. А. (2021). Онуфрієва, Л. А. (2013). Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології*, 22, 396-412. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_22_35

121. Помиткін, Е. О. (2005). *Психологія духовного розвитку*. (Монографія). Київ. Наш час.

122. Приходько, Ю. О. & Юрченко, В. І. (2020). *Психологічний словник-довідник*. Київ: Каравела».

123. Прокопенко, О. А. (2023). Особливості залученості до роботи освітян залежно від ідеального образу учителя. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 26(55), 129-144. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26\(55\)-129-144](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2023-26(55)-129-144).

124. Прокопенко, О. А. (2023а). Особливості духовно-ціннісної складової Я - концепції вчителів закладів загальної середньої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*, 3(62), Т.2, 187-196.

125. Прокопенко, О. А (2022). Ясність Я-концепції і психологічне благополуччя вчителів закладів загальної середньої освіти. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 4, 66-77 <https://doi.org/10.48020/mppj.2022.0>Роль розвитку Я-концепції як ядра особистості вчителя. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 21 травня 2021 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 238-237.

URL: <http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/2021/Materiali-X-Mizhn.naukovo-prakt.-konf.21.05.21.do.druku.pdf>

126. Прокопенко, О. А. (2021а). Особливості смисложиттєвих орієнтацій учителів закладів загальної середньої освіти. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 18 грудня 2020 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 168-172. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/Збірник_матер_конф_2021%20\(psiholog\).pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/Збірник_матер_конф_2021%20(psiholog).pdf).

127. Прокопенко, О. А. (2020). Психологічні аспекти педагогічної діяльності. *Одинадцять Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Міжнародної наукової онлайн конференції (27 листопада 2020 р., м. Чернігів); за наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової.* Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 217-219. DOI: 10.5281/zenodo.4399617

128. Прокопенко, О. А. (2020а). Роль педагога у формуванні особистості дитини. *Психологічні умови розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. Матеріали ІІ Всеукраїнського науково-практичного форуму «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (07-12 грудня 2020 р., м. Суми).* Ч. 1. / за заг. ред. А. Вознюк та О. Василеги. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 127-129. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Конференції_Проекти_Гранти/Конференції/2020/Збірка%20ІІ%20ч.%20ФОРУМ%2007-12.12.2020.pdf

129. Прокопенко, О. А. (2023б). Особливості прояву розвитку Я-концепції учителів в умовах війни. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали ХІІ Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ 19 травня 2023 р.). Київ: ДЗВО «УМО», 124-126. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij/imp/khii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferencija-psihologho-pedagoghichnijsuprovit-profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji-fakhivciv-v-umovakhvojennogho-stanu>

130. Прокопенко, О. А (2020б). *Розвиток Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму: спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. освіти*. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ. 48 с.
131. Ракович, В. В. (2016). Самооцінка як детермінанта самореалізації фахівця *Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»*, 52, 140-142.
132. Рибалко, Л. С., Черновол-Ткаченко, Р. І., & Горбачова, І. І. (2019). *Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта*. Харків : Вид. група «Основа»
133. Рибалка, В. (2015). Психопедагогічні засади підготовки педагога до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді, *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей*. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченка, Н.Г. Ничкало (Ред.). Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тименко та ін. К.: НТУ, 431–440.
134. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. Київ: Вища школа. 424 с.
135. Семиченко, В. А. (2009). «Я» в структурі професійно надійної особистості. *Наука і освіта*, 3, 30-33. Одеса.
136. Семиченко, В. А. & Заслуженюк, В. С. (2000). *Психологічна структура педагогічної діяльності*. Київ: Київський університет. Ч. 2. 231 с.
137. Сергеєнкова, О. (2019). *Педагогічна психологія*. Київ: Центр учбової літератури. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/78978-profesyna-samosvdomstvchitelya.html>
138. Сердюк, Л. М. (2015). Самотворення та самовдосконалення особистості як цілісний самодетермінований феномен. *Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості*. (Монографія). Київ: Педагогічна думка, 7-11.
139. Сидоренко, В. В. (2018). Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*, 5, 4-21. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/710778/>

140. *Словник української мови* (в 11 томах). (1978). Т. 9, 849.
URL: <https://sum.in.ua/s/suprovid>
141. Смагін, І. І. (2019). Нормативний образ сучасного ідеального вчителя. *Народна освіта: електронне фахове вид.*, 1(37). 2019.
URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5531.
142. Сотська, Г. І. (2017). Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Освіта для майбутнього в світлі викликів XXI століття*, 1, 387-397.
<https://lib.iitta.gov.ua/709238/>
143. Столярчук, О. А. (2010). Вплив криз професійного розвитку на самооцінку вчителя як суб'єкта праці. *Вісник ХНПУ імені Г. С Сковороди*,
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1383/1/O_Stolyarchuk_VHNPUP_IPSP.pdf
144. Суприган, А. О. (2020). *Трансформація Я-образу особистості в складних життєвих обставинах* (Автореф. дис.). Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ.
145. Сухенко, Я. В. (2017). Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 38. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-38.%p>
146. Сухенко, Я. В. (2018). Психологічні портрети старшокласників і педагогів: контекст колективної суб'єктності. *Психологія і особистість*, 2 (14). 128.
147. Сущенко, Т. І. (2010). *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. (зб. наук. пр. Харків) : НТУ «ХП», 27(31): Ч.1, 237-245.
148. Тарасова, Т. Б. (2018). Образ «ідеального викладача» в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Актуальні проблеми практичної психології*, 81-86. Глухів.
URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/5904/1/Образ%20ідеального%20викладача.pdf>

149. Татенко, В. (2012). Особистісно орієнтований підхід у науці й освіті як предмет психологічної рефлексії. *Післядипломна освіта в Україні*, 1. (20), 80-86.
150. Татенко, В. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір*. (Монографія). Київ: Міленіум.
151. Титаренко, Т. М. (2021). *Випробовування кризою. Одисея подолання*. 3-є вид., доповн. Київ: Каравела.
152. Титаренко, Т. М. (2014). Життєві шляхи особистості: способи моделювання процесуальності. *Наука і освіта*, 9, 37-41.
153. Тимошенко, В. В. (2017). Шляхи оптимізації процесу розвитку професіоналізму вчителя в умовах особистісно-орієнтованої системи освіти *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 1(40), 284-286.
154. Ткач, М. В. (2007). Особливості довіри у міжособистісному спілкуванні *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. С. Д. Максименка (Ред.), 9.
155. Ткалич, М. Г. (2021). Програми балансу «робота – життя» як соціальна та психологічна підтримка персоналу в організаціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4 (24), 75-81. <https://doi.org/10.31108/2.2021.4.24.10>.
156. Ткалич, М. Г. & Дубяга, Я. І. (2021). Задоволеність працею в контексті професійної самореалізації персоналу: результати емпіричного дослідження. *Проблеми сучасної психології Запорізький національний університет, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 2(21), 97-104.
157. Траверсе, Т. (2023). Трансформація Я-концепції особистості: когнітивний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, 75(5). 151-156. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-75-5-151-156>
158. Туряниця, В. В., Грабовська, Т. І., Грабовський, О. В. (2011). Формування готовності вчителів до використання інформаційно-комунікаційних

технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 23, 188–190.

159. Ушакова, К. Ю. (2014). Феномен «Я-концепція» особистості: психологічний науковий дискурс. *Наук, вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : зб. наук, праць. Чернівецький національний університет*, 712, 186-193. Чернівці.

160. Франкл, В. (2022). Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі КСД..

161. Фройд, З. (2021). *Вступ до психоаналізу. Нові висновки*. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан».

162. Фурман, О. Є. (2018). Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*, 1-2, 38-67. Київ. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2018

163. Хлівна, О. & Хлівний Я. (2021). Тренінг як засіб динамічного навчання та розвитку особистості *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали VIII Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції (10-14 травня 2021 року)*. Гошовський Я. О., Лазорко О.В, Дучимінська Т. І., Кульчицька А. В, Мудрик А. Б., Федотова Т. В. (Ред.). Луцьк : ПП Іванюк В. П.132 с.

164. Чудакова, В. П. (2014). Локус контролю як складова інтегральної характеристики «самоусвідомлення себе як професіонала» – критерій сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. Щомісячний наук.-метод. журнал*, 3 (22) (березень). 55-67.

165. Шапар, В. Б. (Ред.) (2009). *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. Х.: Прапор. 672 с.

166. Шевченко, Н. Ф. (2006) *Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти*. (Автореф. дис.). Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ. 32 с.

167. Шевцова, О. М. (2007). Особливості самооцінки вчителів. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології*: Зб .наук. праць. Н. Г. Ничкало (Ред.). Х.: НТУ «ХПУ», 217-221.
168. Шевцова, О. М. (2015). Психологічна характеристика рівнів розвитку професійної Я-концепції фахівця. *Матеріали Міжнародного науково-практичного конгресу педагогів та психологів «Besmart!*», 17-18 лютого 2015, м. Женева (Швейцарія), 2, 197-202.
169. Шульга, В. Д. (2013). *Спільний учинок як механізм соціалізації учнівської молоді*. (Дис.). Київ.
170. Щербак, Т. І. (2015). Генеза образу Я особистості як дослідницька проблема: системний підхід. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. Монографія; за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка С. 404- 425.
171. Юзбашева, Г. С. (2021). Професіоналізм педагога – запорука якості освіти. *Педагогічний альманах*, 48, 178-185.
URL: <https://doi.org/10.37915/pa.vi48.221>
172. Яценко, Т. С (2004). Теорія і практика групової психокорекції: *Активне соціально-психологічне навчання*: навч. посібник Київ: Вища школа. 679 с.
173. Яценко, Т. С.(2002). Особливості взаємозв'язку між свідомою та несвідомою сферами психіки суб'єкта. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*, 4, (8), 99-110.
174. Яремчук, Н. О. (2009). Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*, 25(1), 242-249.
175. Ackerman, C. (2018). *What is Self-Concept Theory? A Psychologist Explain*. <https://positivepsychology.com/self-concept/>
176. Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

177. Alfred Adler, W. Beran Wolfe Adler (1981). *Understanding Human Nature*. Fawcett, 224 p.
178. Anbuthasan, A. & Balakrishnan, V.. (2012). Teaching Competency of Teachers in Relation to Gender, Age and Locality. *International Journal of Teacher Educational Research (IJTER)*, 2(1).
179. Anitha, J. & Krishnaveni, R. (2013). Professional characteristics of an educator. *Journal of Management and Development Studies*, 25(1)., 1-22 [Online]. Available: <http://nasc.org.np/>.
180. Androshchuk, I., Balakhtar, V., Balakhtar, K., Oleshko, P. (2020). Creativity as a factor in the psychological well-being of teachers of higher educational institutions. *New Educational Review*, 60, 191-202. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/tner/202002/tner6015.pdf>
181. Arthur, J., Earl, S. R., Thompson, A. P., & Ward, J. W. (2021). The Value of Character Based Judgement in the Professional Domain. *Journal of Business Ethics*, 169, 293-308. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04269-7>.
182. Aruna, B. T., Sreedevi, P. (2016). A Study on the Self-Concept of Adolescents. *International Journal of Science and Research*, 5, 512-516.
183. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 2 (84), 191-205. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=32C0FB501EEC67E70ECDCA93709D266?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf>
184. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*. 25, 729-735.
185. Barber, B. (1965). Some Problems in the Sociology of the Professions. In K. S. Lynn (Edt.), *The Professions in America Boston: Houghton Mifflin*, 669-688
186. Bechtoldt, M. N., De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A. & Zapf, D. (2010). Self-Concept Clarity and the Management of Social Conflict, 78(2), 539-574. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00626.78(2):539-74.
187. Beck, A. T. & Alford, B. A. (2009). *Depression Causes and Treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

188. Beck, A. T. & Dozois, J. A. D. (2011). Cognitive Therapy: Current Status and Future Directions. *Annual Review of Medicine*, 62(1), 397-409.
189. Beck, A. T., Alford, B. A., Freeman, A. & Davis, D. D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: The Guilford Press.
190. Bergner, R. M. & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1, 36.
191. Berzoff, Flanagan, L. M., Hertz, P. (2022). *Inside out and outside in: psychodynamic clinical theory and psychopathology in contemporary multicultural contexts*. Fifth ed. Rowman & Littlefield, Lanham
192. Bohlander, J. R. (1995). Differentiation of Self: An Examination of the Concept, *Issues in Mental Health Nursing*, 16(2), 165–184, DOI: 10.3109/0161284950900693
193. Bosacki S. B. A longitudinal study of children's theory of mind, self-concept, and gender-role orientation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 213-228.
194. Boyt, T, Lusch, R. F. & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers, *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04269-7>
195. Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. American Psychological Association. doi:10.1037/t01247-000.
196. Bracken, B. A., Lamprecht, M. S (2003). Positive Self-Concept: An Equal Opportunity Construct. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 103-121.
197. Brayfield A. H., Rothe H. F. An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 1951. 35. P. 307–311.
198. Burns, R. B. (1981). *The self-concept*. New York: Longman.
199. Cantor, N., Norem, J., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., Brower, L. A. (1987). Life Tasks, Self-Concept Ideals, and Cognitive Strategies in a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6):1178-1191. DOI: 10.1037/0022-

3514.53.6.1178

200. Campbell, J. D., Assanand S., & Di Paula A. (2003). The Structure of the Self-Concept and Its Relation to Psychological Adjustment. *Journal of Personality*, 71(1), 115-140. 78(2):539-74. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00626.x

201. Campb, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., KatzI, M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Selfconceptclarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. DOI: 10.1037/0022-3514.70.1.141

202. Cantor,N., Norem, J., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, L. A. (1987). Life Tasks, Self-Concept Ideals, and Cognitive Strategies in a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1178

203. Carbonilla, C. (2009). Teaching Practices. Teacher's Beliefs and Attitudes in Creating Effective Teaching and Learning Environments: *First Results from TALIS* OECD Publishing, 87-135. Available: https://www.academia.edu/34161459/Beliefs_practices_in_teaching

204. Chamberlain, J. M., Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional Self-Acceptance and Psychological Health. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3). P. 163-176. DOI: 10.1023/A:1011189416600

205. Chundawat, D. (2018). Positive Attitude and Self-Esteem: Key to Mental Health. *Asian Journal of Nursing Education and Research*. 8, 555. DOI:10.5958/2349-2996.2018.00117.9

206. Dapp, L. C., Krauss, S., & Orth, U. (2023). Testing the bottom-up and top-down models of self-esteem: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), 1111–1131. <https://doi.org/10.1037/pspp0000444>

207. Davies, T. (2013). Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. *Journal of Educational Change*, 4, 51-71.

208. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

209. Demirkasmoglu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 2047-2051
210. DiLiello, T. C. & Houghton, J. D. (2008). Creative Potential and Practised Creativity: Identifying Untapped Creativity in Organizations. *Creativity and Innovation Management*, 7(1), 37-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00464.x>
211. Dodillet, S., Lundin, S., Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education: Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>
212. Duckworth, A. L., Steinberg, L. (2015). Unpacking Self-Control. *Child Development Perspectives*. 9, 32–37 <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
213. Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart, 384
214. Eggermont, S. (2015). *The interrelated roles of mass media and social media in adolescents' development of an objectified self-concept: A longitudinal study*. *Communc Res*. doi:10.1177/0093650215600488
215. Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1998). *The Life Cycle Completed*. W. W. Norton & Company.
216. Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
217. Farihin, S., Muslihudin, A., Haqq, A. A. & Winarso, W. (2022). A skill application model to improve teacher competence and professionalism. *International Journal of Educational Methodology*, 8(2), 331-346. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.2.331>
218. Farihin, S., Fadillah, H, S. Trisnamansyah (2021). Development Strategy of Integrated Salaf Curriculum in Madrasah Aliyah to Improve the Graduates' Quality in Rasyidiyah Khalidiyah Amuntai Islamic Boarding School. *Journal of Education*. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JERE/article/view/3300>
219. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>

220. Frames of Mind/editions 1983/1993/2004/2011. *Intelligence Reframed and Multiple Intelligences*. NewHorizons. 2006.

221. Frenzel A. C., Fiedler D., Marx A. K. G., Reck C., Pekrun R. (2020). *Who enjoys teaching, and when? between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links*. *Front. Psychol.* 11:1092.

222. Friedman I. A. & Farber B. (1992). Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35. doi: 10.1080/00220671.1992.9941824

223. Gash, H. (2015). Knowledge construction: A paradigm shift. In: van Schalkwyk G. J., D'Amato R. C., editors. *Facilitative Collaborative Knowledge Co-Construction: New Directions for Teaching and Learning. Number 143*. San Francisco, CA, USA: Jossey Bass.

224. Gash, H., Murphy, F. (2020). The ecology of teaching and learning. *Constr. Found*, 15, 118-121.

225. Gibson, D. E (2003). Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science*, 14(5), 591-610. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.591.16767>

226. Glotova, G. & Wilhelm, A. (2014). Teacher's Self-concept and Self-esteem in Pedagogical Communication. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132(4), 509-514. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.345

227. Goodwin, J. (2018). The etiology of combat-related PTSD. In: Williams T. (Ed). *Posttraumatic stress disorder: a handbook for clinicians*. Cincinnati: DC DAV.

228. Grant, T. C. (1984). *Preparing for reflective teaching*. Boston.

229. Gray, S., Wright, P. M., Sievwright, R. & Robertson, S. (2019). Learning to use teaching for personal and social responsibility through action research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 347-356. DOI:10.1123/jtpe.2018-0190].

230. Griffin, B. & Bayl-Smith, P. (2015). Measuring work styles: Towards an understanding of the dynamic components of the Theory of Work. *Journal of Vocational Behavior*, 132–144. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.004>

231. Harmon-Jones, E., & Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones (Ed.), *Cognitive dissonance: Re-examining a pivotal theory in psychology*, 3–24. <https://doi.org/10.1037/0000135-001>
232. Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons 6th ed., 3, 505–570.
233. Hattie, J. (2014). *Self-concept*. Psychology Press.
234. Heine D., S. J., Katz I. M., Lavalley, L. F. & Lehman D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
235. Huang, C. (2010). Mean-Level Change in Self-Esteem from Childhood through Adulthood: Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of General Psychology*, 14(3), 251-260. <https://doi.org/10.1037/a0020543>
236. Huitt, W. (2004). Self-concept and self-esteem. *Educational psychology interactive*. 1, 1-5.
237. Kaliuzhna, Y. M. & Beheza, L. E. (2022). Corporealitative experience as a dispositional component of the self-concept of personality. *Věda a perspektivy*, 1(8), 207-216.
238. Kirby, P. B. & Teddlie, C. (1989). Development of the reflective teaching instrument *Journal of research & development in Education*, 22(4), 45-50.
239. Kuhn, M. H. & McPartland, T. S. (1954). An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*. 19(1). 68-76. <https://doi.org/10.2307/2088175>
240. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *J. Educ. Psychol*, 105, 805-820. 10.1037/a0032583
241. Leary, D. E. (1990). William James on the Self and Personality: Clearing the Ground for Subsequent Theorists, Researchers, and Practitioners. *Reflections on The Principles of Psychology: William James after a Century*. Ed. William James,

Michael G. Johnson, and Tracy B. Henley. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, 101–37. <https://core.ac.uk/download/pdf/232768923.pdf>

242. Leary, M. R. & Tangney, J. P. (Eds.). (2012). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences *Handbook of self and identity*. The Guilford Press, 1-18.

243. Leibur, T., Saks, K., & Chounta, I. A. (2021). Towards Acquiring Teachers' Professional Qualification Based on Professional Standards: Perceptions, Expectations and Needs on the Application Process. *Education Sciences*, 1(8), 391. <https://doi.org/10.3390/educsci11080391>

244. Lodi-Smith, J. & De Maree, K. G. (2017). Self-concept clarity: perspectives on assessment, research and applications. Springer. doi:10.1007/978-3-319-71547-6

245. Maksymenko, S. D. (2015). Psychoanalytic theories of the development of personality and psyche. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine*. 28, 7-20.

246. Makukh, T. O. (2022). Akmeolohichni vymiry profesionalizmu suchasnoho vykladacha zakladiv vyshchoi osvity. *Aktualni pytannia u suchasni nauksi*, 1(1), 388-396. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1\(1\)-388-396](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1(1)-388-396)

247. Marsh, H., Byrne, B. M. & Shavelson, R. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues*. State University of New York Press. 44–95.

248. Marsh, H., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A., Parker, P., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental psychology*, 54(2). 263.

249. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

250. Martinsone, B., & Žydžiūnaite, V. (2023). Teachers' contributions to the

school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two European countries. *Front. Psychol., Sec. Educational Psychology*, 14 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546>

251. Mitchell, S.A., & Black, M.J. (1995). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. New York: Basic Books.

252. Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A Meta-Analysis of Relations Between Achievement and Self-Concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376-419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>

253. Pajares, F. & Schunk, D. (2005). *Self-efficacy and self-concept beliefs. New Frontiers for Self-Research*. Greenwich, CT: IAP.

254. Payne, Malcolm (1991). *Modern Social Work Theory*. England: Macmillan. 153-167

255. Pesu, L, Viljaranta, J, Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *J App Develop Psychol*, 44:63–71. doi:10.1016/j.appdev.2016.03.001

256. Peterson C. Character Strengths and Virtues: A Hand book and Classification. M.E.P. Seligman (Eds.). N.Y.: Oxford University Press. 2004.

257. Pilarska, A. (2017). Effects of self-concept differentiation on sense of identity: The divided self-revisited again Polish. *Psychological Bulletin*, 48(2), 255–263 DOI:10.1515/ppb-2017-0029

258. Popa, D., Bazgan, M. & Tomozii, S. (2017). Personality aspects involved in professional success. *Journal of Engineering Studies and Research*, 18, 102-109. <https://doi.org/10.29081/jesr.v18i2.225>

259. Predko, V. V. (2020). Ethnic identity as the main factor of socialization. *Sciences of Europe. Praha*, 48(4), 65-67.

260. Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why Do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435–468. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.435>

261. Pytell, T. (2006). Transcending the angel beast: Viktor Frankl and humanistic psychology. *Psychoanalytic Psychology*, 23(3), 490–503. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.23.3.490>
262. Richman, S. B., Pond, R. S., Jr, De Wall C. N., Kumashiro, M., E. . Slotter, B. K. & Luchies L. B. (2016). An unclear self leads to poor mental health: Self-concept confusion mediates the association of loneliness with depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*. The Guilford Press, 35(7), 525–550. <https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.7.525>
263. Richter, T, Appel, M, & Calio, F. (2014). Stories can influence the self-concept. *Social Influence*. 9(3):172-88. doi:10.1080/15534510.2013.799099
264. Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
265. Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
266. Rokeach, M. (1974). Change and Stability in American Value Systems, 1968-1971. *The Public Opinion Quarterly*, 38(2), 222-238.
267. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton University Press. 70-74.
268. Rosenberg, M. (1972). Self-Esteem Scale. *Measures of Social Psychological Attitudes*; Ed. Robinson J.P., Shaver P R. Ann Arbor: Institute for Social Research, 98-101.
269. Schaufeli, W. B. Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
270. Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Available: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

271. Scheepers, D. & Ellemers, N. (2019). Social Identity Theory. In: Sassenberg, K., Vliek, M.L.W. (eds) *Social Psychology in Action*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_9
272. Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 30(4), 526–537. <https://doi.org/10.1037/h0037039>
273. Soto-Sanz, V., Piqueras, J. A, Rodriguez-Marin, J., Perez-Vazquez, M. T, Rodriguez-Jimenez, T, Castellvi, P, & et al.(2019). Self-esteem and suicidal behaviour in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psicothema*, 31(3), :246–254.
274. Storm B. C, Stone S. M. (2015). Saving-enhanced memory: the benefits of saving on the learning and remembering of new information. *Psychol Sci*, 26, 182-188.
275. Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 1-31. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>
276. Susperreguy, M., Davis-Kean, P., Duckworth, K., & Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196-2214
277. Superiority complex. APA Dictionary of Psychology. 2018. <https://dictionary.apa.org/inferiority-complex>
278. Tajfel, H. & Turner, J. (2001). *An integrative theory of intergroup conflict*. In: Hogg MA, Abrams D, eds. *Intergroup Relations: Essential Readings*. Psychology Press, 94-109.
279. Ward, A. F. (2013). Supernormal: how the Internet is changing our memories and our minds. *Psychol Inq*, 24, 341–348;
280. Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Edu Leadership*, 66, 32–37.
281. Xing, L., Yuan, K., Bi, Y, Yin, J., Cai, C., Feng D., & and others. (2014). Reduced fiber integrity and cognitive control in adolescents with Internet gaming disorder. *Brain Res*, 1586, 109–117.; 716; 760.

282. Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*, 4, 761.
283. Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychol Behav*, 1, 237-242.
284. Zeichner, K. & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching & Teacher education*, 1(2), 155-174.
285. Zurcher, L. (1977). *The mutable self: A self-concept for social change*. Beverly Hills, CA: Sage. .230-245.
286. Wildman, J. & Niles, J. (1987). Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities. *Journal of Teacher Education*, 7, 18.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Авторські методики та адаптація зарубіжних методик дослідження

Додаток А.1

Авторська методика «Цінність самотворення»

Шановні вчителі!

Творча група кафедри психології управління ЦПО ДЗВО УМО проводить дослідження особливостей Я-концепції вчителів як чинника розвитку їх професіоналізму. Саме ви як фахівці, безпосередньо задіяні в освітньому процесі, можете допомогти. Дякую за щирі та змістовні відповіді! Конфіденційність інформації гарантую. Якщо бажаєте узнати Ваш персональний результат, наприкінці бланку вкажіть свій e-mail.

Інструкція. Оцініть, наскільки цінними для Вас за п'ятибальною шкалою (1 бал – зовсім не цінними, 2 бали – скоріше ні, ніж цінними; 3 бали важко сказати, і так, і ні; 4 бали – скоріше цінними ніж ні; 5 балів – дуже цінними) є наступні характеристики:

Якості	Бали				
	1	2	3	4	5
1. Самотворення, постійна робота над вибудовуванням себе, своєї особистості	1	2	3	4	5
2. Першочергова орієнтація на власні переваги ніж певні недоліки	1	2	3	4	5
3. Ствердження духовного начала як визначального у саморозвитку	1	2	3	4	5
4. Прийняття власної цінності	1	2	3	4	5
5. Можливість творити	1	2	3	4	5
6. Самоприйняття в цілому, й позитивних, й негативних характеристик	1	2	3	4	5
7. Дотримання етично-моральних принципів у процесі життєдіяльності	1	2	3	4	5
8. Здійснення себе	1	2	3	4	5
9. Постійне самовдосконалення	1	2	3	4	5
10. Прагнення самореалізуватися попри всі виклики	1	2	3	4	5

СЬОГОДЕННЯ

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,699	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
самотворення, постійна робота над вибудовуванням себе, своєї особистості	21,14	44,261	,266	,692
першочергова орієнтація на власні переваги ніж певні недоліки	20,93	40,311	,445	,660
ствердження духовного начала як визначального у саморозвитку	21,01	39,728	,517	,648
прийняття власної цінності	20,43	50,036	-,071	,746
можливість творити	21,14	44,261	,266	,692
самоприйняття в цілому	20,93	40,311	,445	,660
дотримання етично-моральних принципів у процесі життєдіяльності	21,01	39,728	,517	,648
здійснення себе	21,14	44,261	,266	,692
постійне самовдосконалення	20,93	40,311	,445	,660
прагнення самореалізуватися попри всі виклики сьогодення	21,01	39,728	,517	,648

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,411
		N of Items	5
	Part 2	Value	,598
		N of Items	5
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,744
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,853
	Unequal Length		,853
Guttman Split-Half Coefficient			,837

Додаток А.2

Авторська адаптація методики Шкала ясності Я-концепції (Campbell, Assanand, & Di Paula, 2003)

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

1. My beliefs about myself often conflict with one another.	1. Мої переконання про себе часто суперечать одне одному.
2. On one day I might have one opinion of myself and on another day, I might have a different opinion.	2. Одного дня я можу мати одну думку про себе, а іншого – іншу.
3. I spend a lot of time wondering about what kind of person I really am.	3. Я витрачаю багато часу на роздуми про те, яка я насправді людина
4. Sometimes I feel that I am not really the person that I appear to be.	4. Іноді я відчуваю, що я насправді не та людина, якою здаюся.
5. When I think about the kind of person I have been in the past, I'm not sure what I was really like.	5. Коли я думаю про те, якою людиною я був(ла) у минулому, я не впевнений(а), ким я був(ла) насправді.
6. I seldom experience conflict between the different aspects of my personality.	6. Я коли-не-коли відчуваю конфлікт між різними аспектами моєї особистості
7. Sometimes I think I know other people better than I know myself.	7. Іноді мені здається, що я знаю інших людей краще, ніж себе.
8. My beliefs about myself seem to change very frequently.	8. Здається, мої переконання про себе дуже часто змінюються.
9. If I were asked to describe my personality, my description might end up being different from one day to another day.	9. Якби мене попросили описати мою особистість, мій опис міг би різнитися у різні дні.
10. Even if I wanted to, I don't think I could tell someone what I'm really like.	10. Навіть якби я хотів(ла), я не думаю, що міг(могла) би розповісти комусь, який(а) я насправді
11. In general, I have a clear sense of who I am and what I am.	11. Загалом я чітко розумію, хто я і що собою являю.
12. It is often hard for me to make up my mind about things because I don't really know what I want.	12. Мені часто важко прийняти рішення, тому що я насправді не знаю, чого хочу.

Шкала варіюється від 1 (зовсім не згоден) до 5 (повністю згоден). Усі питання крім 11 є зворотними.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	120	100,0

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ясн1	41,41	38,429	,553	,814
ясн2	41,73	39,193	,416	,824
ясн3	42,13	37,102	,510	,817
ясн4	41,86	37,803	,533	,815
ясн5	42,28	36,941	,615	,808
ясн6	41,23	39,672	,484	,820
ясн7	41,69	37,089	,501	,818
ясн8	41,93	37,323	,486	,820
ясн9	41,63	37,948	,573	,813
ясн10	41,97	36,806	,522	,816
ясн11	41,58	41,085	,303	,832
ясн12	41,35	40,364	,394	,826

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,745
		N of Items	6
	Part 2	Value	,682
		N of Items	6
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			,702
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,825
	Unequal Length		,825
Guttman Split-Half Coefficient			,835

Додаток А.3

Авторська адаптація методики Шкала самоповаги (Rosenberg, 1965)

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

1. On the whole, I am satisfied with myself.	1. У цілому я задоволений(а) собою.
2. At times I think I am no good at all.	2. Часом я думаю, що я в усьому поганий(а).
3. I feel that I have a number of good qualities.	3. Я відчуваю, що маю ряд хороших якостей.
4. I am able to do things as well as most other people.	4. Я здатний(а) робити дещо так само добре, як і більшість інших людей.
5. I feel I do not have much to be proud of.	5. Я відчуваю, що мені нема чим пишатися.
6. I certainly feel useless at times.	6. Іноді я почуваюся непотрібним(ою).
7. I feel that I'm a person of worth, at least on an equal plane with others.	7. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні нарівні з іншими.
8. I wish I could have more respect for myself.	8. Я хотів(ла) би більше поважати себе.
9. All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	9. Загалом я схильний(а) вважати себе невдахою.
10. I take a positive attitude toward myself.	10. Я позитивно ставлюся до себе.

Інструкція досліджуваному: «Нижче наведено список тверджень, які стосуються ваших загальних почуттів щодо себе. Будь ласка, вкажіть, наскільки сильно ви згодні чи не згодні з кожним твердженням. Оберіть одну із відповідей: 4 – повністю погоджуюся, 3 – погоджуюся, 2 – не погоджуюся, 1 – абсолютно не погоджуюся.

Пункти 2, 5, 6, 8, 9 оцінюються в зворотному порядку.

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,811	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
p031	26,56	25,408	,415	,801
p032	26,99	22,748	,573	,784
p033	27,24	24,101	,397	,806
p034	26,97	23,427	,587	,783
p035	27,26	23,504	,483	,795
p036	26,92	25,422	,378	,805
p037	26,66	24,983	,536	,791
p038	26,46	25,091	,444	,799
p039	26,80	21,993	,676	,771
p0310	26,88	24,665	,429	,800

Cronbach's	Part 1	Value	,724
Alpha		N of Items	5
	Part 2	Value	,738
		N of Items	5
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,541
Spearman-	Equal Length		,702
Brown	Unequal Length		,702
Coefficient			,702
Guttman Split-Half Coefficient			,700

Додаток А.4

**Адаптація О. Бондарчук, Н. Пінчук, О. Прокопенко Опитувальника
безумовного самоприйняття Дж. Чемберлена, Д. Хааги (Unconditional Self-
Acceptance Questionnaire (USAQ), 2001)**

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

1. When someone compliments me for something, I care more about how it makes me feel about myself than about what it tells me about my strengths or abilities.	1. Коли хтось робить мені комплімент за щось, мене більше хвилює те, що це викликає у мене почуття до себе, ніж те, що це говорить про мої сильні сторони чи здібності.
2. I feel worthwhile even if I am not successful in meeting certain goals that are important to me.	2. Я відчуваю себе гідним(ою), навіть якщо мені не вдається досягти певних цілей, які важливі для мене.
3. When I receive negative feedback, I take it as an opportunity to improve my behaviour or performance.	3. Коли я отримую негативний відгук, я сприймаю це як можливість покращити свою поведінку чи роботу.
4. I feel that some people have more value than others.	4. Я відчуваю, що деякі люди мають більшу цінність, ніж інші.
5. Making a big mistake may be disappointing, but it doesn't change how I feel about myself overall.	5. Допущена велика помилка може розчарувати, але це не змінить моє ставлення до себе в цілому.
6. Sometimes I find myself thinking about whether I am a good or bad person.	6. Іноді я ловлю себе на думці про те, добра я чи погана людина.
7. To feel like a worthwhile person, I must be loved by the people who are important to me.	7. Щоб відчувати себе гідною людиною, мене повинні любити люди, які важливі для мене.
8. When I am deciding on goals for myself, trying to gain happiness is more important than trying to prove myself.	8. Коли я визначаю для себе цілі, спроба досягти щастя є важливішою, ніж спроба самоствердження.
9. I think that being good at many things makes someone a good person overall.	9. Я вважаю, що вправність у багатьох речах робить людину загалом хорошою.
10. My sense of self-worth depends a lot on how I compare with other people.	10. Моє почуття власної гідності багато в чому залежить від мого порівняння з іншими людьми.
11. I believe that I am worthwhile simply because I am a human being.	11. Я вважаю, що я вартий(а) уваги просто тому, що я людина.

12. When I receive negative feedback, I often find it hard to be open to what the person is saying about me.	12. Коли я отримую негативний відгук, мені часто важко бути відкритим(ою) до того, що людина говорить про мене.
13. I set goals for myself that I hope will prove my worth.	13. Я ставлю перед собою цілі, які, я сподіваюся, підтвердять мою цінність.
14. Being bad at certain things makes me value myself less.	14. Те, що я є недобрим(ою) у певних речах, змушує мене менше цінувати себе.
15. I think that people who are successful in what they do are especially worthwhile people.	15. Я вважаю, що люди, які досягли успіху в тому, що вони роблять, особливо варті уваги.
16. To me, praise is more important for pointing out to me what I'm good at than for making me feel valuable as a person.	16. Для мене похвала важливіша для того, щоб вказати мені, у чому я хороший(а), ніж для того, щоб відчутися себе цінною людиною.
17. I feel I am a valuable person even when other people disapprove of me.	17. Я відчуваю себе цінною людиною, навіть коли інші люди мене не схвалюють.
18. I avoid comparing myself to others to decide if I am a worthwhile person.	18. Я уникаю порівнювати себе з іншими, щоб визначити, чи я вартий(а) уваги.
19. When I am criticized or when I fail at something, I feel worse about myself as a person.	19. Коли мене критикують або коли я зазнаю невдачі в чомусь, я почуваюся гірше щодо себе як особистості.
20. I don't think it's a good idea to judge my worth as a person	20. Я не вважаю гарною ідеєю оцінювати мою особистість.

Інструкція досліджуваному: «Нижче наведено список тверджень, які стосуються вашого ставлення до себе. Будь ласка, вкажіть, наскільки сильно ви згодні чи не згодні з кожним твердженням. Оберіть одну із відповідей: 5 – повністю погоджуюся, 4 – скоріше погоджуюся, 3 – важко сказати, і так, і ні; 2 – скоріше не погоджуюся, 1 – абсолютно не погоджуюся.

Пункти 1, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 19 оцінюються в зворотному порядку.

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,840	20

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,768
		N of Items	10
	Part 2	Value	,687
		N of Items	10
	Total N of Items		20
Correlation Between Forms			,698
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,822
	Unequal Length		,822
Guttman Split-Half Coefficient			,821

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
самопр1	49,51	90,823	,477	,831
самопр2	50,13	93,572	,486	,831
самопр3	49,30	89,775	,491	,830
самопр4	48,92	87,018	,638	,822
самопр5	48,54	94,603	,293	,839
самопр6	49,73	91,138	,475	,831
самопр7	50,13	96,614	,321	,837
самопр8	49,69	91,173	,599	,827
самопр9	49,57	92,129	,449	,832
самопр10	48,68	92,356	,341	,838
самопр11	49,52	93,680	,458	,832
самопр12	49,08	92,548	,388	,835
самопр13	47,82	92,213	,360	,836
самопр14	48,62	88,272	,571	,826
самопр15	48,48	92,689	,397	,834
самопр16	48,65	91,187	,442	,832
самопр17	49,13	94,974	,257	,841
самопр18	49,27	92,836	,464	,832
самопр19	49,32	96,638	,176	,845
самопр20	49,64	94,518	,383	,835

Додаток А.5

Авторська адаптація методики «Шкала самоконтролю» Т. Снайдера (1974)

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

1. I find it hard to imitate the behavior of other people	1. Мені важко наслідувати поведінку інших людей
2. My behavior is usually an expression of my true inner feelings, attitudes, and beliefs.	2. Моя поведінка зазвичай є вираженням моїх справжніх внутрішніх почуттів, поглядів і переконань.
3. At parties and social gatherings, I do not attempt to do or say things that others will like.	3. На вечірках і світських зборах я не намагаюся робити або говорити те, що сподобається іншим.
4. I can only argue for ideas which I already believe.	4. Я можу відстоювати лише ідеї, у які я вже вірю.
5. I can make impromptu speeches even on topics about which I have almost no information.	5. Я можу виступати експромтом навіть на теми, про які майже не маю інформації.
6. I guess I put on a show to impress or entertain people.	6. Мені здається, я влаштував шоу, щоб вразити або розважити людей.
7. When I am uncertain how to act in a social situation, I look to the behavior of others for cues.	7. Коли я не впевнений, як діяти в соціальній ситуації, я шукаю підказки в поведінці інших.
8. I would probably make a good actor.	8. Можливо, з мене вийшов би хороший актор.
9. I rarely seek the advice of my friends to choose movies, books, or music.	9. Я рідко звертаюся до друзів за порадою щодо вибору фільмів, книг чи музики.
10. I sometimes appear to others to be experiencing deeper emotions than I actually am.	10. Інколи іншим здається, що я переживаю глибші емоції, ніж насправді.
11. I laugh more when I watch a comedy with others than when alone.	11. Я більше сміюся, коли дивлюся комедію з іншими, ніж наодинці.
12. In groups of people, I am rarely the center of attention.	12. У групах людей я рідко опиняюся в центрі уваги.
13. In different situations and with different people, I often act like very different persons.	13. У різних ситуаціях і з різними людьми я часто поводжусь як дуже різні люди.
14. I am not particularly good at making other people like me.	14. Я не дуже вмію змушувати інших людей подобатися мені.
15. Even if I am not enjoying myself, I often pretend to be having a good time.	15. Навіть якщо мені не подобається, я часто вдаю, що добре проводжу час.
16. I'm not always the person I appear to be.	16. Я не завжди така людина, якою здаюся.
17. I would not change my opinions (or the way I do things) in order to please someone else or win their favor.	17. Я б не змінив свою думку (або те, як я роблю речі), щоб догодити комусь іншому або завоювати його прихильність.
18. I have considered being an entertainer.	18. Я думав бути артистом.

19. In order to get along and be liked, I tend to be what people expect me to be rather than anything else.	19. Для того, щоб ладнати і мені подобатися, я прагну бути тим, ким мене очікують люди, а не чимось іншим.
20. I have never been good at games like charades or improvisational acting.	20. Мені ніколи не вдавалися такі ігри, як шаради чи імпрровізація.
21. I have trouble changing my behavior to suit different people and different situations.	21. Мені важко змінити свою поведінку відповідно до різних людей і різних ситуацій.
22. At a party, I let others keep the jokes and stories going.	22. На вечірці я дозволяю іншим продовжувати жарти та історії.
23. I feel a bit awkward in company and do not show up quite as well as I should.	23. Я почуваюся трохи ніяково в компанії і виглядаю не так добре, як мав би.
24. I can look anyone in the eye and tell a lie with a straight face (if for a right end).	24. Я можу дивитися будь-кому в очі і говорити неправду з прямим обличчям (якщо для правильного кінця).
25. I may deceive people by being friendly when I really dislike them.	25. Я можу обманювати людей, будучи доброзичливим, коли вони мені справді не подобаються.

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,793	25

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,546
		N of Items	13
	Part 2	Value	,625
		N of Items	12
	Total N of Items		25
Correlation Between Forms			,932
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,965
	Unequal Length		,965
Guttman Split-Half Coefficient			,964

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CH1	11,58	21,690	,046	,801
CH2	11,63	19,965	,458	,780
CH3	11,76	21,580	,102	,797
CH4	11,40	20,259	,366	,784
CH5	11,69	19,761	,541	,776
CH6	11,56	20,467	,319	,787
CH7	11,35	20,414	,340	,786
CH8	11,19	20,408	,418	,782
CH9	11,41	20,445	,322	,787
CH10	11,09	20,655	,472	,782
CH11	11,58	21,690	,046	,801
CH12	11,63	19,965	,458	,780
CH13	11,76	21,580	,102	,797
CH14	11,40	20,259	,366	,784
CH15	11,69	19,761	,541	,776
CH16	11,56	20,467	,319	,787
CH17	11,35	20,414	,340	,786
CH18	11,19	20,408	,418	,782
CH19	11,41	20,445	,322	,787
CH20	11,09	20,655	,472	,782
CH21	11,58	21,690	,046	,801
CH22	11,63	19,965	,458	,780
CH23	11,76	21,580	,102	,797
CH24	11,40	20,259	,366	,784
CH25	11,69	19,761	,541	,776

Додаток А.6

Авторська адаптація опитувальника А. Брейфілда та Х. Рот «Індекс задоволеності роботою» (Job Satisfaction Index (JSI) (1951)

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

1. My job is like a hobby to me.	1. Моя робота для мене як хобі.
2. My job is usually interesting enough to keep me from getting bored	2. Моя робота зазвичай досить цікава, щоб я не нудьгував(ла).
3. It seems that my friends are more interested in their jobs.	3. Здається, мої друзі більше цікавляться своєю роботою.
4. I consider my job rather unpleasant.	4. Я вважаю свою роботу досить неприємною.
5. I enjoy my work more than my leisure time.	5. Мені більше подобається робота, ніж дозвілля.
6. I am often bored with my job.	6. На моїй роботі мені часто нудно.
7. I feel fairly well satisfied with my present job.	7. Я відчуваю себе досить задоволеним(ою) своєю роботою.
8. Most of the time I have to force myself to go to work.	8. Здебільшого мені доводиться змушувати себе йти на роботу.
9. I am satisfied with my job for the time being.	9. На даний момент я задоволений(а) своєю роботою.
10. I feel that my job is no more interesting than others I could get.	10. Я відчуваю, що моя робота не цікавіша за інші, які я міг би займатися.
11. I definitely dislike my work.	11. Мені однозначно не подобається моя робота.
12. I feel that I am happier in my work than most other people.	12. Я відчуваю, що я щасливіший(а) у своїй роботі, ніж більшість інших людей.
13. Most days I am enthusiastic about my work.	13. Більшість днів я захоплений(а) своєю роботою.
14. Each day of work seems like it will never end.	14. Здається, що кожний робочий день ніколи не закінчиться.
15. I like my job better than the average worker does.	15. Я люблю свою роботу більше, ніж звичайний працівник.
16. My job is pretty uninteresting.	16. Моя робота досить нецікава.
17. I find real enjoyment in my work.	17. Я отримую справжнє задоволення від своєї роботи.
18. I am disappointed that I ever took this job.	18. Я розчарований(а) тим, що взагалі взявся за цю роботу.

Оцінювання пунктів:

Так = 2; Важко сказати = 1; Ні = 0. Пункти 3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 18 є зворотними.

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,675	18

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,665
		N of Items	9
	Part 2	Value	,324
		N of Items	9
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,455
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,626
	Unequal Length		,626
Guttman Split-Half Coefficient			,611

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
зр1	21,10	17,183	,432	,644
зр2	21,08	17,623	,381	,651
зр3	21,33	17,266	,457	,643
зр4	21,38	18,474	,150	,675
зр5	21,43	17,877	,249	,664
зр6	21,28	17,344	,356	,652
зр7	21,87	17,814	,214	,669
зр8	22,09	18,521	,206	,669
зр9	21,99	18,613	,119	,679
зр10	21,73	19,008	,022	,692
зр11	22,22	18,020	,217	,668
зр12	21,34	18,513	,146	,675
зр13	21,10	17,183	,432	,644
зр14	21,08	17,623	,381	,651
зр15	21,33	17,266	,457	,643
зр16	21,38	18,474	,150	,675
зр17	21,43	17,877	,249	,664
зр18	21,28	17,344	,356	,652

Додаток А.7

Авторська адаптація методики «Креативний потенціал» (Т. Ділієлло та Дж. Хоутон, 2008)

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

<i>Creative Potential</i>	<i>Творчий потенціал</i>
1. I feel that I am good at generating novel ideas.	1. Я відчуваю, що добре вмію генерувати нові ідеї.
2. I have confidence in my ability to solve problems creatively.	2. Я впевнений у своїй здатності творчо вирішувати проблеми.
3. I have a knack for further developing the ideas of others.	3. Я маю хист до подальшого розвитку ідей інших.
4. I am good at finding creative ways to solve problems.	4. Я добре вмію знаходити творчі шляхи вирішення проблем.
5. I have the talent and skills to do well in my work.	5. У мене є талант і навички, щоб добре виконувати свою роботу.
6. I feel comfortable trying out new ideas.	6. Мені комфортно пробувати нові ідеї.
<i>Practiced Creativity</i>	<i>Креативність у практиці роботи</i>
7. I have opportunities to use my creative skills and abilities at work.	7. Я маю можливість використовувати свої творчі навички та здібності на роботі.
8. I am invited to submit ideas for improvements in the workplace.	8. Мене запрошують подати ідеї щодо покращення на робочому місці.
9. I have the opportunity to participate on team(s).	9. Я маю можливість брати участь у команді(ах).
10. I have the freedom to decide how my job tasks get done.	10. Я маю свободу вирішувати, як виконувати мої робочі завдання.
11. My creative abilities are used to my full potential at work.	11. Мої творчі здібності використовуються на роботі максимально.
<i>Perceived Organizational Support</i>	<i>Передбачувана організаційна підтримка</i>
12. People are recognized for creative work in this organization.	12. У моїй організації люди відзначаються за творчу роботу.
13. Ideas are judged fairly in this organization.	13. У моїй організації ідеї оцінюються справедливо.
14. People are encouraged to solve problems creatively in this organization.	14. У моїй організації людей заохочують до творчого вирішення проблем.

15. This organization has a good mechanism for encouraging and developing creative ideas.	15. Моя організація має хороший механізм заохочення та розвитку творчих ідей.
16. People are encouraged to take risks in this organization.	16. У моїй організації людей заохочують йти на ризик.
17. Rewards are given for innovative and creative ideas.	17. Нагороди даються за новаторські та креативні ідеї.

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,773	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
кр1	37,15	54,393	,260	,774
кр2	37,54	53,154	,538	,750
кр3	37,31	54,480	,370	,762
кр4	37,78	57,075	,267	,769
кр5	37,02	55,380	,301	,767
кр6	36,61	52,699	,460	,754
кр7	37,36	55,011	,446	,757
кр8	36,45	51,577	,556	,746
кр9	36,32	52,611	,456	,754
кр10	37,10	54,106	,498	,753
кр11	37,43	53,309	,547	,749
кр12	36,58	53,485	,393	,760
кр13	36,96	55,291	,362	,762
кр14	37,32	55,882	,268	,770
кр15	37,36	56,374	,261	,770
кр16	37,50	58,854	,110	,779
кр17	37,94	59,740	,053	,782

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,752
		N of Items	9
	Part 2	Value	,657
		N of Items	8
	Total N of Items		17
Correlation Between Forms			,356
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,525
	Unequal Length		,525
Guttman Split-Half Coefficient			,511

Додаток А.8

Авторська адаптація Утрехтської шкали залученості до роботи В. Шауфелі та А. Беккера (UWES, Utrecht Work Engagement Scale, Schaufeli, & Bakker, 2004)

Оригінальний текст та результати подвійного перекладу

1. At my work, I feel bursting with energy.	1. На роботі я відчуваю прилив енергії.
2. I find the work that I do full of meaning and purpose.	2. Я вважаю роботу, яку я виконую, повною сенсу та мети.
3. Time flies when I am working.	3. Час летить, коли я працюю.
4. At my job, I feel strong and vigorous.	4. На своїй роботі я відчуваю себе сильним(ою) та енергійним(ою).
5. I am enthusiastic about my job.	5. Я з ентузіазмом ставлюся до своєї роботи.
6. When I am working, I forget everything else around me.	6. Коли я працюю, я забуваю про все навколо.
7. My job inspires me.	7. Моя робота мене надихає.
8. When I get up in the morning, I feel like going to work.	8. Коли я встаю вранці, мені хочеться на роботу.
9. I feel happy when I am working intensely.	9. Я відчуваю себе щасливим(ою), коли інтенсивно працюю.
10. I am proud of the work that I do.	10. Я пишаюся роботою, яку виконую.
11. I am immersed in my work.	11. Я занурений(а) у свою роботу.
12. I can continue working for very long periods at a time.	12. Я можу працювати дуже довго.
13. To me, my job is challenging.	13. Як на мене, мене моя робота є викликом.
14. I get carried away when I am working.	14. Я захоплююся, коли працюю.
15. At my job, I am very resilient, mentally.	15. На своїй роботі я дуже витривалий (психічно).
16. It is difficult to detach myself from my job.	16. Мені важко відірватися від роботи.
17. At my work, I always persevere, even when things do not go well.	17. У своїй роботі я завжди наполегливий(а), навіть коли справи йдуть не дуже добре.

Інструкція. У наступних 17 твердженнях йдеться про те, як ви себе почуваєте на роботі. Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження і вирішіть, чи ви коли-небудь так відчували свою роботу. Укажіть, як часто це з вами траплялось: 0 – ніколи, 1 – майже ніколи (кілька разів на рік чи менше), 2 –

рідко (раз на місьць чи менше), 3 – часто іноді (кілька разів на місьць), 4 – часто (раз на тиждень), 5 – дуже часто (кілька разів на тиждень), 6 – завжди (кожний день).

Опрацювання результатів:

Шкала енергійності: 1, 4, 8, 12, 15, 17.

Шкала відданості: 2, 5, 7, 10, 13

Шкала захоплення роботою: 3, 6, 9, 11, 14, 16.

Reliability Statistics /Статистика надійності

Cronbach's Alpha	N of Items
,603	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ш1	50,77	71,529	,032	,643
ш2	47,85	68,235	,264	,581
ш3	50,17	79,767	-,146	,624
ш4	50,40	70,676	,315	,576
ш5	48,41	62,246	,393	,552
ш6	50,13	76,874	,026	,610
ш7	46,85	63,965	,523	,537
ш8	50,81	74,289	,381	,585
ш9	49,23	71,502	,215	,589
ш10	47,53	62,360	,450	,542
ш11	50,40	70,676	,315	,576
ш12	50,17	79,767	-,146	,624
ш13	50,76	78,347	-,053	,615
ш14	48,97	63,891	,380	,557
ш15	48,44	71,844	,191	,592
ш16	46,85	63,965	,523	,537
ш17	48,92	77,480	-,022	,617

Total N of Items	18
Correlation Between Forms	,722
Spearman-Brown Coefficient Equal Length	,838
Guttman Split-Half Coefficient Unequal Length	,839
	,834

Додаток Б.
Результати констатувального етапу емпіричного дослідження складових та індикаторів Я-концепції вчителів

Додаток Б.1
Склад вибірки

Частотні таблиці
стать досліджуваних

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні жінки	38	10,0	10,6	10,6
чоловіки	321	84,5	89,4	100,0
Total	359	94,5	100,0	
Missing 999	21	5,5		
Разом	380	100,0		

групи досліджуваних за віком

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні до 30 років	31	8,2	8,9	8,9
31-40 років	137	36,1	39,4	48,3
41-50 років	101	26,6	29,0	77,3
понад 50 років	79	20,8	22,7	100,0
Total	348	91,6	100,0	
Missing 999	32	8,4		
Разом	380	100,0		

групи досліджуваних за педагогічним стажем

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні до 5 років	69	18,2	19,8	19,8
5-10 років	56	14,7	16,1	35,9
10-15 років	86	22,6	24,7	60,6
15-25 років	72	18,9	20,7	81,3
понад 25 років	65	17,1	18,7	100,0
Total	348	91,6	100,0	
Missing 999	32	8,4		
Разом	380	100,0		

групи досліджуваних за кваліфікаційними категоріями

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні спеціаліст	60	15,8	17,1	17,1
спеціаліст II категорії	52	13,7	14,8	31,9
спеціаліст I категорії	60	15,8	17,1	49,0
спеціаліст вищої категорії	179	47,1	51,0	100,0
Total	351	92,4	100,0	
Missing 999	29	7,6		
Разом	380	100,0		

місце розташування закладу освіти

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні село	173	45,5	49,0	49,0
місто	180	47,4	51,0	100,0
Total	353	92,9	100,0	
Missing 999	27	7,1		
Разом	380	100,0	100,0	

Тип закладу закладу освіти

	Частота	Процент	Валідний процент	Кумулятивний процент
Валідні ліцеї, гімназії	111	29,2	32,0	32,0
традиційні заклади загальної середньої освіти	236	62,1	68,0	100,0
Total	347	91,3	100,0	
Missing 999	32	8,4		
Разом	380	100,0	100,0	

Додаток Б.2

Результати емпіричного дослідження складових та індикаторів Я-концепції вчителів

Додаток Б.2.1

Результати емпіричного дослідження духовно-ціннісної складової Я-концепції вчителів

Statistics

	активне діяльнісне життя	життєва мудрість	здоров'я	цікава робота	краса природи і мистецтва	любов
Mean	6,81	8,38	6,81	8,10	9,73	8,32

Statistics

	матеріальне забезпечене життя	наявність гарних і вірних друзів	суспільне визнання	пізнання (розширення кругозору)	продуктивне життя	розвиток
Mean	8,27	9,39	9,90	10,08	9,63	9,80

Statistics

	розваги	свобода	щасливе сімейне життя	щастя інших	творчість	упевненість у собі
Mean	11,13	10,52	8,34	10,49	10,76	9,68

Factor Analysis

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,952	10,846	10,846	1,678	9,324	9,324
2	1,733	9,627	20,473	1,474	8,188	17,512
3	1,598	8,878	29,351	1,424	7,910	25,422
4	1,379	7,660	37,011	1,401	7,784	33,206
5	1,270	7,057	44,069	1,395	7,751	40,957
6	1,130	6,276	50,345	1,393	7,741	48,699
7	1,107	6,148	56,494	1,244	6,911	55,609
8	1,065	5,916	62,409	1,224	6,800	62,409

9	,937	5,205	67,615			
10	,844	4,691	72,306			
11	,748	4,153	76,459			
12	,737	4,095	80,554			
13	,687	3,819	84,373			
14	,648	3,598	87,971			
15	,596	3,311	91,282			
16	,559	3,108	94,390			
17	,527	2,928	97,318			
18	,483	2,682	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
активне діяльнісне життя						-,681		
життєва мудрість								-,808
здоров'я	-,654							
цікава робота								,510
краса природи і мистецтва								,406
любов				,502				
матеріальне забезпечене життя				,721				
наявність гарних і вірних друзів		,548						
визнання		,803						
суспільне визнання								
пізнання (розширення кругозору)				-,568				
продуктивне життя					,643			
розвиток					,799			
розваги	,699							
свобода	,579							
щасливе сімейне життя			-,679					
щастя інших						,601		
творчість			,681					
упевненість у собі							,826	

Рівні цінності самотворення

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	77	20,3	21,1	21,1
	середній	223	58,7	61,1	82,2
	високий	65	17,1	17,8	100,0
	Total	365	96,1	100,0	
Missing	System	15	3,9		
	Total	380	100,0		

Рівні духовно-ціннісної складової

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	115	30,3	31,9	31,9
	середній	143	37,6	39,6	71,5
	високий	103	27,1	28,5	100,0
	Total	361	95,0	100,0	
Missing	System	19	5,0		
	Total	380	100,0		

Додаток Б.2.2

Результати емпіричного дослідження когнітивно-рефлексивної складової

Я-концепції вчителів

Рівні ясності Я-концепції

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	68	17,9	18,2	18,2
	середній	220	57,9	59,0	77,2
	високий	85	22,4	22,8	100,0
	Total	373	98,2	100,0	
Missing	System	7	1,8		
	Total	380	100,0		

Рівні здатності виокремити характеристики Я

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	45	11,8	12,2	12,2
	середній	64	16,8	17,3	29,5
	високий	260	68,4	70,5	100,0
	Total	369	97,1	100,0	
Missing	System	11	2,9		
	Total	380	100,0		

Орієнтація на характеристики Я

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	характеристики, що стосуються групової приналежності	230	60,5	64,2	64,2
	специфічно-індивідуальні характеристики	76	20,0	21,2	85,5
	поєднання групових і специфічно-індивідуальних характеристик	52	13,7	14,6	100,0
	Total	358	94,2	100,0	
Missing	System	22	5,8		
	Total	380	100,0		

Рівні когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	84	22,1	23,8	84
	середній	163	42,9	46,2	163
	високий	106	27,9	30,0	106
	Total	353	92,9	100,0	353
Missing	System	27	7,1		
	Total	380	100,0		

Додаток Б.2.3

Результати емпіричного дослідження афективно-оцінної складової

Я-концепції вчителів

Рівні самоповаги

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	60	15,8	15,9	15,9
	середній	238	62,6	63,1	79,0
	високий	79	20,8	21,0	100,0
	Total	377	99,2	100,0	
Missing	System	3	,8		
	Total	380	100,0		

Рівні безумовного позитивного прийняття

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	96	25,3	25,3	25,3
	середній	195	51,3	51,5	76,8
	високий	88	23,2	23,2	100,0
	Total	379	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
	Total	380	100,0		

Рівні афективно-оцінної складової

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	80	21,1	21,2	21,2
	середній	227	59,7	60,2	81,4
	високий	70	18,4	18,6	100,0
	Total	377	99,2	100,0	
Missing	System	1	,3		
	Total	380	2	,5	

Додаток Б.2.4

Результати емпіричного дослідження конативно-регулятивної складової

Я-концепції вчителів

Рівні самоконтролю

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	46	12,1	12,4	12,4
	середній	248	65,3	66,7	79,0
	високий	78	20,5	21,0	100,0
	Total	372	97,9	100,0	
Missing	System	8	2,1		
	Total	380	100,0		

Рівні саморозвитку

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	56	14,7	15,0	15,0
	середній	230	60,5	61,7	76,7
	високий	87	22,9	23,3	100,0
	Total	373	98,2	100,0	
Missing	System	7	1,8		
	Total	380	100,0		

Рівні конативно-регулятивної складової

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	88	23,2	23,9	23,9
	середній	206	54,2	56,0	79,9
	високий	74	19,5	20,1	100,0
	Total	368	96,8	100,0	
Missing	System	12	3,2		
Total		380	2	,5	

Додаток Б.2.5

Результати емпіричного дослідження зрілості Я-концепції вчителів

Рівні зрілості Я-концепції вчителів

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	41	10,8	10,8	10,8
	середній	302	79,5	79,7	90,5
	високий	36	9,5	9,5	100,0
	Total	379	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		380	380	100,0	

Univariate Analysis of Variance

Levene's Test

Dependent Variable: зрілість

F	df1	df2	Sig.
,587	7	336	,766

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: зрілість Я-концепції

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,252	7	,322	1,624	,127
Intercept	412,472	1	412,472	2082,590	,000
стат	,027	1	,027	,136	,713
вік2	1,938	3	,646	3,262	,022
стат * вік2	1,221	3	,407	2,056	,106
Error	66,745	337	,198		
Total	1445,000	345			

Corrected Total	68,997	344			
-----------------	--------	-----	--	--	--

Tests of Between-Subjects Effects
Dependent Variable: зрілість Я-концепції

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,492	3	,497	2,512	,058
Intercept	467,554	1	467,554	2361,829	,000
стат	,143	1	,143	,725	,395
тип	1,041	1	1,041	5,260	,022
стат * тип	,168	1	,168	,848	,358
Error	67,505	341	,198		
Total	1445,000	345			
Corrected Total	68,997	344			

Додаток Б.3

Результати емпіричного дослідження рівнів розвитку професіоналізму вчителів та його складових

Додаток Б.3.1

Результати емпіричного дослідження рівнів розвитку когнітивної складової професіоналізму вчителів

Statistics

	Сутність професіоналізму	Показники та складові професіоналізму	Умови розвитку професіоналізму
N	Valid	373	367
	Missing	7	13
Mean		3,75	3,96
Std. Deviation		1,100	1,204

той педагог є професіонал

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
утруднюються відповіддю	3	,8	,8	,8
1 бал	15	3,9	4,0	4,8
2 бали	5	1,3	1,3	6,2
3 бали	148	38,9	39,7	45,8
4 бали	80	21,1	21,4	67,3
5 балів	122	32,1	32,7	100,0
Total	373	98,2	100,0	
Missing 999	7	1,8		
Total	380	100,0		

Складові та показники розвитку професіоналізму

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
2 бали	18	4,7	4,8	4,8
3 бали	99	26,1	26,5	31,4
4 бали	57	15,0	15,3	46,6
5 балів	199	52,4	53,4	100,0
Total	373	98,2	100,0	
Missing 999	7	1,8		
Total	380	100,0		

Умови розвитку професіоналізму

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid утруднюються відповіддю	3	,3	,3	,3
1 бал	14	3,7	3,8	4,1
2 бали	50	13,2	13,6	17,7
3 бали	28	7,4	7,6	25,3
4 бали	113	29,7	30,8	56,1
5 балів	161	42,4	43,9	100,0
Total	367	96,6	100,0	
Missing 999	13	3,4		
Total	380	100,0		

Рівні когнітивної складової розвитку професіоналізму

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький	19	5,0	5,2	5,2
середній	241	63,4	66,6	71,8
високий	102	26,8	28,2	100,0
Total	362	95,3	100,0	
Missing System	18	4,7		
Total	380	100,0		

Додаток Б.3.2**Результати емпіричного дослідження рівнів розвитку афективної складової професіоналізму вчителів**

ідеальний учитель - любов до свого предмета та професії, професіоналізм

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	135	35,5	35,5	35,5
так	245	64,5	64,5	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель - творчість, креативність, впровадження інновацій

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	167	43,9	43,9	43,9
так	213	56,1	56,1	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель-любов до дітей, доброта, гуманність, толерантність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	174	45,8	45,8	45,8
так	206	54,2	54,2	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель - чесне, неупереджене ставлення до всього, обективність, справедливість, безкорисливість

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	274	72,1	72,1	72,1
так	106	27,9	27,9	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель-матеріальна база, матеріальна забезпеченість

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	262	68,9	68,9	68,9
так	118	31,1	31,1	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель-вміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	305	80,3	80,3	80,3
так	75	19,7	19,7	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель-співпраця з колегами, батьками, наставництво

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	350	92,1	92,1	92,1
так	30	7,9	7,9	100,0
Total	380	100,0	100,0	

ідеальний учитель-виконавча дисциплінована, вихованість

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	368	96,8	96,8	96,8
так	12	3,2	3,2	100,0

Total	380	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

Factor Analysis

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,634	20,424	20,424	1,634	20,424	20,424
2	1,491	18,643	39,067	1,491	18,643	39,067
3	1,269	15,856	54,923	1,269	15,856	54,923
4	1,084	13,544	68,467	1,084	13,544	68,467
5	1,000	12,496	80,963			
6	,731	9,134	90,097			
7	,557	6,957	97,054			
8	,236	2,946	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
любов до свого предмета та професії, професіоналізм				,549
творчість, креативність, упровадження інновацій		-,793		
любов до дітей, доброта, гуманність, толерантність			-,836	
матеріальна база, матеріальна забезпеченість		568		
чесне, неупереджене ставлення до всього, об'єктивність, справедливість, безкорисливість				-,895
уміння самовдосконалюватися, цілеспрямованість	-,720			
співпраця з колегами, батьками, наставництво	,791			
виконавча дисципліна, вихованість			,507	

Quick Cluster

Final Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
REGR factor score 1 for analysis 2	,60881	-,27291	1,44497	-,65095
REGR factor score 2 for analysis 2	1,46193	,25046	-,66107	-,14768
REGR factor score 3 for analysis 2	1,91217	-,14856	-,34779	-,16696
REGR factor score 4 for analysis 2	,24421	-1,46565	,19857	,67620

переважаючий ідеальний образ учителя

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid орієнтований на виконавську дисципліну й матеріальне благополуччя	27	7,1	7,1	7,1
орієнтований на справедливість і безкорисливість	97	25,5	25,5	32,6
орієнтований на співпрацю й упровадження інновацій	80	21,1	21,1	53,7
орієнтований на самовдосконалення й професіоналізм	176	46,3	46,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

місце

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	25	6,6	7,0	7,0
2	66	17,4	18,4	25,3
3	59	15,5	16,4	41,8
4	58	15,3	16,2	57,9
5	49	12,9	13,6	71,6
6	22	5,8	6,1	77,7
7	21	5,5	5,8	83,6
8	21	5,5	5,8	89,4
9	12	3,2	3,3	92,8
10	8	2,1	2,2	95,0
11	2	,5	,6	95,5
12	1	,3	,3	95,8
13	2	,5	,6	96,4
14	3	,8	,8	97,2
15	3	,8	,8	98,1
17	3	,8	,8	98,9
18	2	,5	,6	99,4
19	1	,3	,3	99,7
20	1	,3	,3	100,0
Total	359	94,5	100,0	
Missing 999	21	5,5		
Total	380	100,0		

ставлення до розвитку професіоналізму

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	негативне	17	4,5	4,8	4,8
	амбівалентне	143	37,6	40,2	44,9
	позитивне	196	51,6	55,1	100,0
	Total	356	93,7	100,0	
Missing 999		24	6,3		
Total		380	100,0		

самооцінка себе як хорошого вчителя

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,3	,3	,3
	4	1	,3	,3	,6
	5	6	1,6	1,7	2,3
	6	20	5,3	5,7	8,0
	7	89	23,4	25,4	33,4
	8	117	30,8	33,4	66,9
	9	75	19,7	21,4	88,3
	10	41	10,8	11,7	100,0
	Total	350	92,1	100,0	
	Missing 999		30	7,9	
Total		380	100,0		

Univariate Analysis of Variance**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: самооцінка себе як хорошого вчителя

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	13,942 ^a	5	2,788	1,921	,091
Intercept	2953,226	1	2953,226	2034,411	,000
М4_ставл	5,506	2	2,753	1,897	,152
стат	1,262	1	1,262	,870	,352
М4_ставл *	,810	2	,405	,279	,757
Error	450,007	310	1,452		
Total	20624,000	316			

Corrected Total	463,949	315			
-----------------	---------	-----	--	--	--

рівні задоволеності роботою

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	45	11,8	12,5	12,5
	середній	226	59,5	62,8	75,3
	високий	89	23,4	24,7	100,0
	Total	360	94,7	100,0	
Missing	System	20	5,3		
Total		380	100,0		

рівні афективної складової розвитку професіоналізму

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	81	21,3	24,0	24,0
	середній	109	28,7	32,2	56,2
	високий	148	38,9	43,8	100,0
	Total	338	88,9	100,0	
Missing	System	42	11,1		
Total		380	100,0		

Додаток Б.3.3

Результати емпіричного дослідження рівнів розвитку конативної складової професіоналізму вчителів

рівні педмайстерності у розв'язанні проблемних ситуацій педагогічної взаємодії

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	43	11,3	12,5	12,5
	середній	190	50,0	55,2	67,7
	високий	111	29,2	32,3	100,0
	Total	344	90,5	100,0	
Missing	System	36	9,5		
Total		380	100,0		

рівні креативного потенціалу

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	91	23,9	24,9	24,9
	середній	169	44,5	46,2	71,0
	високий	106	27,9	29,0	100,0
	Total	366	96,3	100,0	
Missing	System	14	3,7		

Total	380	100,0		
-------	-----	-------	--	--

Statistics

		енергійність	захоплення роботою	відданість	залучення до роботи
N	Valid	362	374	365	364
	Missing	18	6	15	16
	Mean	3,027	3,444	3,350	3,271
	Std. Deviation	,6912	,5787	,8864	,5273

рівні енергійності

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	73	19,2	20,2	20,2
	середній	204	53,7	56,4	76,5
	високий	85	22,4	23,5	100,0
	Total	362	95,3	100,0	
Missing	System	18	4,7		
Total		380	100,0		

рівні захоплення роботою

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	58	15,3	15,5	15,5
	середній	241	63,4	64,4	79,9
	високий	75	19,7	20,1	100,0
	Total	374	98,4	100,0	
Missing	System	6	1,6		
Total		380	100,0		

рівні відданості

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	69	18,2	18,9	18,9
	середній	243	63,9	66,6	85,5
	високий	53	13,9	14,5	100,0
	Total	365	96,1	100,0	
Missing	System	15	3,9		
Total		380	100,0		

рівні залученості до роботи

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	67	17,6	18,4	18,4
	середній	234	61,6	64,3	82,7
	високий	63	16,6	17,3	100,0
	Total	364	95,8	100,0	
Missing	System	16	4,2		

Total	380	100,0		
-------	-----	-------	--	--

Statistics						
		директ ст	колег ст	ліберал ст	ділов ст	взаємод
N	Valid	370	369	370	368	362
	Missing	10	11	10	12	18
Mean		17,23	20,60	17,97	20,94	76,68
Std. Deviation		4,300	3,108	3,629	2,859	8,647

рівні взаємодії у професійній діяльності

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	пасивність у груповій діяльності	83	21,8	22,9	22,9
	середня активність у груповій діяльності	204	53,7	56,4	79,3
	висока активність у груповій діяльності	75	19,7	20,7	100,0
	Total	362	95,3	100,0	
Missing	System	18	4,7		
Total		380	100,0		

рівні конативної складової розвитку професіоналізму

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	70	18,4	18,6	18,6
	середній	250	65,8	66,5	85,1
	високий	56	14,7	14,9	100,0
	Total	376	98,9	100,0	
Missing	System	4	1,1		
Total		380	100,0		

Додаток Б.3.4

Результати емпіричного дослідження рівнів розвитку професіоналізму вчителів та його зв'язку з Я-концепцією вчителів

рівні розвитку професіоналізму

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький	20	5,3	5,3	5,3
	нижчий за середній	67	17,6	17,7	23,0
	середній	145	38,2	38,4	61,4
	вищий за середній	95	25,0	25,1	86,5
	високий	51	13,4	13,5	100,0
	Total	378	99,5	100,0	

Missing System	2	,5		
Total	380	100,0		

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: зрілість Я-концепції

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,252	7	,322	1,624	,127
Intercept	412,472	1	412,472	2082,590	,000
стат	,027	1	,027	,136	,713
вік2	1,938	3	,646	3,262	,022
стат * вік2	1,221	3	,407	2,056	,106
Error	66,745	337	,198		
Total	1445,000	345			
Corrected Total	68,997	344			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: зрілість Я-концепції

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,492	3	,497	2,512	,058
Intercept	467,554	1	467,554	2361,829	,000
стат	,143	1	,143	,725	,395
тип1	1,041	1	1,041	5,260	,022
стат * тип1	,168	1	,168	,848	,358
Error	67,505	341	,198		
Total	1445,000	345			
Corrected Total	68,997	344			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні розвитку професіоналізму

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,666 ^a	2	3,833	3,448	,033
Intercept	1720,326	1	1720,326	1547,408	,000
зріл1	7,666	2	3,833	3,448	,033
Error	416,905	375	1,112		

Total	4388,000	378		
Corrected Total	424,571	377		

Додаток В

Результати формувального експерименту

Додаток В.1

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку Я-концепції в групах досліджуваних вчителів до і після формувального експерименту за критерієм χ^2

Додаток В.1.1

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку Я-концепції в групах досліджуваних вчителів до формувального експерименту за критерієм χ^2

Crosstab

групи досліджуваних * рівні духовно-ціннісної складової (до формувального експерименту)

		рівні духовно-ціннісної складової (до формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи	експериментальна	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
досліджуваних	контрольна	34,6%	42,3%	23,1%	100,0%
Total		34,0%	42,0%	24,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,026 ^a	2	,987
Likelihood Ratio	,026	2	,987
Linear-by-Linear Association	,022	1	,882
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval	by Pearson's R	-,021	,141	-,147	,884 ^c
Ordinal	by Spearman Correlation	-,021	,141	-,144	,886 ^c
N of Valid Cases		50			

групи досліджуваних * рівні когнітивно-рефлексивної складової (до формульовального експерименту)

		рівні когнітивно-рефлексивної складової (до формульовального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи	експериментальна	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%
досліджуваних	контрольна	26,9%	46,2%	26,9%	100,0%
Total		26,0%	46,0%	28,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,040 ^a	2	,980
Likelihood Ratio	,040	2	,980
Linear-by-Linear Association	,039	1	,843
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval	by Pearson's R	-,028	,141	-,196	,845 ^c
Ordinal	by Spearman	-,028	,141	-,197	,845 ^c
Ordinal	Correlation				
N of Valid Cases		50			

групи досліджуваних * рівні афективно-оцінної складової (до формульовального експерименту)

		рівні афективно-оцінної складової (до формульовального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи	експериментальна	20,8%	58,3%	20,8%	100,0%
досліджуваних	контрольна	23,1%	57,7%	19,2%	100,0%
Total		22,0%	58,0%	20,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,045 ^a	2	,978
Likelihood Ratio	,046	2	,978
Linear-by-Linear Association	,043	1	,836
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,030	,141	-,206	,838 ^c
Ordinal by Spearman Correlation	-,030	,141	-,206	,838 ^c
N of Valid Cases	50			

групи досліджуваних * рівні конативно-результативної складової (до формувального експерименту)

		рівні конативно-результативної складової (до формувального експерименту)			
		низький	середній	високий	Total
групи досліджуваних	експериментальна	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
	контрольна	26,9%	57,7%	15,4%	100,0%
Total		26,0%	58,0%	16,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,031 ^a	2	,984
Likelihood Ratio	,031	2	,984
Linear-by-Linear Association	,031	1	,861
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,025	,141	-,173	,863 ^c
Ordinal by Spearman Correlation	-,025	,141	-,174	,863 ^c
N of Valid Cases	50			

групи досліджуваних * рівні зрілості Я-концепції (до формувального експерименту)

		рівні зрілості Я-концепції (до формувального експерименту)			
		низький	середній	високий	Total
групи досліджуваних	експериментальна	20,8%	62,5%	16,7%	100,0%
	контрольна	23,1%	61,5%	15,4%	100,0%

Total	22,0%	62,0%	16,0%	100,0%
-------	-------	-------	-------	--------

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,043 ^a	2	,979
Likelihood Ratio	,043	2	,979
Linear-by-Linear Association	,040	1	,841
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Error ^a	Std. Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,029	,141	-,199	,843 ^c
Ordinal by Spearman Correlation	-,029	,141	-,200	,842 ^c
N of Valid Cases	50			

Додаток В.1.2

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку Я-концепції в групах досліджуваних вчителів після формувального експерименту за критерієм χ^2

Crosstab

групи досліджуваних * рівні духовно-ціннісної складової (після формувального експерименту)

		рівні духовно-ціннісної складової (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна	4,2%	50,0%	45,8%	100,0%
	контрольна	34,6%	38,5%	26,9%	100,0%
Total		20,0%	44,0%	36,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,403 ^a	2	,025
Likelihood Ratio	8,360	2	,015
Linear-by-Linear Association	5,576	1	,018

N of Valid Cases	50		
------------------	----	--	--

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,337	,122	-2,483	,017 ^c
Ordinal by Spearman Correlation	-,323	,128	-2,364	,022 ^c
N of Valid Cases	50			

групи досліджуваних * рівні когнітивно-рефлексивної складової (після формувального експерименту)

		рівні когнітивно-рефлексивної складової (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна	4,2%	45,8%	50,0%	100,0%
	контрольна	23,1%	50,0%	26,9%	100,0%
Total		14,0%	48,0%	38,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,982 ^a	2	,083
Likelihood Ratio	5,381	2	,068
Linear-by-Linear Association	4,663	1	,031
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,308	,125	-2,247	,029 ^c
Ordinal by Spearman Correlation	-,300	,129	-2,175	,035 ^c
N of Valid Cases	50			

групи досліджуваних * рівні афективно-оцінної складової (після формувального експерименту)

		рівні афективно-оцінної складової (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи досліджуваних	експериментальна		58,3%	41,7%	100,0%
	контрольна	26,9%	50,0%	23,1%	100,0%

Total	14,0%	54,0%	32,0%	100,0%
-------	-------	-------	-------	--------

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,970 ^a	2	,019
Likelihood Ratio	10,672	2	,005
Linear-by-Linear Association	5,925	1	,015
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,348	,116	-2,569	,013 ^c
Ordinal by Spearman Ordinal Correlation	-,330	,124	-2,425	,019 ^c
N of Valid Cases	50			

групи досліджуваних * рівні конативно-результативної складової (після формувального експерименту)

		рівні конативно-результативної складової (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи	експериментальна	4,2%	54,2%	41,7%	100,0%
досліджуваних	контрольна	26,9%	53,8%	19,2%	100,0%
Total		16,0%	54,0%	30,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,134 ^a	2	,047
Likelihood Ratio	6,718	2	,035
Linear-by-Linear Association	5,672	1	,017
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	-,340	,122	-2,507	,016 ^c
Ordinal by Spearman Ordinal Correlation	-,334	,125	-2,456	,018 ^c

N of Valid Cases	50			
------------------	----	--	--	--

групи досліджуваних * рівні зрілості Я-концепції (після формувального експерименту)

		рівні зрілості Я-концепції (після формувального експерименту)			Total
		низький	середній	високий	
групи	експериментальна	4,2%	58,3%	37,5%	100,0%
досліджуваних	контрольна	26,9%	53,8%	19,2%	100,0%
Total		16,0%	56,0%	28,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,572 ^a	2	,062
Likelihood Ratio	6,141	2	,046
Linear-by-Linear Association	4,837	1	,028
N of Valid Cases	50		

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval	by Pearson's R	-,314	,124	-2,293	,026 ^c
Ordinal	by Spearman Correlation	-,307	,127	-2,237	,030 ^c
N of Valid Cases		50			

Додаток В.2

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку Я-концепції в групах досліджуваних вчителів в експериментальній і контрольній групах до і після до формувального експерименту за G-критерієм знаків

Додаток В.2.1

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку Я-концепції в експериментальній групі до і після до формувального експерименту за G-критерієм знаків

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні духовно-ціннісної складової (до формувального експерименту) and рівні духовно-ціннісної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні когнітивно-рефлексивної складової (до формувального експерименту) and рівні когнітивно-рефлексивної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,002 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні конативно-результативної складової (до формувального експерименту) and рівні конативно-результативної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,001 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні зрілості Я-концепції (до формувального експерименту) and рівні зрілості Я-концепції (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	,012 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Додаток В.2.2

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку Я-концепції в контрольній групі до і після до формувального експерименту за G-критерієм знаків

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні духовно-ціннісної складової (до формувального експерименту) and рівні духовно-ціннісної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні когнітивно-рефлексивної складової (до формувального експерименту) and рівні когнітивно-рефлексивної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні афективно-оцінної складової (до формувального експерименту) and рівні афективно-оцінної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні конативно-результативної складової (до формувального експерименту) and рівні конативно-результативної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні зрілості Я-концепції (до формувального експерименту) and рівні зрілості Я-концепції (після формувального експерименту) equals 0.	Related-Samples Sign Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between рівні афективно-оцінної складової (до формувального експерименту) and рівні афективно-оцінної складової (після формувального експерименту) equals 0.	Related- Samples Sign Test	,002 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ ЛУБЕНЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛУБЕНЬСЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**ОПОРНИЙ ЗАКЛАД
«ЗАСУЛЬСЬКИЙ ЛІЦЕЙ ЛУБЕНЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛУБЕНЬСЬКОГО РАЙОНУ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ»
ОЗ «ЗАСУЛЬСЬКИЙ ЛІЦЕЙ ЛМР»**

вул. Молодіжна 81А, с. Засулля, Лубенського району, Полтавської області, 37552 тел. (+3805361) 92 2 49,
E-mail: zasgimn@ukr.net, Web: <http://www.zasgimn.ucoz.ua/>, Код ЄДРПОУ 23547221

25.08.2023 № 01-19/245

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Дана здобувачці Phd спеціальності 053 Психології, старшому викладачу кафедри психології управління О. А. Прокопенко про впровадження у 2023 р. у процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників ОЗ «Засульський ліцей ЛМР» підготовленого ним спецкурсу на тему «Розвиток Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму» за результатами виконання НДР кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університету менеджменту освіти» Виконання наукового дослідження за темою НДР «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (ДР № 0120U104637, 2020-2025 рр.),

Результати впровадження спецкурсу і комплексу діагностичних методик свідчать про актуальність та ефективність використання для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань професійного розвитку особистості педагогів освітнього закладу.

Директор



Анатолій САВЕНКОВ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

10.12.2020 № 232

На №

від

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Дана старшому викладачу кафедри психології управління Прокопенко Олені Антонівні про впровадження у 2020 р. в освітній процес підвищення кваліфікації працівників Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини – слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України розробленого нею спецкурсу «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму» за результатами виконання НДР кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університету менеджменту освіти» «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій» (2017-2021 рр., державний реєстраційний номер 0117U006772).

Результати впровадження спецкурсу свідчать про їх актуальність та ефективність використання для підготовки майбутніх фахівців (ЗВО)/ підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти з питань психологічного забезпечення розвитку Я-концепції педагогічного працівника.

Декан факультету соціальної
та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

проф. О. О. Кравченко

14027



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

15.12.2020 № 280/04
 на № _____

ДОВІДКА
 ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Видана старшому викладачу кафедри психології управління Прокопенко Олені Антонівні про впровадження у 2020 р. в освітній процес підвищення кваліфікації працівників Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького – слухачів Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України розробленого нею спецкурсу «Розвиток Я-концепції педагогічного працівника як чинник його професіоналізму» за результатами виконання НДР кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університету менеджменту освіти» «Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій» (2017-2021 рр., державний реєстраційний номер 0117U006772).

Результати впровадження спецкурсу свідчать про їх актуальність та ефективність використання для підготовки майбутніх фахівців (ЗВО)/ підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти з питань психологічного забезпечення розвитку Я-концепції педагогічного працівника.

Проректор з наукової, інноваційної
 та міжнародної діяльності, професор



С. В. Корновенко



ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
ЦЕНТРАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

вул. Січових Стрільців, 52-а, м. Київ, 04053; тел. (044)484-39-65, ф.481-38-12,
e-mail: cippo.umo@gmail.com

41 вересня № *19-03/08*

На № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Даною довідкою засвідчується, що навчально-методичний комплекс спецкурсу на тему «Розвиток Я-концепції вчителів як чинник їх професіоналізму» був впроваджений на кафедрі психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВЗО «Університет менеджменту освіти» за результатами виконання НДР «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (ДР № 0120U104637, 2020-2025 рр.) у 2023 р Довідка видана здобувачці Phd спеціальності 053 Психології, старшому викладачу кафедри психології управління О. А. Прокопенко.

Результати впровадження спецкурсу і комплексу діагностичних методик свідчать про актуальність та ефективність використання для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань професійного розвитку особистості педагогів освітнього закладу.

Директор Центрального інституту
післядипломної освіти
ДВЗО «Університет менеджменту освіти»



Т. М. Сорочан