**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПсихологічнИХ чинникІВ розвитку професіоналізму** **викладачів закладів освіти**

**1.1.  Психологічна характеристика діяльності викладачів закладів освіти в умовах сучасного соціуму**

Психологічна характеристика діяльності викладачів закладів освіти в умовах сучасного соціуму подана на прикладі професійної діяльності учителів закладів загальної середньої освіти, яка має специфічні особливості, що, в свою чергу, визначають особливі вимоги до їх професіоналізму загалом і у кризових умовах сьогодення, зокрема.

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.

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.

Психологічна компетентність, визначає здатність особистості справлятися із суттєвими для її сфер життєдіяльності завданнями, в тому числі, й щодо проєктування свого професійного шляху на основі набуття нових знань й умінь.

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. Дослідниця визначає підсистеми психологічної компетентності в діяльності керівників закладів загальної середньої освіти , 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 мета діяльності, що надбудовується над діяльністю учнів, організовувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб’єктом, здатним до керування власною діяльністю;

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, вміле використання у практиці освітньої діяльності психологічних закономірностей процесів навчання й виховання учнів;

6) аутопсихологічна компетентність, що зумовлює здатність до саморозвитку та самовдосконалення, вміння здійснювати адекватну самооцінку, самоконтроль, самодіагностику, рефлексію результатів власної педагогічної діяльності; вміння самовдосконалюватися; керувати своїм психічним станом; у тому числі, в процесі попередження та конструктивного подолання професійних криз.

Психологічна компетентність учителя набуває особливого значення в часи випробувань під час широкомасштабної війни на теренах України, коли йдеться про трансформацію мети освітнього процесу, поєднання процесу розвитку життєвих компетентностей здобувачів освіти із збереженням та відновленням їх психічного й психологічного здоров’я.

У випадку недостатнього рівня психологічної компетентності вчителя колізії професійної діяльності можуть зумовити різного роду професійні ускладнення. В умовах сьогодення, що характеризуються невизначеністю й нестабільністю, професійні ускладнення вчителя, можна трактувати як перехідні форми, що проявляються через різні особистісні опори, психологічні порушення, травматичні процеси, помилки в контекстах життєвих подій. Водночас, адекватне переживання таких ситуацій дозволяє вчителю не лише вийти за традиційні рамки але й подолати цю невизначеність через розкриття власного потенціалу. Отже, кризові умови сьогодення створюють основу для професійного та особистісного змінювання, напрям якого, на наш погляд, залежить від зрілості Я-концепції педагога.

По-друге*,* в контексті специфічних особливостей діяльності вчителя йдеться про жорсткі вимоги до його особистісних якостей і, особливо, так званих м’яких навичок, що мають вагомий внесок у підтримку сприятливого психологічного клімату колективу й мінімізацію соціальної напруженості 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. 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, ураховувати думки та бажання учнів при підготовці до навчальних занять як основі особистісно зорієнтованого навчання.

Учитель має бути фасилітатором, модератором, помічником, щоб навчити дітей самостійно здобувати інформацію, має бути гнучким, не боятися змінюватися й виходити за межі зони комфорту.

При цьому варто врахувати, що в діяльності вчителя наразі йдеться про загострення внутpiшньоорганізаційних та зовнішньоорганізаційних суперечностей об’єктивного i 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.

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. Обґрунтовано оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість Я-концепція зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможливлює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

За таких умов 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.

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.

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.

Творча особистість характеризується такими особливостями, як незалежність суджень, самобутність, сміливість уяви і думки, готовність до ризику. Найбільш професійно значущими якостями для здійснення педагогічної творчості є: активність, об’єктивність, різнобічність, цілеспрямованість, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність, ерудиція, креативність, інтуїція, імпровізація, оптимізм

Рушійною силою розвитку педагогічної творчості викладача-професіонала є його суб’єктна позиція, професійно-смисловий 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.

Слід зазначити, що у психологічному словнику творчість тлумачиться як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. 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.

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, розвитку, який орієнтується не на середньостатистичний рівень, а передбачає здобуття вищих для конкретної дитини досягнень на основі забезпечення особистісно орієнтованого підходу в освіті й вихованні.

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

По-п’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. Примітно, що такий ентузіазм підкріплюється й зростає у випадку задоволення учнями натхненним викладанням вчителів і, як наслідок, зростанням їх успішності.

Важливою умовою забезпечення успіху в професійній діяльності вчителя є орієнтація на самопізнання та саморозвиток. Ефектом саморозвитку є зрілість та самодостатність особистості з почуттям власної гідності та здатністю гнучко реагувати на життєві обставини.

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. У зв’язку з цим рефлексію розглядають як специфічний вид діяльності реалізації, що містить такі операційні складові: глибокі уявлення про всі аспекти професійної діяльності; уміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; уміння доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміти 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. Натомість, низький рівень розвитку соціальної рефлексії зумовлює домінування стереотипів у сприйманні учнів, відносно яких вчитель 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.

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.

**1.2. Особливості розвитку професіоналізму викладачів закладів освіти 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:

* 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, яким 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: 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;
* акмеологічний підхід розглядає психолого-педагогічні механізми досягнення особистістю вершин у професії, 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;
* генетико-креативний підхід, 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. Професіоналізм учителя проявляється в його професійній культурі, що має таки складники, як: духовна культура; система професійно значущих знань, умінь та навичок; здатність до творчої праці професійно значущі види особистісної культури.

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, що, як ми бачимо, відображають Я-концепцію вчителя як таку.

Професіоналізм педагога через призму його педагогічної творчості як особливого виду буття, що несхожий на всі інші. Відповідно до атрибутивних ознак професіоналізму відноситься творчість, відповідальність, саморозвиток, коли вчитель самовдосконалюється, розв’язуючи професійні проблеми, пов’язані з безліччю унікальних життєвих ситуацій своїх учнів.

Сутність професіоналізму розкривають через професійну ідентичність, якої можна досягнути лише за наявності відповідного особистісного потенціалу фахівця, при цьому саме професійна діяльність виступає провідною основою ідентифікації.

Професіоналізм забезпечує високий рівень моральної регуляції професійної діяльності, продуктивне виконання професійних завдань, творчу самодіяльність, високий рівень професійної самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Примітно, що виходячи з поглядів Т. Титаренко на життєконструювання, дослідниця пропонує модель так званого «професіоналізм конструювання», 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, 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.

Аналізуючи результати наукової дискусії щодо сутності професіоналізму вчителів у двадцять першому столітті, мають динамічну характеристику внаслідок політичних і соціальних трансформацій, що призводять до зміни значення та статусу професії вчителя в історичному контексті. 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.

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:

* експертність. Це може включати у себе технічні навички;
* етику;
* комунікацію;
* відданість;
* командний стиль роботи;
* професійний розвиток.

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 довкіллю. Водночас, в останні рокі все більше наголошується на необхідності «нового професіонала», який орієнтований на міжпрофесійну співпрацю, спільні цінності й спільну відповідальність. У даному контексті новий професіоналізм на відміну від старого 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.

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.

Щодо професіоналізму вчителя привертають увагу результати мета-аналізу літератури, які виокремили важливі та повторювані професійні характеристики вчителів, що мають відношення до їх професіоналізму:

• 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 обʼєднує 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.

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 у собі, здатності впоратися з непередбаченою ситуацією.

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.

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:

1) соціальній зрілості;

2) особистісній зрілості;

3) функціональній зрілості.

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:

* 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 взірець 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 успішної самореалізації в житті.

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 проєктування свого професійного шляху та професійного саморозвитку, здійснення професійної кар’єри;
* афективний: розвиток духовного, ціннісно-смислового 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, 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, вибудовувати гармонічну і продуктивну систему професійних взаємодій і відносин.

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.

При цьому в розумінні духовності вчителя 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. 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.

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.

 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 уможливлюють педагогічний процес як такий.

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 тощо.

Відповідновплив афективно-оцінювальної складової Я-концепції на професіоналізм учителя визначається тим, як особа сприймає й оцінює своє власне Я, оцінює себе як учителя. Самооцінювальна діяльність при цьому виконує декілька важливих функцій: прогностичну; коригувальну; ретроспективну. Дієвість самооцінювальної діяльності, що формує професійну самооцінку, залежить від ступеня адекватності самооцінки особистості в цілому. 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.

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, 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. 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.

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.

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.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПсихологічнИХ чинникІВ розвитку професіоналізму викладачів закладів освіти**

**2.1. Методика та організація дослідження**

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» , 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.

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.

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., 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. 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.

Крім того, було застосовано відому методику М. Куна-Т. МакПартленда «Хто Я?» 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 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:

* високийрівень, 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 складовоїЯ-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. 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, що дорівнює 0,700. Це дозволяє зробити висновок про правомірність її застосування в дослідженні.

Загальне позитивне ставлення до себе та безумовне самоприйняття вивчалася за допомогою Опитувальника безумовного самоприйняття Дж. Чемберлена, Д. Хааги, в адаптації О. Бондарчук. 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.

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, що дорівнює 0,821.

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 та опитувальник «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості».

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.

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, 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 склало виявлення рівнів й особливостей розвитку професіоналізму вчителів за когнітивною, афективною та конативною складовими.

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.

При цьому було враховано, що розвиток професіоналізму має й неусвідомлювані аспекти, необхідність актуалізації яких зумовила використання методики незавершених речень у модифікації. 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 зумовлюєдуховне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; задоволеність роботою; позитивне ставлення до розвитку професіоналізму, була досліджена за допомогою декількох методик.

За методикою «Професійна саморефлексія педагога» (Бондарчук) 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. 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: 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 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 бралося 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. 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. 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); по-друге, здатності до виконання діяльності на творчому рівні за методикою «Креативний потенціал» (DiLiello & Houghton, в авторській адаптації), по-третє, залученості до роботи та її окремих складових за Утрехтською шкалою залученості до роботи (Schaufeli & Bakker, в авторській адаптації), по-четверте, орієнтації на партнерську взаємодію та конструктивне професійне спілкування за методикою на виявлення стилю взаємодії у професійній діяльності.

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.

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 данихта їх графічне подання здійснювалося з використанням комп’ютерної програми SPSS.

 **2.2. Результати емпіричного дослідження індикаторів та складових Я-концепції викладачів закладів освіти**

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.

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. 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.

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.

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 увійшла цінність: упевненість у собі, що дозволяє надати йому відповідну назву й трактувати як такий, що найбільш корелює з феноменом цінність Я.

До позитивного полюсу восьмого фактору увійшли цінності: цікава робота, краса природи і мистецтва, а негативного полюсу – життєва мудрість, що дозволяє його проінтерпретувати як самореалізації». При цьому знову, як і в попередніх випадках, йдеться про протиставлення цінностей, які об’єктивно не суперечать одна одній.

Отже, установлено 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.

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 складовоїЯ-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 значної кількості досліджуваних, що свідчить про доцільність її розвитку.

Подібні тенденції були виявлені й у випадку дослідження когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів.

Лише майже кожному четвертому вчителю властивий високий рівень Я-концепції. Переважна кількість учителів характеризується середнім і низьким рівнями ясності Я.

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 у цілому здатна презентувати себе за доволі великою кількістю характеристик.

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.

Відповідно й розподіл досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за рівнями когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції виявився досить нерівномірним.

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.

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.

Переважна більшість учителів характеризується середнім рівнем самоповаги, а майже кожний сьомий – низьким. 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.

При інтерпретації результатів ми виходили з підходу Т. Снайдера 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 виявилося 12,3%.

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

Крім того, за опитувальником «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (ДХСО, Кузікова, 2020) установлено розподіл учителів за рівнями саморозвитку особистості.

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 умовах може стати ресурсом їх самовдосконалення.

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

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

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 досліджуваних учителів.

Разом з тим кожний десятий із досліджуваних учителів 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, установлено гендерно-вікові особливості зрілості Я-концепції освітян

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 (р < 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.

**2.3. Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку професіоналізму та його взаємозв’язку з Я-концепцією викладачів закладів освіти**

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.

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

Вивчення когнітивної складової розвитку професіоналізму за авторською анкетою 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.

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.

Високого рівня обізнаності щодо сутності, специфіки, показників та умов розвитку професіоналізму досягли лише 28,2% учителів, значна кількість досліджуваних 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 зумовлюєдуховне, ціннісне ставлення до професійної діяльності та до себе як професіонала; задоволеність роботою; позитивне ставлення до розвитку професіоналізму, вивчавсяза допомогою декількох методик.

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.

Було виявлено ціннісні ознаки ідеального вчителя за уявленнями досліджуваних освітян.

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, доброту, гуманність, толерантність (54,2%).

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.

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, упровадження 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.

До кластеру 1 увійшли освітяни, переважно орієнтовані на виконавську дисципліну й матеріальне благополуччя. До кластеру 2 увійшли вчителі, переважно орієнтовані на справедливість і безкорисливість, кластеру 3 – орієнтовані на співпрацю й упровадження інновацій, а до кластеру 4 – 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, р = 0,15) вони виявляють.

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 бралося 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.

З даних, 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.

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)).

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 ситуації 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.

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, установлених за Утрехтською шкалою залученості до роботи UWES, Шауфелі, Беккер, 2006.

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.

Найбільша дисперсія даних представлена за показником відданість роботі, який диференціює вчителів з огляду на їхні почуття значущості своєї праці, причетності, прийняття викликів 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.

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.

 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.

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 низьки*й* рівень розвитку даної складової, демонструючи переважно низькі рівні зазначених вище показників.

За рівнями складових було визначено рівні розвитку професіоналізму досліджуваних учителів у цілому.

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 установлено 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.

Крім того рівні розвитку професіоналізму є вищими в ліцеях і гімназіях порівняно із звичайними школами.

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.

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.

Таким чином, основна гіпотеза про щільний прямий зв’язок між Я-концепцію 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.

**РОЗДІЛ 3**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД розвитку професіоналізму викладачів закладів освіти**

**3.1. Мета, завдання, принципи та особливості реалізації формувального експерименту**

Теоретичний аналіз наукових праць та результати констатувального етапу емпіричного дослідження Я-концепції вчителів 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 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 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 цивілізованої 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 закладу загальної середньої освіти може обрати оптимальну для себе форму підвищення кваліфікації: інституційну, 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 уможливлює 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 супровід трактують як супроводжувати, супроводити кого-небудь; бути поруч; вести кого-небудь, тобто дія, яка супроводжує певне явище.

Супровід як допомога 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.

Поняття психологічний супровід висвітлює організацію і реалізацію комплексу заходів, спрямованих на подолання ускладнень, підвищення рівня психологічної стійкості і сприяння ефективному виконанню різних завдань у професійній діяльності. Психологічний супровід передбачає пошук особистісних ресурсів з метою розвитку, враховуючи власні можливості і умови, що забезпечують перехід особистості до самодопомоги.

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 ; створення умов для розвитку і саморозвитку особистості; особлива форма реалізації пролонгованої соціально-психологічної допомоги .

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

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.

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.

Цільовий компонент. Метою організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів 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 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, 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;
* опанування навичок партнерської взаємодії та конструктивного професійного спілкування;
* 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 як чинника їх професіоналізму забезпечується функціями, а саме:

* адаптивна – 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 вчи0,теля, 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

Середнапрямів організаційно-психологічного супроводу розвитку Я-концепції вчителів 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, діагностичному, розвивальному, прогностичному 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 уможливлює 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 самостійностівизначає 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 професіоналізмуусвідомленими потребами у контексті стратегії розвивального навчання на когнітивному, афективному та конативному рівнях професіоналізму як духовно багатої, 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 готовність протистояти впливу зовнішнього середовища, маючи при цьому межі безпеки та забезпечуючи або зберігаючи розвиток закладу освіти
* принцип цілісності цінностей себе й самостворення, ясності й диференційованості *Я,* адекватної самооцінки й позитивного самоставлення, а також здатності до самоконтролю і самотворення 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;

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;

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

Отже, створення спеціального освітнього середовища для розвитку Я-концепції вчителів 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 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-смислового 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 як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти 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, 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 етапі навчання, 8 – через самостійну роботу на другому 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 – передбачав використання міні-лекцій з презентаціями, що був спрямований на аналіз та розуміння змісту феномену;
* аналітичний – спрямований на комплексну психологічну діагностику, тестування, спостереження, обговорення в групах, рефлексія, аналіз формувального експерименту тощо;
* розвивальний – 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.

Ураховуючи специфіку освіти дорослих, 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 як чинника їх професіоналізму в умовах післядипломної освіти, то це можуть бути: інформаційні джерела, дидактичні 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.

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.

**3.2. Зміст програми організаційно-психологічного супроводу розвитку професіоналізму викладачів закладів освіти**

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 проєктування свого професійного шляху та професійного саморозвитку, здійснення професійної кар’єри;
* актуалізувати потребу, мотивацію, позитивне та ціннісно-смислове 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 тренінгової 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. задля особистісного і соціального розвитку фахівця як суб’єкта соціальної дії, здатного орієнтуватися і вирішувати професійні завдання у мінливих соціальних умовах. 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 підібрано 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 кожну 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 набути 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, для роботи дистанційно. Більш детальний опис програми наведено у технологічній карті.

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 підгрунтя 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](file:///C%3A%5CUsers%5CUser%5CDesktop%5C%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96%5C%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D1%83%20%D0%B2%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA%5C%D0%A7%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BA%5C%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BF%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0%5CGoogle%C2%A0Meet); BigBlueButton [з](https://bbb.umo.edu.ua/rooms/i3o-qxe-0lh-3yz/join) використанням Google Jamboard.

З метою занурення учасників в проблему і створення команд запропонована вправа на командоутворення 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 складової Я-концепції вчителів ЗЗСО, що передбачав поглиблення сутності і ролі цінностей.

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.

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. 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 найменш значуща – 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».

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».

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, сьогодення, майбутнє.

Виконання завдання передбачає аналіз життєвих ситуацій, сприятливих умов щодо розвитку самоцінності Я. Обов’язкова умова: проаналізувати сприятливі чинники в минулому, сьогоденні 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, сьогодення, 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*.*

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.

Практично-рефлексивний блок

3. Діагностика рівня ясності Я-концепції.

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.

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 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 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 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.

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.

Виконання 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 виконаного 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.

Учасникам пропонується інтерактивна лекція щодо адекватності самооцінки, позитивного ставлення до себе і безумовного самоприйняття.

Практично-рефлексивний блок

3. Діагностика адекватності самооцінки вчителя (Шкала самоповаги (Rosenberg, 1965).

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 Шкали самоповаги (Rosenberg, 1965).

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 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 ЗЗСОза опитувальником безумовного самоприйняття (Chamberlain & Haaga, 2001, адаптація О. Бондарчук.

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 & Haaga, 2001, адаптація О. Бондарчук*.*

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 методом мозкового штурму.

Учасникам пропонується виступити в ролі творців нового світу. Після того як Світ створений, тренер розрізає аркуш ватману на кількість частин, дорівнює кількості працюючих підгруп. 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 державі, 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 виконаного домашнього завдання: *«*Визначте яких якостей Вам не вистачає для удосконалення професіоналізму»

Організаційно-діяльнісна гра

Зрілість Я-концепції вчителів закладів загальної середньої освіти.

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

1. Командоутворення. Мікродискусія здатність до самоконтролю і самотворення.

Учасників інформують про об’єднння у 4 команди, алгоритм дій. Робота на платформі BigBlueButton.

2. Візитна картка команди.

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 здійснюватися у сесійних залах. 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 здібностей 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 здібностей 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 здібностей 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 узагальнити 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 здібностей 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. 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 досамоконтролю, здатності до самовдосконалення, здатності до саморозвитку, здатності до самотворення. Презентація й обговорення результатів щодо розвитку здібностей.

8. Рефлексія за результатами роботи.

Учасникам пропонується вправа валіза, кошик, м’ясорубка. На онлайн дошці визначити, що корисного кожен вчитель отримав у процесі навчання і хоче забрати з собою; 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 містить рефлексивний аналіз: Чи виправдалися ваші очікування? Що для вас було найбільш цінним? цікавим? потрібним? не корисним?

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 професіоналізму викладачів закладів освіти**

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.

В експериментальній групі реалізація програми проводилась системно, цілісно, відповідно до психологічних умов, принципів, та інших засадових позицій моделі організаційно-психологічного супроводу вчителів.

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 та другого 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 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.

В експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності (р < 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%).

Разом з тим, показники рівнів духовно-ціннісної складової розвитку Я-концепції вчителів у контрольній групі між результатами першого та другого зрізів практично не змінилися.

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 (р < 0,01). Водночас, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими.

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.

В експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності (р < 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%).

У той час, коли показники рівнів розвитку когнітивно-рефлексивної складової Я-концепції вчителів між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів у контрольній групі практично не змінилися.

При цьому привертають увагу статистично значущі відмінності у рівнях когнітивно-рефлексивної складової розвитку Я-концепції вчителів, установлені за G-критерієм знаків (р < 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.

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формувального 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.

В експериментальній групі між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності (р < 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).

У той же час показники рівнів розвитку афективно-оцінної складової Я-концепції вчителів між результатами першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів у контрольній групі статистично значуще не змінилися.

Отже, і в цьому випадку можна констатувати, що при апробації програми формувального експерименту збільшилася кількість осіб із високим рівнем та зменшилась 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.

Як бачимо в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів зафіксовані статистично значущі відмінності (р < 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%).

Разом з тим, показники рівнів Я-концепції вчителів у контрольній групі за конативно-регулятивною складовою між результатами першого та другого зрізів практично не змінилися.

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 (р < 0,01). Водночас, у контрольній групі за результатами першого та другого зрізів виявлено розбіжності, які не є статистично значущими.

Отже, можна констатувати, що при апробації програми формувального 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.

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.

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.