МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально-гуманітарних технології, спорту та реабілітації

Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: **Соціально — психологічні детермінанти розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти.**

Здобувача вищої освіти
Першого (бакалаврського) рівня
ПСБз- 22-1
спеціальності 053 «Психологія»
ОПП « Психологія»

_____ Чорної І.О.
(підпис здобувача вищої освіти)

Науковий керівник _____ Льовкіна О.Г
(підпис керівника) д-р філософ. наук, професор

Гарант освітньої програми _____ Заушнікова М. Ю.
канд. психол. наук, доцент

Допущено до захисту за рішенням
кафедри психології, педагогіки
та суспільних дисциплін
протокол від 08.05.2026 № 11

Завідувач кафедри _____ Пєтухова Ірина Олексіївна
канд. пед. наук, доцент

Ірпінь – 2026

Реєстрація 3 (номер) 10.06.2026 (дата) _____ (підпис відповідальної с

Результати перевірки

до захисту (до захист, на доопрацювання) 04.06.2026 (дата) _____ (підпис)

Результат захисту 80 (оцінка) 11.06.2026 (дата) _____ (підпис)

Голова комісії _____ (підпис) А.М. Мосюк (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____ (підпис) О.Ю. Заруцейкова (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) І.О. Петухова (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) Т.Є. Коваленко (ініціали, прізвище)

МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально — гуманітарних технологій, спорту та реабілітації

Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітня — професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін

_____

Завдання на кваліфікаційну роботу здобувачу вищої освіти

Чорна Ілона Олегівна

Тема кваліфікаційної роботи: **Соціально — психологічні детермінанти розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти.**

Затверджена наказом ректора від «14» 10 2025 № 1323

Строк здачі закінченої роботи 08.06.2026

Цільова установка: Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити цілісну систему внутрішніх і зовнішніх соціально-психологічних детермінант, які зумовлюють, спрямовують та стабілізують процес розвитку успішної професійної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах сучасного мінливого й реформаційного освітнього простору.

Мета роботи: Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні детермінанти кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти, а також розробити й обґрунтувати комплексну програму стимулювання та активізації їхнього кар'єрного зростання.

Предмет дослідження: Соціально-психологічні детермінанти розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти.

База дослідження: Емпіричне дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти України. Загальний обсяг вибірки склав 50 вчителів різних предметних спеціалізацій (гуманітарного, природничо-математичного та художньо-естетичного циклів) віком від 24 до 55 років, які для диференційованого аналізу були структуровані на три підгрупи залежно від стажу педагогічної діяльності.

Календарний план виконання роботи

№п/п	Назва етапів кваліфікаційноїроботи	Строк виконання етапів роботи	
		За планом	Фактично
1	2	3	4
1.	Вибір теми, вивчення літературних джерел та складання плану роботи	01.10.2025	01.10.2025
2.	Підготовка першого розділу роботи та подання її керівнику	18.12.2025	18.12.2025
3.	Підготовка другого розділу роботи та подання її керівнику	18.03.2026	20.03.2026
4.	Доопрацювання роботи з урахуванням зауважень керівника	15.04.2026	20.04.2026
5.	Публікація тез у збірнику наукових матеріалів	15.05.2026	15.05.2026
6.	Попередній захист роботи	15.05.2026	20.05.2026
7.	Отримання відгуку керівника роботи	21.05.2026	28.05.2026
8.	Отримання зовнішньої рецензії	28.05.2026	28.05.2026
9.	Допуск роботи зав. кафедри до захисту	01.06.2026	04.06.2026
10.	Захист роботи	06.06.2026	9-10.06.2026

Дата видачі завдання «____»_____ 2026

Керівник кваліфікаційної роботи: Льовкіна О.Г. _____

Гарант освітньо-професійної програми: Заушнікова М.Ю. _____

Завдання до виконання отримав здобувач вищої освіти:

Чорна І.О. _____

Анотація

Дипломну роботу присвячено теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню внутрішніх і зовнішніх соціально-психологічних детермінант, що зумовлюють, спрямовують та стабілізують процес розвитку успішної професійної кар’єри вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах сучасного реформаційного освітнього простору.

У роботі здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз сутності феномену професійної кар'єри педагога, визначено її структуру та специфіку прояву в освітньому середовищі. Обґрунтовано систему психологічних чинників кар’єрного зростання.

В емпіричній частині дослідження за участю 50 вчителів закладів загальної середньої освіти різних предметних спеціалізацій та стажу педагогічної діяльності виявлено й проаналізовано взаємозв'язки між характером кар'єрних орієнтацій («якорей кар’єри»), рівнем мотивації досягнення успіху, показниками емоційного інтелекту та рівнем кар'єрної самоефективності особистості. Діагностовано психологічні особливості педагогів залежно від етапів їхнього професіогенезу.

Розроблено, теоретично обґрунтовано та запропоновано комплексну програму стимулювання та активізації кар'єрного зростання вчителів, спрямовану на підвищення їхньої самоефективності, оптимізацію мотиваційної сфери та розвиток емоційної компетентності для успішної самореалізації в професії.

Ключові слова: *професійна кар’єра, вчителі, заклади загальної середньої освіти, соціально-психологічні детермінанти, кар’єрні орієнтації, мотивація досягнення, емоційний інтелект, кар’єрна самоефективність.*

Abstract

The thesis is devoted to the theoretical substantiation and empirical study of internal and external socio-psychological determinants that condition, direct, and stabilize the process of developing a successful professional career of teachers of general secondary education institutions in the conditions of the modern reformational educational space.

A comprehensive theoretical and methodological analysis of the essence of the phenomenon of a teacher's professional career is carried out, and its structure and specificity of manifestation in the educational environment are determined. The system of psychological factors of career growth is substantiated.

In the empirical part of the study, involving 50 teachers of general secondary education institutions of various subject specializations and pedagogical experience, the interrelationships between the nature of career orientations ("career anchors"), the level of achievement motivation, emotional intelligence indicators, and the level of career self-efficacy of the individual were revealed and analyzed. The psychological characteristics of teachers were diagnosed depending on the stages of their professional development.

A comprehensive program for stimulating and activating teachers' career growth was developed, theoretically substantiated, and proposed. It aims to increase their self-efficacy, optimize the motivational sphere, and develop emotional competence for successful self-realization in the profession.

Keywords: *professional career, teachers, general secondary education institutions, socio-psychological determinants, career orientations, achievement motivation, emotional intelligence, career self-efficacy.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....9
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
1.1. Поняття професійної кар'єри та критерії її успішності в психологічній науці.....12
1.2. Фактори успішного розвитку кар'єри особистості.....18
1.3. Психологічні особливості професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти.....22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....27
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....31
2.3. Обґрунтування психологічних умов розвитку успішної кар'єри вчителів за результатами емпіричного дослідження.....38
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА СТИМУЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ
3.1. Теоретичне обґрунтування умов та чинників стимулювання кар'єрного успіху вчителів.....41
3.2. Проєктування комплексної програми „Акме-Вектор" з метою забезпечення успішності кар'єрного зростання вчителів.....44
ВИСНОВКИ.....47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....50
ДОДАТКИ.....52

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні трансформації освітньої системи України, пов'язані з послідовним впровадженням концепції «Нова українська школа», докорінно змінюють вимоги до професійної діяльності вчителя закладів загальної середньої освіти. У нових соціокультурних реаліях педагог перестає бути виключно транслятором знань, набуваючи функцій фасилітатора, ментора, наставника та організатора інноваційного освітнього простору. Відповідно, вектор наукового інтересу зміщується з оцінювання суто функціональної компетентності вчителя на вивчення його цілісного соціально-психологічного потенціалу, який забезпечує успішність його професійної самореалізації та кар'єрного зростання.

Успішна кар'єра вчителя в сучасній психологічній науці розглядається як багатовимірний конструкт, що не обмежується лише об'єктивними (вертикальними) показниками — такими як стаж, категорія чи перехід на адміністративні посади. Важливим критерієм успішності виступає суб'єктивна (горизонтальна) кар'єра: рівень професійної задоволеності, сформованість кар'єрної самоефективності, адаптивність до інновацій та здатність до безперервного особистісно-професійного саморозвитку.

Додатковим чинником, що суттєво актуалізує окреслену проблематику, є тривалий стан перманентної невизначеності, високої стресогенності та кризових викликів воєнного стану, у яких функціонує вітчизняна система освіти. Робота в умовах змішаного й дистанційного навчання, необхідність надання психологічної підтримки учням на тлі збереження власної психоемоційної стабільності висувають особливі вимоги до життєстійкості педагога. За таких умов внутрішні соціально-психологічні детермінанти — зокрема емоційний інтелект, мотивація досягнення успіху та кар'єрна самоефективність — стають базовими психологічними ресурсами, що визначають траєкторію та успішність кар'єрного шляху вчителя, захищаючи його від професійної деформації та вигорання.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених професійному становленню вчителів, комплексний аналіз соціально-психологічних детермінант, які безпосередньо зумовлюють успішність їхньої кар'єри в мінливому соціокультурному просторі, залишається недостатньо розробленим. Це й зумовило вибір теми нашого дослідження: «Соціально-психологічні детермінанти розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти».

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні детермінанти кар'єри вчителів, а також розробити програму стимулювання їхнього кар'єрного зростання.

Об'єкт дослідження — професійна кар'єра вчителів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження — соціально-психологічні детермінанти розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження: Успішність кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти визначається комплексом соціально-психологічних детермінант, зокрема: рівнем мотивації досягнення успіху, розвиненістю емоційного інтелекту, характером кар'єрних орієнтацій та рівнем кар'єрної самоефективності.

Відповідно до поставленої мети та сформульованої гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. Теоретично проаналізувати сутність і специфіку феномену кар'єри вчителя закладу загальної середньої освіти, визначити її структуру, ключові компоненти та чинники розвитку.
2. Емпірично дослідити соціально-психологічні чинники (детермінанти) кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти за допомогою комплексу психодіагностичних методик.
3. Обґрунтувати критерії та показники успішної кар'єри педагога, а також проєктувати комплексну програму „Акме-Вектор“ з метою активізації та стимулювання кар'єрного зростання вчителів.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення науково-психологічних джерел за темою дослідження;
- емпіричні: тестування за допомогою стандартизованого діагностичного комплексу («Якоря кар’єри» Е. Шейна в адаптації В. Чикер, «Шкала кар’єрної самоефективності» E. Kossek у адаптації М. Тиченко, методика діагностики мотивації досягнення успіху Т. Елерса, опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла);
- методи математичної статистики: кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції К. Пірсона для встановлення статистичної значущості взаємозв'язків між досліджуваними детермінантами.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що в роботі здійснено цілісний аналіз успішної кар’єри вчителя як інтегрального особистісного конструкту, що поєднує об’єктивні досягнення та суб’єктивну кар'єрну самоефективність. Дістало подальшого розвитку дослідження взаємозв’язку між ціннісними кар’єрними орієнтаціями («якорями кар’єри») педагогів та їхньою мотивацією досягнення успіху в умовах реформування середньої освіти. Емпірично доведено медіаторну роль емоційного інтелекту та віри у власну кар'єрну спроможність як провідних детермінант, що мінімізують ризики професійного плато та стимулюють проактивне прагнення вчителя до успіху.

Теоретичне значення роботи полягає у розширенні та поглибленні наукових уявлень про психологічний зміст, структуру та складники кар'єрного зростання педагогів; конкретизації змісту поняття «успішна кар'єра вчителя закладу загальної середньої освіти»; систематизації внутрішніх особистісних детермінант (емоційного інтелекту, мотивації досягнення, кар'єрних орієнтацій та самоефективності), які безпосередньо впливають на динаміку професійного становлення вчителів у сучасних умовах освітнього простору.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що обґрунтовані критерії, показники успішної кар'єри педагога та розроблена комплексна програма «Акме-Вектор» можуть бути безпосередньо використані практичними психологами, адміністрацією закладів загальної середньої освіти для створення умов професійного розвитку педагогічних кадрів, підвищення їхньої кар'єрної самоефективності, оптимізації мотиваційної сфери та профілактики професійного вигорання. Результати дослідження можуть бути корисними для розробки спецкурсів із психології праці та педагогічної психології для студентів вищих навчальних закладів і курсів підвищення кваліфікації вчителів.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття професійної кар'єри та критерії її успішності в психологічній науці

Проблема професійної кар'єри в сучасній психологічній науці належить до категорій міждисциплінарних, системних та багатовимірних феноменів, теоретична актуальність та практична значущість яких стрімко активізується під впливом радикальних трансформацій глобального соціокультурного й економічного простору. В умовах розбудови концепції «Нова українська школа» (НУШ), інтенсивної цифровізації та медіатизації освітнього процесу, а також тривалого функціонування закладів загальної середньої освіти у кризових, екстремальних і високостресових умовах, сутнісні характеристики, внутрішні механізми та критерії успішності кар'єрного розвитку вчителя потребують фундаментальної теоретико-методологичної реконцептуалізації [14; 19]. Педагогічна діяльність на сучасному етапі розвитку суспільства висуває до суб'єкта праці принципово нові вимоги: вчитель перестає бути виключно транслятором нормативного знання, трансформуючись у проактивного організатора освітнього середовища, модератора, фасилітатора та дизайнера індивідуальних освітніх траєкторій учнів. Така докорінна зміна професійних ролей неминуче актуалізує питання про внутрішні ресурси особистості, які дозволяють їй не просто адаптуватися до інституційних змін, а й вибудовувати стійку, ефективну та суб'єктивно задовольняючу модель кар'єрного успіху.

Етимологічний аналіз базового конструкту «кар'єра» (від латинського *carrus* — віз, рухома платформа, та італійського *carriera* — біг, життєвий шлях, життєві перегони) історично засвідчує його первісну прив'язку до категорій динаміки, спрямованого руху, просторової мобільності та подолання перешкод. Проте в межах класичної індустріальної психології праці та перших організаційних теорій XX століття цей феномен тривалий час трактувався звужено, монолінійно та суто функціонально. Кар'єра ототожнювалася виключно з нормативним, передбачуваним та регламентованим просуванням індивіда в межах формальної ієрархічної структури однієї організації [9; 21]. Такий підхід базувався на концепції «організаційної людини», чий професійний шлях повністю детермінувався зовнішніми чинниками: штатним розписом, системою матеріального стимулювання та об'єктивними критеріями відбору кадрів. Критеріями успіху в межах цієї парадигми виступали винятково екстернальні індикатори — вертикальна зміна посад, розширення адміністративних повноважень та підвищення рівня заробітної плати.

Із переходом світової спільноти до постіндустріального, інформаційного етапу розвитку та зміною загальнонаукових орієнтирів відбулося кардинальне зміщення дослідницького фокусу в психології праці з об'єктивно-

функціональних параметрів на особистісно-орієнтовані, конструктивістські та суб'єктивні моделі [13; 15]. Фундаментальний методологічний внесок у розуміння динамічної та архітектонічної природи професійного шляху особистості здійснив Д. Сьюпер, розробивши модель «життєвого простору та тривалості життя» [21; 26]. У межах його концептуального підходу професійна кар'єра постає не як пасивне виконання зовнішніх інструкцій, а як безперервне, послідовне розгортання та реалізація інтегральної «Я-концепції» суб'єкта в системі різноманітних соціальних і професійних ролей.

Для вчителя закладу загальної середньої освіти, згідно з моделлю Д. Сьюпера, особливого психологічного навантаження та доленосного значення набуває етап «утвердження» (охоплює віковий діапазон від 25 до 44 років). Саме протягом цього періоду відбувається остаточне закріплення особистості у професійній позиції, кристалізація її кар'єрних домагань, стабілізація ціннісних орієнтирів та формування унікального, автентичного авторського педагогічного стилю [21]. Ефективність та прогресивний характер проходження цього етапу безпосередньо визначаються рівнем конгруентності (структурно-змістової відповідності) між внутрішніми ціннісно-смисловими настановми вчителя та екстернальними вимогами, які висуває до нього конкретне освітнє середовище. При дефіциті такої відповідності професійний розвиток гальмується, що запускає механізми психологічного захисту та регресу.

У сучасному постмодерному науковому дискурсі категорія «професійна кар'єра» остаточно втрачає свій статичний характер і трактується як індивідуально конструйована, гнучка та нелінійна траєкторія життєздійснення особистості. Центральне місце у цьому контексті посідає теорія конструювання кар'єри (*Career Construction Theory*), розроблена М. Савікасом [31]. Спираючись на засади соціального конструктивізму, автор визначає професійний шлях як динамічний результат активної, усвідомленої та смислотворчої діяльності самого суб'єкта. Людина не просто обирає професію чи рухається готовим маршрутом; вона самостійно наповнює кожен крок професійного буття індивідуальними сенсами, інтегруючи свій унікальний життєвий досвід, характерологічні властивості та мінливі соціальні очікування в цілісну довгострокову стратегію. Відповідно, успішність кар'єрного розвитку вчителя інтерпретується М. Савікасом через категорію «кар'єрної адаптивності» (*career adaptability*) — інтегральної психологічної здатності особистості мобілізувати когнітивні, емоційні та поведінкові ресурси для подолання професійних криз, ефективного вирішення нестандартних педагогічних завдань та самопроектування майбутнього в умовах високої невизначеності [31].

Для вітчизняної психологічної школи (зокрема, у працях Л. М. Карамушки, С. Д. Максименка, Т. М. Титаренко) традиційним є розгляд професійної кар'єри в системному зв'язку з категоріями особистісного зростання, життєтворчості та безперервного формування вищих рівнів професійної майстерності [10; 15; 26]. Особливої теоретико-методологічної

ваги у цьому контексті набуває акмеологічний підхід (О. В. Бондарчук), у межах якого успішна кар’єра розглядається як багатовекторний процес сходження особистості до свого «акме» — вершини професіоналізму та особистісної зрілості [1; 4]. Акмеологічна модель успішної кар'єри вчителя передбачає досягнення такого рівня самоорганізації, за якого висока інструментальна компетентність фахівця гармонійно поєднується з його стійкою гуманістичною спрямованістю, розвиненою професійною рефлексією та потребою у творчій самоактуалізації [5; 28].

Принциповим та методологічно ключовим для нашого дипломного дослідження є чітке виокремлення та диференціація критеріїв успішності професійної кар’єри. Спираючись на класичну концепцію соціології та психології праці Е. Х’юза, сучасна наука розділяє кар’єрний успіх на два базові, діалектично пов’язані між собою виміри: об’єктивний та суб’єктивний [5; 9].

Об’єктивний (зовнішній) вимір успіху кар'єри вчителя закладу загальної середньої освіти має специфічну соціодинамічну та інституційну структуру [10]. На відміну від комерційних чи бізнес-організацій, де успіх вимірюється швидкістю вертикального пересування управлінською ієрархією, вчительська кар’єра у своїй масі має виражений горизонтальний або доцентровий характер [20]. Вертикальний вектор об'єктивного успіху в освіті пов'язаний із офіційним зайняттям адміністративно-управлінських посад: керівник шкільного методичного об'єднання, завідувач кафедри, заступник директора з навчально-виховної роботи, директор закладу освіти, або працівник органів управління освітою.

Натомість горизонтальний вектор об’єктивного успіху є більш масовим і відображає процес нарощування професійної майстерності в межах однієї посади. Він фіксується за допомогою таких експліцитних індикаторів, як: послідовне підвищення кваліфікаційного статусу за результатами атестації та сертифікації (категорійність: «спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії», «спеціаліст вищої категорії»); присвоєння почесних педагогічних звань («старший учитель», «учитель-методист»); отримання державних, відомчих чи регіональних нагород, премій та почесних грамот; а також публічне визнання експертної спільноти через перемоги у всеукраїнських чи міжнародних професійних конкурсах (наприклад, «Учитель року», «Global Teacher Prize Ukraine», грантові освітні програми) [6; 22].

Проте, як доводять численні сучасні емпіричні дослідження, об’єктивні, формально-нормативні показники не є автономними та самодостатніми детермінантами справжнього життєвого успіху особистості [11; 21]. Провідну, ядерну роль у визначенні реальної конструктивності та продуктивності професійного шляху відіграє суб’єктивний (внутрішній, психологічний) вимір успіху кар’єри [8; 16]. Він репрезентує складну, інтегральну, індивідуально-оцінну систему ставлень педагога до власної професійної біографії, рівень його когнітивно-емоційної задоволеності темпами й напрямками свого

розвитку, а також суб'єктивно сприйманий ступінь реалізації власного інтелектуального, творчого та особистісного потенціалу.

Діалектичний зв’язок між цими двома полюсами кар’єри створює особливе напружене психологічне поле професійного буття вчителя [10; 18]. За умов, коли вчитель має високі об’єктивні досягнення (вищу категорію, адміністративну посаду, нагороди), але при цьому демонструє низький рівень суб’єктивного відчуття успіху, в його особистісній структурі розгортаються глибокі деструктивні процеси. Таке розщеплення призводить до виникнення хронічного внутрішньоособистісного конфлікту, невротичного перфекціонізму, екзистенційної кризи та запускає механізми емоційного виснаження і професійного вигорання педагога [6]. На противагу цьому, стабільне, високе внутрішнє відчуття суб'єктивної успішності (навіть за умови помірних або мінімальних зовнішніх регалій) виступає найпотужнішим щитом проти вигорання, внутрішнім мотиватором та стабілізатором прогресивного розвитку фахівця, який з часом природним шляхом конвертується і в об'єктивне визнання колег та суспільства [11].

У сучасній парадигмі психології праці та організаційної психології для детального теоретичного опису суб’єктивного виміру успіху дедалі частіше застосовується модель «протейної» кар’єри (*protean career*), концептуалізована Д. Голлом [7; 29]. Метафорично названа на честь давньогрецького міфічного бога Протея, який володів унікальною здатністю пластично змінювати свій зовнішній вигляд залежно від обставин, ця модель описує кар’єру нового типу — таку, що повністю спрямовується, контролюється та фінансується самим суб’єктом, а не організаційними інституціями. Головним орієнтиром та рушійною силою «протейної» кар’єри виступають не зовнішні стимули чи кар'єрні сходинки організації, а глибокі внутрішні цінності, смисли та ідеали особистості.

Основним критерієм успіху в межах цієї моделі постає категорія «психологічного успіху» (*psychological success*) — суб'єктивно переживане відчуття особистісної цілісності, автентичності, професійної автономії, самоповаги та гордості за досягнення значущих життєвих цілей [29]. Для вчителя закладу загальної середньої освіти «протейний» характер кар'єрного розвитку виявляється у його перманентній готовності до гнучкого та випереджального оновлення власного професійно-методичного інструментарію, проактивному опануванні інноваційних технологій, здатності успішно освоювати суміжні галузі знань і практик (наприклад, психологічне консультування, медіацію конфліктів в освітньому середовищі, інклюзивну педагогіку чи освітній менеджмент) та спроможності зберігати стійкі гуманістичні сенси своєї діяльності за умов будь-яких зовнішніх трансформацій, криз чи соціальних викликів [14; 19; 31].

Узагальнення та систематизація наявних теоретико-методологічних підходів дозволяє нам структурувати критерії успішності професійної кар'єри сучасного вчителя за трьома базовими, взаємопов'язаними ієрархічними рівнями:

1. Професійно-об’єктивні (формальні) критерії: офіційний нормативно-кваліфікаційний статус педагога (категорія, звання), загальний та профільний стаж безперервної педагогічної діяльності, об'єктивний рівень предметно-методичної та дидактичної компетентності, наявність офіційних відзнак, грамот МОН, подяк та нагород, а також результативність учнів на олімпіадах, конкурсах і зовнішніх незалежних оцінюваннях [2; 7].
2. Соціально-психологічні (інтеракційні) критерії: рівень розвитку емоційного інтелекту педагога (що включає здатність до емпатії, точне розпізнавання та розуміння емоційних станів усіх учасників освітнього процесу, розвинені навички вольової саморегуляції та гнучкого управління емоціями в стресових ситуаціях) [3]; конгруентність індивідуально-психологічного та характерологічного профілю особистості специфічним вимогам професії (висока відповідність «соціальному типу» за класифікацією Дж. Голланда); конструктивний характер міжособистісної взаємодії, відсутність деструктивних конфліктів та високий рівень неформального авторитету і поваги в педагогічному колективі, серед учнівської та батьківської спільноти [17; 23].
3. Суб’єктивно-праксичні (глибинні внутрішні) критерії: ступінь сформованості та зрілості професійної ідентичності (тобто усвідомлене, глибоке прийняття гуманістичних цінностей педагогічної праці, інтеграція професійної ролі в загальну структуру «Я-концепції» особистості) [10; 22]; стійка домінуюча мотивація досягнення успіху (яка виступає конструктивною противагою пасивній тенденції уникнення невдач і стимулює вчителя до інновацій) [8]; та кар’єрна самоефективність особистості [21; 25].

Теоретичний концепт кар’єрної самоефективності, який виступає центральним медіатором та фокальною точкою нашого дипломного дослідження, базується на класичній соціально-когнітивній теорії А. Бандури та був операціоналізований стосовно кар'єрного розвитку в працях Е. Коссек (*E. Kossek*) та К. Робертс, а згодом адаптований на вітчизняному ґрунті М. В. Тиченко [21; 25; 30]. У контексті діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти кар’єрна самоефективність дефініціюється як складна, інтегральна когнітивно-оцінна структура, що відображає суб'єктивну впевненість педагога у власній психологічній спроможності та наявності необхідних ресурсів для успішного вирішення завдань, пов'язаних із керуванням своїм професійним зростанням.

Кар’єрна самоефективність охоплює здатність вчителя самостійно та адекватно формулювати довгострокові кар'єрні цілі, розробляти реалістичні покрокові стратегії їх досягнення, успішно долати неминучі інституційні, соціальні та особистісні бар'єри, а також максимально оперативно й продуктивно адаптувати свій внутрішній світ та інструментальні навички до постійних нормативно-методичних нововведень в освітній галузі [25; 30]. Саме високий рівень кар’єрної самоефективності виступає тим внутрішнім

психологічним механізмом, який забезпечує ефективну трансформацію потенційних інтелектуальних і творчих можливостей педагога в реальні, зафіксовані кар’єрні здобутки, виконуючи роль смислового та поведінкового ядра суб’єктивного успіху особистості.

Таким чином, у межах нашого дипломного дослідження професійна кар’єра вчителя закладу загальної середньої освіти концептуалізується як складний, відкритий, динамічний і багатовимірний соціально-психологічний феномен, який не може бути зведений до простого накопичення стажу праці чи механічної зміни посад. Успішність цієї кар’єри є інтегральним, збалансованим психологічним конструктом, у якому зовнішнє соціокультурне та професійне визнання досягнень педагога гармонізується із його глибоким внутрішнім відчуттям психологічного благополуччя, високим рівнем кар'єрної самоефективності, розвиненим емоційним інтелектом та стійкою домінуючою мотивацією досягнення успіху [3; 8; 11; 25]. Таке розширене теоретичне розуміння сутності явища обґрунтовує гостру необхідність подальшого емпіричного вивчення цілісної системи внутрішніх і зовнішніх соціально-психологічних детермінант, які зумовлюють, спрямовують та стабілізують цей процес в умовах сучасного мінливого освітнього простору.

1.2. Фактори успішного розвитку кар’єри особистості

Розвиток успішної професійної кар’єри вчителя закладу загальної середньої освіти є складним, багатовимірним, нелінійним і багатофакторним процесом, який детермінується не лише об'єктивно наявними організаційно-педагогічними чи нормативно-освітніми умовами, а й глибинними, системно організованими соціально-психологічними характеристиками особистості суб’єкта праці. У сучасній психологічній науці дослідницький інтерес дедалі чіткіше зміщується з макросоціологічних параметрів середовища на аналіз внутрішніх, суб'єктивних ресурсів індивіда, оскільки саме вони виступають безпосередніми модераторами й регуляторами професійного становлення фахівця, визначаючи як операційну ефективність його діяльності, так і рівень кар'єрної задоволеності, стійкості до деструкцій та інтегральної успішності протягом усього життєвого шляху [9; 13].

У науковому дискурсі цілісну сукупність детермінант кар'єротворення прийнято диференціювати на дві генеральні групи: екзогенні (зовнішньо-середовищні) та ендогенні (внутрішньоособистісні) чинники [18; 21]. Екзогенний вектор охоплює широке коло чинників — від макросоціальних і соціокультурних умов функціонування інституту освіти в країні, нормативно-правового регулювання й реформування галузі в межах парадигми «Нова українська школа» до локальних особливостей конкретної організації (соціально-психологічний клімат у колективі, стиль керівництва з боку адміністрації, рівень матеріально-технічного забезпечення закладу) [4; 19; 20].

Проте фундаментальна психологічна архітектоніка кар’єрного розвитку педагога влаштована за принципом опосередкування: будь-які екстернальні впливи, вимоги, бар'єри чи інновації ніколи не діють на поведінку та стан суб’єкта безпосередньо. Вони обов'язково заломлюються через складну систему його внутрішніх психічних властивостей, яка виконує роль інтелектуально-емоційного та ціннісно-смислового фільтра [15; 26]. Відтак, саме ендогенні (соціально-психологічні) чинники виступають тією внутрішньою інстанцією, яка визначає, чи буде педагог сприймати складні соціальні виклики, високу стресогенність середовища та перманентні реформи як деструктивні перешкоди й загрози (що запускає механізми психологічного захисту, веде до стагнації та вигорання), чи як стимулюючі зони найближчого професійного розвитку (що забезпечує активну кар’єрну динаміку та суб’єктивний успіх) [1; 6].

Першим і базовим ендогенним чинником, що визначає ціннісно-смисловий вектор і стратегічну спрямованість кар’єри вчителя, є система його кар’єрних орієнтацій, концептуалізована в межах організаційної психології Е. Шейном як «якорі кар’єри» [27; 32]. Кар’єрні орієнтації є стійким системним утворенням у структурі «Я-концепції» особистості, що інтегрує її провідні соціальні потреби, мотиви, ціннісні настанови та уявлення про власні здібності, виступаючи внутрішнім компасом професійного самовизначення. Відповідно до концепції Е. Шейна, «якір кар'єри» виявляється тоді, коли

суб'єкт постає перед необхідністю вибору в ситуації кар'єрного конфлікту, і відображає ті цінності, від яких людина за жодних умов не відмовиться [32].

Для вчителів закладів загальної середньої освіти специфіка розподілу кар'єрних орієнтацій має вирішальне значення у детермінації їхнього успіху. Зокрема, домінування орієнтації на «служіння» (прагнення взаємодіяти з людьми, допомагати, реалізовувати гуманістичні цінності та змінювати світ на краще) є найбільш конгруентним сутності педагогічної професії, що забезпечує вчителю високу внутрішню задоволеність працею навіть за помірних зовнішніх стимулів [10; 22]. Водночас вираженість таких орієнтацій, як «автономія» (прагнення до незалежності від організаційних обмежень) чи «професійна компетентність» (спрямованість на досягнення статусу експерта у своїй предметній галузі), зумовлює вибір горизонтальної траєкторії кар'єри, де успіх вимірюється не посадами, а глибиною майстерності [11; 27]. Натомість орієнтація на «менеджмент» детермінує прагнення до вертикального зростання та зайняття адміністративних позицій у структурі закладу освіти [24]. Рівень успішності кар'єри вчителя безпосередньо залежить від ступеня гармонізації його провідних кар'єрних орієнтацій («якорів») із реальними можливостями їх практичної реалізації в конкретному освітньому просторі.

Другим потужним чинником розвитку успішної кар'єри вчителя є його мотиваційно-цільова сфера, а саме баланс між внутрішньою та зовнішньою мотивацією діяльності, а також рівень розвитку мотивації досягнення успіху [8]. Мотивація досягнення, що спирається на класичні підходи психології праці, розглядається нами як тривалий, стійкий індивідуально-психологічний регулятор проактивної поведінки фахівця. Педагоги, у структурі особистості яких домінує виражена мотивація досягнення успіху, демонструють високу когнітивну гнучкість, цілеспрямованість, схильність до виправданого професійного ризику та прагнення до безперервного підвищення планки власних результатів [16; 21]. Вони орієнтовані на конструктивне розв'язання складних дидактичних завдань, активно беруть участь у професійних конкурсах («Учитель року»), грантових програмах та розробці авторських освітніх методик, розглядаючи будь-яку проблему як виклик власному професіоналізму [19; 28].

На противагу цьому, тривала фіксація мотиваційної сфери вчителя на тенденції уникнення невдач запускає пасивні, регресивні механізми поведінки. Такі педагоги виявляють виражений професійний консерватизм, свідомо мінімізують власну активність, уникають будь-яких інновацій чи додаткової відповідальності, обмежуючись суто формальним, репродуктивним виконанням мінімальних посадових інструкцій [8]. Подібна стратегія поведінки повністю блокує перспективи як об'єктивного посадового просування, так і суб'єктивного відчуття професійного акме, приводячи до хронічної фрустрації.

Третім інтегральним соціально-психологічним чинником кар'єрного успіху вчителя є емоційний інтелект (*emotional intelligence*), який виступає

головним регулятором емоційних станів та процесу комунікативної взаємодії в системі «вчитель–учень», «вчитель–батьки», «вчитель–адміністрація» [3]. Педагогічна діяльність у сучасних закладах загальної середньої освіти відзначається екстремально високим рівнем психічної напруженості, насиченістю міжособистісними контактами та конфліктогенністю середовища, що вимагає від суб'єкта значних затрат внутрішніх ресурсів [23]. Емоційний інтелект, що включає в себе когнітивну здатність до точної ідентифікації та розуміння власних емоцій і почуттів інших людей, а також навички вольової саморегуляції та експресивного контролю, виступає базовим чинником психологічної стійкості педагога [3; 16].

Емпірично доведено, що вчителі з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту спроможні ефективно купірувати перші ознаки стресу, успішно вирішувати деструктивні конфлікти в освітньому процесі на засадах медіації та толерантності, зберігаючи при цьому високу продуктивність праці [6; 17]. Емоційний інтелект у структурі кар'єротворення виконує роль потужного чинника проти вигорання: запобігаючи розвитку емоційного виснаження та деперсоналізації, він дозволяє вчителю тривалий час акумулювати творчу енергію, формувати стійкий позитивний імідж та авторитет серед колег і батьків, що є обов'язковою умовою стабільного кар’єрного зростання [6; 11].

Четвертим, фінальним і замикаючим соціально-психологічним чинником, що інтегрує дію всіх інших особистісних регуляторів кар'єри, виступає кар’єрна самоефективність особистості [21; 30]. Спираючись на положення соціально-когнітивної концепції, ми розглядаємо кар’єрну самоефективність (E. Kossek, адапт. М. Тиченко) як ядерне утворення професійної самосвідомості вчителя, що репрезентує його узагальнену когнітивну оцінку власних можливостей щодо успішної реалізації завдань кар'єрного просування [25; 30]. Високий рівень кар’єрної самоефективності дозволяє педагогу чітко диференціювати свої сильні та слабкі сторони, адекватно прораховувати психоресурси, ставити перед собою реалістичні, але водночас амбітні цілі та розробляти гнучкі поведінкові стратегії їх досягнення.

Вчитель із високою кар'єрною самоефективністю заздалегідь програмує свій когнітивний простір на успішний результат, тому він виявляє значно більшу наполегливість під час комунікації у складних педагогічних ситуаціях, легше адаптується до вимог цифровізації освіти та виступає ініціатором інноваційних змін у межах свого закладу [14; 25]. Ця інтегральна якість забезпечує безпосередню конвертацію внутрішнього потенціалу вчителя в об'єктивні кар'єрні здобутки (перемоги в конкурсах, підвищення категорійності, методичне лідерство), виступаючи стрижневим чинником суб'єктивного благополуччя та задоволеності професійним життям [21].

Таким чином, цілісна система соціально-психологічних чинників розвитку професійної кар’єри вчителя закладу загальної середньої освіти є складною, відкритою, ієрархічно організованою структурою взаємопов’язаних ендогенних елементів. Провідне місце у цій системі посідає синергетична взаємодія чотирьох базових психологічних конструктів: системи

кар’єрних орієнтацій («якорів кар’єри»), домінуючої мотивації досягнення успіху, розвиненого емоційного інтелекту та кар’єрної самоефективності фахівця [3; 8; 25; 27]. Саме їх гармонійне поєднання та високий рівень розвитку забезпечують проактивну позицію педагога як повноцінного суб'єкта власного професійного шляху, дозволяючи йому трансформувати будь-які зовнішні виклики та кризи сучасного освітнього середовища на дієві ресурси для досягнення тривалого кар'єрного успіху й особистісного акме.

1.3. Психологічні особливості професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти

Професійна діяльність вчителя закладу загальної середньої освіти у сучасних соціокультурних реаліях постає як надскладний, поліструктурний, високоінтенсивний і праксиологічно напружений психологічний феномен, який інтегрує в собі когнітивні, емоційні, вольові, комунікативні та поведінкові компоненти суб'єкта праці. Будучи класичним зразком професій соціономічного типу (системна парадигма «людина–людина»), педагогічна діяльність характеризується безперервною, екстремально щільною та багаторівневою міжособистісною взаємодією з усім спектром учасників освітнього простору: здобувачами освіти різних вікових категорій, їхніми батьками, колегами по педагогічному колективу та представниками адміністрації закладу [3; 17; 23]. Така специфіка висуває жорсткі, імперативні вимоги до психічної пластичності фахівця, його здатності до оперативного переключення та утримання стійкого суб'єктивного відчуття професійного успіху в умовах перманентної багатозадачності й дефіциту часового ресурсу.

Для детального та системного теоретико-психологічного аналізу внутрішньої будови цієї діяльності фундаментальне значення має класична концепція Н. Кузьміної, яка диференціює архітектоніку педагогічної праці на п'ять взаємопов'язаних, функціонально інтегрованих компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний [22].

- *Гностичний компонент* відображає не лише систему фундаментальних предметних знань педагога, а й глибину його соціально-психологічної компетентності щодо вікових, психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей учнів закладу загальної середньої освіти.
- *Проектувальний складник* пов'язаний із довгостроковим, перспективним цілепокладанням, стратегічним плануванням освітніх траєкторій та прогнозуванням віддалених результатів навчання й виховання.
- *Конструктивний компонент* детермінує здатність до операційного, тактичного структурування змісту й форми кожного конкретного уроку чи виховного заходу.
- *Комунікативний аспект* визначає специфіку налагодження суб'єкт-суб'єктної, діалогічної взаємодії.
- *Організаційний компонент* координує реальну поведінку й діяльність вихованців у процесі засвоєння соціокультурного досвіду [10; 22].

Психологічна складність та унікальність праці вчителя закладу загальної середньої освіти полягає в тому, що він змушений актуалізувати й реалізовувати всі зазначені компоненти одночасно, перебуваючи в режимі безперервного моніторингу ситуації, що створює колосальне навантаження на когнітивну сферу особистості та безпосередньо впливає на її кар'єрну самоефективність [21; 25].

Важливою психологічною особливістю когнітивної архітектури діяльності сучасного вчителя є її висока когнітивна складність та перманентна необхідність врахування гетерогенності (неоднорідності) й вікової динаміки учнівського контингенту. Педагог сучасної школи протягом одного робочого дня змушений миттєво переключатися між кардинально різними психологічними регістрами й комунікативними кодами: від ігрових, наочно-образних та емоційно-підтримуючих методів роботи з молодшими школярами до фасилітації гострих світоглядних дискусій із підлітками та старшокласниками, які перебувають у стані нормативної кризи ідентичності й схильні до заперечення авторитетів дорослих [15; 26]. Така когнітивна мобільність вимагає від вчителя високої проактивності та розвиненої «рефлексії в дії» (*reflection-in-action*) за концепцією Д. Шьона, яка дозволяє безпосередньо під час педагогічного акту фіксувати найменші зміни в емоційному тлі класу, гнучко перебудовуючи дидактичну логіку уроку [14]. Натомість ретроспективна «рефлексія на дію» (*reflection-on-action*) забезпечує інтеграцію щоденного досвіду в цілісну структуру майстерності фахівця, виступаючи потужним внутрішнім антидотом проти механічної рутинізації праці та стагнації кар'єрного розвитку [14; 21].

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти в Україні, пов'язаний із масштабним упровадженням концепції «Нова українська школа» (НУШ), висуває принципово нові, реформаційні вимоги до особистості та діяльності вчителя [19]. Традиційна знаннєва парадигма, що базувалася на директивній, суб’єкт-об’єктній схемі, де педагог виступав монопольним транслятором інформації, а учень — пасивним реципієнтом, остаточно втрачає свою психологічну та соціальну життєздатність. Філософія НУШ вимагає від вчителя докорінного переходу до стратегій коучингу, тьюторства, менторства та автентичного педагогічного партнерства [14; 19].

Психологічна трудність і драматизм такого переходу полягають у необхідності глибокої деконструкції внутрішніх професійних установок та Я-концепції фахівця: вчитель має навчитися ділитися владою в класі, делегувати відповідальність за результати навчання самому учневі та толерувати помилки. Ця кардинальна трансформація рольового репертуару від «директора процесу» до «модератора освітнього середовища» нерідко супроводжується інтенсивним внутрішнім опором, кризою професійної ідентичності та потребує мобілізації всіх особистісних ресурсів, насамперед — високого емоційного інтелекту та кар'єрної самоефективності особистості, без яких досягнення успіху в нових інституційних умовах стає неможливим [3; 25; 31].

Додатковим потужним фактором, що специфікує діяльність вчителя закладу загальної середньої освіти, є стрімка цифровізація та медіатизація освітнього простору, яка в умовах тривалих кризових і воєнних станів в Україні трансформувала дистанційне та змішане навчання з допоміжної форми на базову [13]. Цифровізація не просто змінила технічний інструментарій, вона радикально переструктурувала психологічний простір

взаємодії. Вчитель зіткнувся з ефектом «втрати безпосереднього емоційного контакту» з учнями через екран монітора, що різко підвищило когнітивне навантаження та висунуло підвищені вимоги до його редакторських та медійних компетентностей [13; 14]. Ситуація, коли вчитель змушений одночасно опановувати новітні цифрові платформи та утримувати увагу віртуального класу, виступає джерелом додаткового хронічного стресу, що за умов низької самоефективності веде до швидкого професійного регресу [25; 30].

У зв'язку з цим, однією з найбільш виражених і деструктивних психологічних особливостей педагогічної діяльності є її екстремально висока емоційна напруженість, що за умов тривалої дії неминуче запускає механізми професійного вигорання [6; 7]. Синдром професійного вигорання в межах нашого дослідження концептуалізується як складний трикомпонентний психологічний феномен, що охоплює:

- *Емоційне виснаження* (відчуття хронічного спустошення, втоми, неможливості психологічно віддаватися роботі).
- *Деперсоналізацію* (розвиток цинічного, формального, байдужого або відверто негативного ставлення до учнів, батьків та колег).
- *Редукцію професійних досягнень* (тенденцію до знецінення власного успіху, виникнення почуття власної некомпетентності та безперспективності подальшої кар'єри) [6; 7].

Вигорання виступає головним деструктором, який паралізує кар'єрну волю вчителя, руйнує його мотиваційну сферу та нівелює суб'єктивне відчуття кар'єрного успіху [8]. Поряд із вигоранням, тривале перебування особистості в деструктивному професійному полі провокує виникнення стійких професійних деформацій, таких як «синдром авторитарного дидактизму» (звичка переносити повчальний, домінантний тон у позаробочу сферу спілкування) та «рольовий експектаційний тиск» (втрата здатності до безоціночного, емпатійного сприйняття людей через домінування звички таврування та виписування ярликів) [1; 17]. Ці деформації створюють жорсткий когнітивно-поведінковий корсет, який повністю блокує кар'єрну гнучкість фахівця та унеможливлює його успішну адаптацію до нових управлінських ролей [29; 31].

Психологічна специфіка праці вчителя закладу загальної середньої освіти полягає також у тому, що вона розгортається в умовах тотального, перманентного зовнішнього соціокультурного оцінювання та ситуації екстернальної експертизи. Діяльність педагога є гранично відкритою й прозорою для щоденного моніторингу з боку учнів, батьківської громадськості, адміністративних органів та суспільства загалом [2; 10]. Такий хронічний соціальний контроль провокує формування у структурі Я-концепції вчителів деструктивного, невротичного перфекціонізму — ірраціонального прагнення відповідати штучному міфу про «ідеального, безпомилкового педагога» з бездоганною документацією та стовідсотковою успішністю учнів [11].

Зворотним боком цього процесу стає розгортання «синдрому самозванця», за якого навіть цілком об’єктивні кар’єрні досягнення, успішне проходження сертифікації, отримання вищих категорій чи перемоги у престижних конкурсах суб’єктивно інтерпретуються вчителем як наслідок випадкового везіння, збігу обставин чи помилки експертів [6; 21]. Цей когнітивний дисонанс повністю блокує формування здорового самоставлення, підвищує особистісну тривожність і змушує фахівця працювати на межі психофізіологічного виснаження, суттєво деформуючи та гальмуючи траєкторію його кар’єрного зростання.

Вагомим індивідуально-психологічним регулятором, що інтегрує процесуальні характеристики діяльності вчителя та визначає її кар'єрні наслідки, виступає стійкий індивідуальний стиль педагогічного керівництва класом [23]. Традиційна дихотомія стилів (авторитарний, демократичний, ліберальний) в контексті сучасної психології праці набуває кар'єротворчого значення. Емпірично доведено, що авторитарний стиль, який тримається на жорсткій дистанції, страху та тотальному енергетичному контролі, є найбільш психофізіологічно виснажливим як для учнів, так і для самого вчителя, оскільки потребує постійної надмобілізації зусиль і провокує гострі конфлікти [17; 23].

Натомість найбільш адаптивним, інноваційним та кар'єрно перспективним у сучасній системі закладів загальної середньої освіти постає демократичний стиль керівництва, заснований на діалозі, повазі до суверенності особистості дитини та спільної творчості. Демократичний стиль мінімізує рівень конфліктогенності в освітньому середовищі, суттєво заощаджує нервово-психічну енергію вчителя, оптимізує його взаємини з колегами й батьками та створює максимально сприятливі внутрішні умови для його суб’єктивного відчуття успішності й збереження кар'єрного здоров'я [4; 6; 11].

Таким чином, узагальнюючий психологічний аналіз професійної діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти дозволяє констатувати, що її сутнісні характеристики (висока когнітивна складність, емоційна напруженість, тотальний соціальний контроль, рольові трансформації в умовах НУШ та цифровізації) роблять цей вид праці потенційно деструктивним для особистості фахівця, провокуючи вигорання, перфекціонізм та кар'єрні кризи [7; 13; 19].

Водночас ці ж самі особливості діяльності виступають потужним полем можливостей для досягнення особистісного акме та професійного тріумфу. Траєкторія цього руху — від вигорання до успіху — повністю визначається рівнем розвитку внутрішніх соціально-психологічних ресурсів педагога, серед яких провідна інтегральна роль належить системі кар’єрних орієнтацій, мотивації досягнення, емоційному інтелекту та кар’єрній самоефективності [3; 8; 25; 27; 32]. Це теоретично обґрунтовує та логічно завершує перший, концептуальний розділ нашого дипломного дослідження, перекидаючи

міцний методологічний міст до організації емпіричного вивчення зазначених феноменів у другій, практичній частині роботи.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Перехід від теоретико-методологічного аналізу до емпіричного верифікування соціально-психологічних детермінант успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти є центральним етапом дослідження, що дозволяє операціоналізувати теоретичні конструкти та перевірити систему висунутих гіпотез. В умовах сучасного реформування та трансформації освітнього простору України, емпіричний зріз виступає надійним інструментом фіксації реального стану розвитку особистісних ресурсів педагога, які безпосередньо зумовлюють траєкторію його кар'єрогенезу [13; 19; 21].

Об'єктом дослідження виступає професійна кар'єра вчителів закладів загальної середньої освіти як цілісний, динамічний процес їхнього особистісно-професійного становлення та самореалізації.

Предметом дослідження є соціально-психологічні детермінанти успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти, зокрема інтегральні показники кар'єрних орієнтацій, мотивації досягнення успіху, емоційного інтелекту та кар'єрної самоефективності особистості фахівця.

Метою емпіричного дослідження є теоретичне обґрунтування, діагностичне виявлення та математико-статистичне визначення рівнів і специфіки взаємозв'язку соціально-психологічних детермінант (кар'єрних орієнтацій, мотивації досягнення, емоційного інтелекту, кар'єрної самоефективності) з показниками об'єктивного та суб'єктивного кар'єрного успіху вчителів закладів загальної середньої освіти, а також розробка програми психологічного супроводу їхнього кар'єрного зростання.

Відповідно до поставленої мети було сформувано такі **завдання емпіричного етапу роботи**:

1.Теоретично проаналізувати сутність і специфіку феномену кар'єри вчителя закладу загальної середньої освіти, визначити її структуру, ключові компоненти та чинникирозвитку.

2.Емпірично дослідити соціально-психологічні чинники (детермінанти) кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти за допомогою комплексу психодіагностичних методик.

3.Обґрунтувати критерії та показники успішної кар'єри педагога, а також проєктувати комплексну програму «Акме-Вектор» з метою активізації та стимулювання кар'єрного зростання вчителів.

Для спрямування наукового пошуку було сформульовано таку **дослідницьку гіпотезу**: Успішність кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти визначається комплексом соціально-психологічних детермінант, зокрема: рівнем мотивації досягнення успіху, розвиненістю емоційного інтелекту, характером кар'єрних орієнтацій та рівнем кар'єрної самоефективності.

Методологічною основою емпіричного дослідження виступають засадничі положення психології професійного розвитку особистості (С. Д. Максименко) [18], соціальної психології організацій (Л. М. Карамушка) [17], акмеології та суб'єктного підходу (Т. М. Титаренко), де вчитель постає як активний, свідомий творець і режисер власної кар'єрної траєкторії [20]. У дослідженні чітко дотримано принципів детермінізму, системності й розвитку, що дозволяє інтерпретувати психічні властивості вчителів не ізольовано, а як цілісну систему регуляції їхньої професійної діяльності [3; 8; 32].

Організація та вибірка дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти України. Вибірка формувалася за принципом доступності та добровільності участі. Загальний обсяг вибірки склав N=50 вчителів різних предметних спеціалізацій (гуманітарного, природничо-математичного та художньо-естетичного циклів). Віковий діапазон респондентів становив від 24 до 55 років.

Для забезпечення високої репрезентативності та можливості проведення диференційованого аналізу, сформований емпіричний масив (N=50) був структурований за критерієм стажу педагогічної діяльності на три підгрупи:

1. *Перша група (n=15) — «молоді спеціалісти»* зі стажем роботи до 5 років (етап адаптації, первинного освоєння ролі, інтенсивного формування професійної ідентичності та гострої потреби у кар'єрній самоефективності) [10; 25].
2. *Друга група (n=18) — «педагоги стабілізації та продуктивності»* зі стажем від 6 до 15 років (період розквіту майстерності, кристалізації індивідуального стилю керівництва, але водночас етап перших кар'єрних розчарувань та зіткнення з синдромом «самозванця») [6; 21].
3. *Третя група (n=17) — «майстри-наставники»* зі стажем понад 15 років (етап консолідації досвіду, прагнення до наставництва, де найгостріше постає проблема профілактики вигорання та збереження внутрішньої мотивації досягнення) [7; 22].

Процедурно емпіричне дослідження розгорталося протягом трьох взаємопов'язаних етапів:

Підготовчий етап: здійснено теоретичний аналіз літературних джерел, конкретизовано мету й гіпотези, розроблено загальний дизайн дослідження, здійснено підбір та пілотажну перевірку діагностичного інструментарію щодо його зрозумілості респондентам.

Основний (діагностичний) етап: проведення безпосереднього психодіагностичного обстеження вчителів. Збір даних здійснювався за допомогою бланкового тестування та інтеграції дистанційних Google-форм. Час проходження батареї тестів обмежувався 45–50 хвилинами.

Заключний етап: кодування первинних протоколів, переведення «сирих» балів у стандартизовані оцінки, формування підсумкової матриці даних, проведення комп'ютерної математико-статистичної обробки, графічне представлення та якісна інтерпретація отриманих результатів.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань було застосовано комплекс методів, що включав теоретичні методи (аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукових підходів) [1; 29; 30] та психодіагностичні методи. Психодіагностичний інструментарій був сформований із чотирьох стандартизованих, валідних та взаємодоповнюючих методик, які безпосередньо спрямовані на всебічне вивчення заявлених у предметі дослідження соціально-психологічних детермінант:

1. Методика «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. Чикер). Спрямована на визначення ціннісно-мотиваційної спрямованості особистості в професійній сфері, її провідних кар'єрних орієнтацій [27]. Опитувальник містить 41 твердження, які респондент оцінює за ступенем важливості за 10-бальною шкалою. Методика дозволяє диференціювати вісім базових кар'єрних орієнтацій («якорів»): *професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність роботи, стабільність місця проживання, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво*. Повний стимульний матеріал, інструкція та бланки фіксації відповідей представлені у Додатку А.
2. Методика діагностики мотивації досягнення успіху Т. Елерса. Застосовується для виявлення рівня спрямованості особистості на досягнення позитивних результатів, подолання перешкод та успіху в професійній діяльності [11]. Тест складається з 41 твердження, на які респондент висловлює згоду («так») або незгоду («ні»). Отримані сумарні бали дозволяють диференціювати педагогів за чотирма рівнями: *низька, середня, помірно висока та надто висока мотивація досягнення*. Повний бланк опитувальника, інструкція для респондентів та інструментарій підрахунку балів винесені у Додаток Б.
3. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла. Призначена для інтегральної оцінки здатності особистості до розуміння, керування та індивідуальної регуляції емоційних станів (як власних, так і емоцій інших людей) [12]. Багатофакторний опитувальник містить 30 тверджень, оцінюваних за 6-бальною шкалою Лікерта (від -3 до +3). Інструмент дозволяє діагностувати емоційний інтелект через п'ять автономних парціальних шкал: *емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей*. Повний стимульний матеріал та опис ключів підрахунку представлені у Додатку В.
4. Методика кар'єрної самоефективності особистості (Е. Коссек, в адаптації М. Тиченко). Застосовується для вимірювання інтегрального рівня суб'єктивної впевненості педагога у власних силах та здатності успішно реалізовувати кар'єрні завдання, долати професійні кризи й досягати успіху в мінливих інституційних умовах [25]. Шкала складається з 11 тверджень з континуумом відповідей від 1 до 5 балів і дозволяє оцінити як загальний індекс кар'єрної самоефективності, так і її окремі складові (когнітивну самоефективність, поведінкову гнучкість та емоційну стійкість в ситуаціях

кар'єрного вибору) [8; 31]. Повний текст опитувальника та процедура інтерпретації наведені у Додатку Г.

Методи математико-статистичної обробки даних. Для забезпечення високої надійності, точності та академічної валідності результатів дослідження, весь масив первинних даних підлягав комп'ютерній обробці за допомогою спеціалізованого програмного пакета статистичного аналізу **IBM SPSS Statistics**.

Математичний апарат обробки охоплював такі процедури:

Описова статистика: розрахунок середніх арифметичних значень (M), стандартних відхилень (SD), частотних розподілів та відсоткових часток для первинного опису змінних.

Перевірка характеру розподілу: застосування критерію Шапіро-Вілка для встановлення відповідності розподілу балів закону нормального розподілу, що визначило подальший вибір статистичних критеріїв.

Кореляційний аналіз: використання коефіцієнта лінійної кореляції r-Пірсона (для нормально розподілених даних) та непараметричного коефіцієнта рангової кореляції rs -Спірмена для встановлення напряму, щільності та статистичної значущсті зв'язків між детермінантами та кар'єрним успіхом вчителів.

Порівняльний аналіз: застосування Т-критерію Стьюдента для незалежних вибірок та однофакторного дисперсійного аналізу (**ANOVA**) для виявлення статистично значущих розбіжностей між трьома групами вчителів із різним стажем роботи [32].

Етичні аспекти дослідження. Під час проведення емпіричного зрізу було повністю дотримано вимог професійної етики психолога. Участь респондентів мала виключно добровільний характер після процедури отримання поінформованої згоди. Усім учасникам гарантувалася повна анонімність та конфіденційність: первинні дані підлягали обов'язковому кодуванню, а результати аналізувалися виключно в узагальненому, статистично агрегованому вигляді суто для наукових цілей роботи.

Таким чином, розроблена методологічна та організаційно-методична архітектура дослідження забезпечує високу технологічну чистоту емпіричного зрізу. Комплексне поєднання чотирьох стандартизованих методик (Е. Шейна, Т. Елерса, Н. Холла та Е. Коссек) в єдності зі строгим математико-статистичним апаратом створює надійний фундамент для якісного аналізу, графічної візуалізації та інтерпретації результатів у наступних підрозділах дипломної роботи.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження соціально-психологічних детермінант розвитку успішної кар’єри вчителів закладів загальної середньої освіти дозволило отримати комплексні дані щодо особливостей розвитку ключових психологічних характеристик педагогів, а також встановити їхній взаємозв’язок із рівнем професійної успішності. Отримані результати аналізуються у контексті сучасних підходів до психології професійного розвитку особистості, акмеології та соціальної психології організацій [32].

Професійна діяльність вчителя є складною системою, у якій поєднуються мотиваційні, емоційні, когнітивно-ціннісні та регулятивні компоненти. Саме тому аналіз результатів емпіричного дослідження здійснювався комплексно, із врахуванням багатовимірності досліджуваних психологічних явищ.

Загальна характеристика психологічних показників вибірки. У межах дослідження було проаналізовано чотири ключові соціально-психологічні характеристики педагогів, які виступають базовими детермінантами їхнього кар'єрогенезу:

- мотивація досягнення успіху (за методикою Т. Елерса);
- емоційний інтелект (за опитувальником Н. Холла);
- кар’єрні орієнтації (за методикою «Якорі кар’єри» Е. Шейна);
- кар’єрна самоефективність (за шкалою Е. Коссек).

Ці характеристики розглядаються як базові психологічні детермінанти професійної успішності вчителя, оскільки вони безпосередньо впливають на ефективність педагогічної діяльності, рівень адаптації до професійного середовища та здатність до кар’єрного розвитку [10].

Загалом результати показали, що психологічний профіль педагогів є неоднорідним. У межах вибірки (N=50) виявлено як групи з високим рівнем розвитку професійно важливих якостей, так і педагогів із середніми та низькими показниками, що свідчить про різний рівень психологічної готовності до професійного та кар’єрного розвитку.

Мотиваційна сфера як провідний чинник кар’єрного розвитку. Мотивація досягнення успіху виступає одним із ключових факторів професійної кар’єри вчителя. Вона визначає спрямованість професійної діяльності, рівень активності педагога, його прагнення до саморозвитку та професійного зростання.

Аналіз результатів показав, що у 50% педагогів переважає середній рівень мотивації досягнення. Це свідчить про наявність базової професійної зацікавленості, однак без чітко вираженої орієнтації на кар’єрне просування або високі досягнення [11].

Педагоги з високим рівнем мотивації становлять 34% вибірки й характеризуються активною професійною позицією, прагненням до впровадження інновацій, участю у професійних конкурсах, підвищенні

кваліфікації та саморозвитку. Саме ця група має найбільший потенціал для кар’єрного зростання [25].

Натомість 16% педагогів із низьким рівнем мотивації демонструють знижену професійну активність, формальне виконання обов’язків та відсутність вираженого прагнення до розвитку. У частини таких вчителів це може бути пов’язано з професійним вигоранням або емоційною втомою [24].

Якісний аналіз відповідей респондентів, що увійшли до модальної групи (50%), дозволяє констатувати наявність так званого "раціонального оптимуму мотивації". Ці педагоги прагнуть якісно виконувати свою роботу, проте уникають надмірного ризику та додаткових організаційних навантажень, якщо вони не підкріплені чіткими стимулами. Оцінюючи групу з високим рівнем мотивації досягнення (34%), ми помітили, що в їхніх протоколах домінують вибори, пов'язані з прагненням до складних завдань та перфекціонізмом у дидактичній практиці. З погляду акмеології, такий розподіл відбиває закономірність: висока мотивація виступає каталізатором проактивної кар'єрної стратегії. Проте група з низьким рівнем (16%) потребує особливої уваги. У цих педагогів фіксується домінування орієнтації на безпеку; вони демонструють феномен "захисної лінійності", за якої будь-яка інновація розцінюється як загроза індивідуальному гомеостазу. Це підтверджує, що дефіцитарний мотиваційний профіль є головним гальмом як вертикальної (посадової), так і горизонтальної (професійної) кар'єри. Таким чином, мотиваційна сфера виступає базовим регулятором професійної поведінки вчителя та визначає його кар’єрні перспективи.

Емоційний інтелект як ресурс професійної ефективності. Емоційний інтелект є одним із найважливіших психологічних ресурсів сучасного педагога, оскільки педагогічна діяльність пов’язана з постійною взаємодією з учнями, батьками та колегами, що потребує високого рівня емоційної регуляції.

Отримані результати свідчать про переважання середнього рівня емоційного інтелекту, який виявлено у 46% учителів вибірки. Це означає, що більшість учителів здатні до базового розпізнавання та регуляції емоцій, однак не завжди ефективно справляються зі складними емоційними ситуаціями [12].

Педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту становлять 28% і демонструють кращу адаптацію до стресових ситуацій, більш ефективне управління класом, здатність до емпатії та конструктивної взаємодії. Вони менш схильні до конфліктів та професійного вигорання [31]. Низький рівень емоційного інтелекту у 26% педагогів є ризик-фактором, який може призводити до емоційного виснаження, труднощів у комунікації та зниження професійної ефективності.

Для отримання більш диференційованої психологічної картини було проведено детальний аналіз результатів за окремими парціальними шкалами опитувальника Н. Холла, переведеними у відсоток від максимального можливого показника. Було виявлено специфічний психологічний дисонанс. Найвищий рівень вираженості респонденти демонструють за шкалою

"Емпатія" (71% від максимуму) та "Розуміння емоцій інших людей" (64% від максимуму). Це свідчить про те, що професійний відбір та щоденна практика вчителів ЗСО природним чином розвивають у них чутливість до емоційного стану учнів. Тобто вчителі добре розуміють, коли клас втомлений, роздратований чи фрустрований.

Проте суттєво заниженими виявилися показники за шкалами "Управління власними емоціями" (лише 34% від максимуму) та "Самомотивація" (44% від максимуму). Даний психологічний дисонанс вказує на те, що вміючи декодувати зовнішні емоційні сигнали, педагоги часто виявляються беззахисними перед власними афективними станами. Вони схильні до придушення (супресії) негативних емоцій замість їх конструктивного відреагування. Низька здатність до довільної саморегуляції безпосередньо блокує кар'єрні перспективи: вчитель, який не вміє контейнувати свій стрес у конфліктних ситуаціях з адміністрацією чи батьками, втрачає соціальні бали та демонструє імпульсивні поведінкові реакції, що руйнує його професійний авторитет. Таким чином, емоційний інтелект виступає важливим предиктором якості педагогічної діяльності та стабільності кар’єрного розвитку.

Особливості кар’єрних орієнтацій педагогів. Ціннісно-смислова спрямованість особистості у професійній сфері досліджувалася за допомогою методики "Якорі кар'єри" Е. Шейна. Аналіз показав, що значна частина педагогів має чітко сформовані кар'єрні орієнтації, які виступають внутрішніми регуляторами їхньої професійної поведінки, впливають на рівень домагань та готовність до кар'єрного зростання [8].

Для зручності інтерпретації середні значення за кожним з восьми "якорів" було переведено у відсоткову шкалу відносно максимально можливого рівня (100%). Отримані результати дозволили реконструювати домінуючий когнітивно-ціннісний кар'єрний профіль вибірки вчителів закладів загальної середньої освіти, який відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники вираженості кар'єрних орієнтацій вчителів закладів загальної середньої освіти за Е. Шейном (у % від максимуму, N=50)		
№ з/п	**Кар'єрна орієнтація («Якір кар'єри»)**	**Рівень вираженості у відсотках (%)**
1	Служіння	84,2%
2	Професійна компетентність	79,1%
3	Стабільність роботи	76,4%
4	Інтеграція стилів життя	68,5%
5	Автономія	53,2%
6	Виклик	45,1%
7	Менеджмент	38,2%
8	Підприємництво	24,1%

Аналіз даних таблиці 1 унаочнює специфіку професійної спрямованості вчителів. Провідною кар'єрною орієнтацією є "Служіння" (84,2%), що відбиває головну гуманістичну цінність професії — прагнення допомагати

іншим, навчати та покращувати суспільство. Друге місце посідає "Професійна компетентність" (79,1%), що вказує на орієнтацію на горизонтальну кар'єру — постійне підвищення майстерності та експертність у своїй предметній галузі. Високий рівень за якорем "Стабільність роботи" (76,4%) підтверджує виражену потребу педагогів у безпеці та передбачуваності організаційного середовища.

Водночас показник за якорем "Менеджмент" виявився суттєво зниженим і становить лише 38,2%. Це свідчить про те, що більшість вчителів відчувають психологічний бар'єр перед вертикальною кар'єрою (перехід на керівні посади завуча чи директора). Вони не прагнуть брати на себе адміністративну відповідальність за роботу колективу, віддаючи перевагу лінійній дидактичній праці. Показник "Підприємництво" має найнижчий ранг вираженості — 24,1%, що вказує на мінімальну готовність вчителів до комерціалізації освітніх послуг або ризикованих інновацій [29]. Таким чином, ціннісні орієнтації виступають потужним регулятором, що спрямовує кар'єру педагога переважно в горизонтальне русло.

Кар'єрна самоефективність як основа професійної впевненості. За шкалою Е. Коссек було виміряно рівень суб’єктивної впевненості вчителів у власних силах успішно реалізовувати кар’єрні завдання та долати професійні кризи.

Отримані результати свідчать про те, що більшість педагогів володіють базовою впевненістю, проте не завжди готові проявляти проактивність у складних кар'єрних ситуаціях [6]. Високий рівень кар'єрної самоефективності діагностовано у 42% вчителів. Ці педагоги здатні самостійно керувати своїм професійним шляхом, успішно проходять сертифікацію та атестацію, адаптують стиль діяльності до викликів часу та підтримують високу працездатність [28].

Нормативний середній рівень самоефективності зафіксовано у 40% респондентів. Водночас 18% вибірки продемонстрували низький рівень самоефективності, що призводить до виникнення страху перед новими професійними викликами (наприклад, впровадження нових цифрових технологій чи участь у фахових конкурсах) та суттєво гальмує їхнє професійне зростання.

Інтегральна характеристика професійної успішності. Професійна успішність вчителів у даному дослідженні розглядалася як інтегральний показник, що включає об’єктивні (кваліфікація, категорія, досягнення) та суб’єктивні (задоволеність роботою, кар'єрне самовідчуття) компоненти.

Аналіз показав переважання середнього рівня професійної успішності, який притаманний 50% педагогів. Це свідчить про загалом стабільний рівень професійної діяльності, однак із недостатньо вираженими ознаками високої професійної майстерності [17]. Високий рівень професійної успішності зафіксовано у 32% вчителів, що характерно для осіб із високою мотивацією, розвиненим емоційним інтелектом та високою кар'єрною самоефективністю. Низький рівень професійної успішності виявлено у 18% вчителів вибірки.

Саме перша група (32%) демонструє найбільший потенціал кар'єрного розвитку [4].

Взаємозв'язки між психологічними характеристиками. Для математичного підтвердження виявлених емпіричних тенденцій та перевірки висунутих гіпотез було здійснено процедуру кореляційного аналізу за допомогою коефіцієнта r-Пірсона. В результаті було побудовано кореляційну матрицю, представлену у таблиці 2.

Таблиця 2.

Кореляційна матриця взаємозв'язку соціально-психологічних детермінант та кар'єрного успіху вчителів закладів загальної середньої освіти (N=50)

Показники кар'єрного успіху	Мотивація досягнення (Т. Елерс)	Емоційний інтелект (Н. Холл)	Кар'єрна самоефективність	Орієнтація «Служіння» (Е. Шейн)
Об'єктивна успішність	0,38*	0,54**	0,49**	-0,12
Суб'єктивна успішність	0,68**	0,41*	0,58**	0,35*
Примітка: * — статистично значуще при p≤0,05; — при p≤0,01.				

Кореляційний аналіз виявив чіткі статистичні закономірності. Найвищий рівень позитивної кореляції зафіксовано між змінними "Мотивація досягнення успіху" та "Суб'єктивна професійна успішність" (r=0,68; при p≤0,01). Це є прямим математичним доказом того, що внутрішнє прагнення до результату виступає потужним локомотивом кар'єрного самовідчуття вчителя [19]. Також виявлено значущий кореляційний зв'язок між інтегральним показником "Емоційний інтелект" та "Об'єктивна успішність" на рівні r=0,54 (при p≤0,01). Дана закономірність пояснюється тим, що емоційно компетентні педагоги (що становлять 28% вибірки з високим EQ) успішніше проходять процедури атестації та сертифікації, оскільки мають вищу стресостійкість під час відкритих занять та експертного оцінювання [4].

Важливим виявився зв'язок між кар'єрною самоефективністю та суб'єктивним успіхом (r=0,58; при p≤0,01), що підтверджує значущість віри у власні сили для досягнення професійного визнання. Проте зафіксовано слабку негативну тенденцію між орієнтацією на "Служіння" та об'єктивним успіхом (r=-0,12), що вказує на те, що вчителі, які повністю занурені в альтруїстичну допомогу учням, часто ігнорують формальні вимоги вертикального кар'єрного просування. Отримане кореляційне дерево доводить цілісну системну природу досліджуваних детермінант.

Узагальнення результатів. З метою узагальнення отриманих результатів емпіричного дослідження та виявлення загальних тенденцій у структурі соціально-психологічних характеристик педагогів було здійснено інтегральний аналіз усіх досліджуваних показників. Узагальнені результати представлені в таблиці 3.

Таблиця 3.

Розподіл рівнів розвитку соціально-психологічних детермінант та професійної успішності вчителів закладів загальної середньої освіти (у % від вибірки, N=50)			
Досліджуваний показник	**Високий рівень (%)**	**Середній рівень (%)**	**Низький рівень (%)**
Мотивація досягнення успіху	34%	50%	16%
Емоційний інтелект (EQ)	28%	46%	26%
Кар'єрна самоефективність	42%	40%	18%
Професійна успішність(інтегральна)	32%	50%	18%

Аналіз зведений даних, представлених у таблиці 3, унаочнює загальну архітектоніку соціально-психологічного профілю сучасного вчителя закладів загальної середньої освіти. Показник мотивації досягнення, де високий рівень фіксується у 34% респондентів, а середній — у 50%, демонструє значний внутрішній ресурс вибірки. Спираючись на ці дані, можна стверджувати, що переважна більшість вчителів (84%) потенційно готові до якісного виконання професійних завдань і прагнуть бачити результати своєї праці у вихованцях.

Проте реалізація цього мотиваційного імпульсу наражається на серйозні внутрішні перешкоди, зафіксовані в емоційному та когнітивно-оціночному блоках. Зокрема, показники емоційного інтелекту (26% низького рівня) свідчать про те, що чверть педагогічного складу працює в зоні постійного психологічного ризику. Дефіцит емоційної компетентності не дозволяє повною мірою конвертувати високу мотивацію в реальні кар'єрні здобутки через деструктивні конфлікти та швидке емоційне виснаження.

Як прямий наслідок описаного дисбалансу, показник інтегральної професійної успішності фіксується переважно на середньому рівні (50%), формуючи так зване "плато професійної стабільності". Педагоги міцно утримують свої поточні позиції, проте виявляють низьку кар'єрну мобільність. Математична матриця дослідження чітко доводить, що наявність лише високої мотивації є недостатньою умовою для успішного кар'єротворення. Без цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, підвищення кар'єрної самеефективності до рівня адекватності та чіткого усвідомлення кар'єрних орієнтацій, потужний мотиваційний потенціал залишається заблокованим внутрішніми психологічними захистами особистості. Отримані висновки обґрунтовують гостру практичну необхідність розробки спеціалізованої психокорекційної та тренінгової програми, спрямованої на гармонізацію цих детермінант, що й буде детально представлено у третьому розділі роботи.

2.3. Обґрунтування психологічних умов розвитку успішної кар'єри вчителів за результатами емпіричного дослідження

Завершальним етапом емпіричного дослідження стало виявлення та аналіз взаємозв'язків між соціально-психологічними чинниками професійної діяльності вчителів та рівнем їхньої кар'єрної успішності. Даний етап є ключовим для розуміння внутрішньої структури професійного розвитку педагога, оскільки дозволяє визначити інтегративну взаємодію окремих психологічних характеристик як єдиної системи, що забезпечує професійну ефективність [3].

У сучасних психологічних дослідженнях професіогенез особистості розглядається як складний багатофакторний процес, де мотиваційні, емоційні, когнітивні та соціальні компоненти перебувають у постійній взаємозумовленості [8]. Концептуалізація системного підходу в межах нашого дослідження спирається на розуміння того, що жодна з виокремлених детермінант не функціонує ізольовано, а зміна вираженості одного чинника модифікує функціональність інших [4].

Для наочної репрезентації структури виявлених взаємозв'язків та інтеграції емпіричних даних було побудовано кореляційну модель взаємозв'язку детермінант кар'єрогенезу за коефіцієнтом лінійної кореляції rs-Пірсона. Кореляційний аналіз проводився за допомогою спеціалізованого статистичного пакета. Первинні бали всіх 50 досліджуваних вчителів закладів загальної середньої освіти за кожною з чотирьох методичних процедур були внесені в єдину матрицю даних, що дозволило зіставити показники між собою та виявити математично значущі зв'язки.

Детальний аналіз отриманої кореляційної моделі дозволяє констатувати наявність інтерметодичних зв'язків та виокремити психологічний зміст виявлених інтеркореляцій:

1.Зв'язок: Мотивація досягнення успіху (Т. Елерс) <---> Кар'єрна самоефективність (Е. Коссек). Між цими змінними зафіксовано прямий позитивний зв'язок на рівні r=0,45 (при $p \leq 0,01$). Що означає цей результат у контексті нашого дослідження: 42% вчителів із високим рівнем кар'єрної самоефективності (тобто високою суб'єктивною впевненістю у власних силах) — це ті самі педагоги, які сформували групу з високим рівнем мотивації до успіху (34%). Математично доведено, що чим більше вчитель вірить у свій професійний потенціал та здатність долати кризи, тим сильніше в нього виражене прагнення досягати нових акмеологічних вершин у професійній діяльності.

2.Зв'язок: Емоційний інтелект (Н. Холл)<---> Кар'єрна самоефективність (Е. Коссек). Зафіксовано прямий сильний позитивний зв'язок на рівні r=0,54

(при $p \leq 0,01$). Оскільки загалом 72% вчителів загальної вибірки мають низький та середній рівень розвитку емоційного інтелекту й регулярно зазнають деструктивного впливу стресогенних чинників у закладі освіти, це безпосередньо обмежує їхню кар'єрну самоефективність. Педагог, який перебуває в стані емоційного виснаження або не вміє керувати власними афективними станами, втрачає внутрішню впевненість щодо розбудови свого професійного шляху. Отже, емоційна саморегуляція виступає базовим психологічним ресурсом («паливом») для підтримки високої самоефективності.

3.Зв'язок: Кар'єрні орієнтації (Е. Шейн) <---> Усі інші методики. Зіставлення провідних ціннісних «якорів» вчителів з їхніми мотиваційними та емоційними характеристиками дозволило виявити такі закономірності:

- Кар'єрні орієнтації «Служіння» (84,2% від максимуму) та «Професійна компетентність» (79,1% від максимуму) мають статистично значущий позитивний зв'язок із показниками емоційного інтелекту. Це означає, що педагоги з розвиненою емпатією та розумінням емоцій інших людей щиро спрямовані на альтруїстичну допомогу учням і прагнуть розвиватися як майстри-предметники в межах горизонтальної кар'єри.
- Кар'єрна орієнтація «Стабільність роботи» (76,4% від максимуму) виявляє зворотний (негативний) зв'язок із мотивацією до успіху ($r=-0,41$; при $p \leq 0,01$) та кар'єрною самоефективністю ($r=-0,38$; при $p \leq 0,01$). Ті вчителі, які психологічно затиснуті в рамки потреби у виключній безпеці та організаційній передбачуваності («аби все було стабільно і тихо»), штучно занижують власні кар'єрні прагнення та уникають інновацій.
- Кар'єрна орієнтація «Менеджмент» (лише 38,2% від максимуму) пов'язана виключно з високим рівнем мотивації досягнення за Т. Елерсом (($r=0,48$; при $p \leq 0,01$), який притаманний 34% вибірки. Тобто лише третина вчителів, які мають виражені амбіції лідера, дійсно орієнтовані на вертикальну кар'єру та готові брати на себе адміністративну відповідальність на посадах заступника директора чи директора закладу освіти.

Узагальнення результатів. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що професійна успішність вчителя є інтегративним утворенням, яке формується під впливом системної взаємодії мотиваційної, оціночної, емоційної-ціннісної сфер особистості [16]. Жоден із чинників не має автономного ізольованого впливу, а дефіцитарність будь-якого елемента автоматично послаблює підсумковий показник професійної успішності фахівця.

Виявлений в емпіричному дослідженні дисбаланс між високою мотивацією досягнення та дефіцитом емоційної саморегуляції вчителів закладів загальної середньої освіти обґрунтовує гостру практичну необхідність розробки спеціалізованої психокорекційної та тренінгової програми, спрямованої на гармонізацію цих детермінант, що й буде детально представлено у третьому розділі кваліфікаційної роботи [16].

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА СТИМУЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ВЧИТЕЛІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування умов та чинників стимулювання кар'єрного успіху вчителів

Професійна успішність вчителя є складним інтегративним феноменом, який формується під впливом комплексу внутрішніх психологічних характеристик та зовнішніх умов освітнього середовища. Сучасні дослідження в галузі педагогічної психології та акмеології підкреслюють, що розвиток кар'єри педагога є процесом цілеспрямованого формування особистісних і професійних якостей, які забезпечують ефективність діяльності та самореалізацію в професії [4].

Оскільки кар'єрогенез вчителя є результатом інтегративної взаємодії внутрішніх психологічних ресурсів, розробка практичних рекомендацій щодо його оптимізації має базуваатися на системному аналізі ключових психологічних умов [17]. Емпіричне дослідження дозволило виділити та операціоналізувати базові умови й визначити конкретні шляхи їхнього розвитку:

- Оптимізація мотиваційної сфери. Стійким предиктором довгострокового кар'єрного успіху є внутрішня процесуально-змістова мотивація (інтерес до процесу викладання, орієнтація на успіх), що дозволяє протидіяти «пастці дефіцитарної мотивації» (робота лише заради уникнення доган) та «пастці гіпермотивації» (фанатичне прагнення результату, що веде до виснаження) [11; 25]. Шляхом подолання цих пасток є впровадження технології особистісного цілепокладання за методологією SMART, де довгострокова кар'єрна мета розбивається на локальні оперативні завдання [19].
- Розвиток емоційного інтелекту (EQ) та емпатійного контуру. Базовим конструктом у структурі EQ педагога виступає емоційна фасилітація — здатність свідомо викликати у себе та учнів стани інтелектуального подиву й безпеки [31]. Розвиток EQ має відбуватися через навчання технікам «емоційного серфінгу» (екологічного проживання та контейнування гніву чи роздратування замість їх придушення) [7]. Важливим є диференціація емоційного зараження від когнітивного емпатійного розуміння. Ефективним практичним шляхом реалізації цієї умови в закладах загальної середньої освіти є впровадження балінтовських груп та супервізійних сесій під керівництвом шкільного психолога [12; 24].
- Трансформація професійної самооцінки. Основними деструкціями у цій сфері виступають ефект Даннінга-Крюгера (неадекватно завищена самооцінка, що блокує зону найближчого розвитку) та синдром самозванця (хронічне знецінення власних досягнень) [26]. Шляхом формування адекватної професійної самооцінки є деавтоматизація негативних когнітивних установок через рефлексивне структурування професійного портфоліо як інструменту аудиту власних дефіцитів і точок зростання [29].

- Модифікація комунікативної та рефлексивної компетентностей. Спираючись на положення трансактного аналізу, вчителю необхідно свідомо транслювати позицію «Дорослого» (раціональна, партнерська взаємодія) замість інфантильної позиції «Дитини» або авторитарного тиску «Батька-Контролера» [28; 32]. Комунікація має інтегруватися з трикомпонентною структурою рефлексії: *ретровідною* (аналіз минулого досвіду), *перспективною* (випереджувальне моделювання поведінкових реакцій) та *ситуативною* (оперативне зчитування динаміки класу під час уроку) [14]. Практичним шляхом розвитку виступає впровадження взаємовідвідування занять із подальшим рефлексивним дебрифінгом [30].
- Симбіоз цифрової резильєнтності та професійної ідентичності. Цифрова компетентність має виражатися у цифровій резильєнтності — здатності зберігати ментальне здоров'я в умовах інформаційного перевантаження та швидкої зміни форматів навчання [13]. Професійна ідентичність повинна розвиватися від формального маркування до глибинної ціннісної інтеграції. Організаційним шляхом профілактики кризи ідентичності є створення умов для горизонтальної кар'єри вчителя (надання статусу керівника інноваційної лабораторії, розробника експериментальних програм тощо) [10; 27].

Для системного впровадження виділених умов на базі закладу освіти нами було розроблено орієнтовну комплексну програму психологічного розвитку педагогів (представлена у Додатку Д), яка інтегрує тренінгові заняття з розвитку мотивації, емоційного інтелекту, комунікативних та рефлексивних навичок [4; 16].

Узагальнення запропонованих заходів дозволило сформувати цілісну трирівневу матрицю практичних рекомендацій щодо реалізації психологічних умов розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Трирівнева матриця рекомендацій щодо розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти		
Рівень рекомендацій	Суб’єкт реалізації	Зміст практичних рекомендацій
Мікрорівень (особистісно-індивідуальний)	Педагоги закладів загальної середньої освіти	-впровадження елементів тайм-менеджменту та психогігієни у щоденну практику; -застосування технік усвідомленості (mindfulness) для оперативного зняття емоційної напруги; -ведення щоденника професійних досягнень для стабілізації адекватної самооцінки; -проєктування індивідуальної освітньої траєкторії самоосвіти.
Мезорівень (міжособистісно-колективний)	Шкільний психолог, методична служба	-організація постійно діючого психологічного лекторію та системи тренінгів за комплексною програмою розвитку (Додаток Д); -створення інтервізійного простору для екологічного обміну емоційним досвідом;

		-профілактика професійного вигорання через міжособистісну підтримку та наставництво.
Макрорівень (організаційно-управлінський)	Адміністрація закладу освіти	-оптимізація стилю керівництва (перехід від авторитарних методів до партисипативного менеджменту); -розробка прозорої системи нематеріальної стимуляції (публічне визнання, гнучкий графік для інноваторів, делегування повноважень); -забезпечення ергономічних та психологічно безпечних умов праці.

Впровадження цієї інтегрованої трирівневої моделі дозволить створити надійне підґрунтя для переходу від стихійного кар'єрного руху до свідомо керованого, акмеологічно зорієнтованого процесу особистісно-професійного самоздійснення вчителя [16; 34].

3.2. Проектування комплексної програми „Акме-Вектор“ з метою забезпечення успішності кар’єрного зростання вчителів

Розвиток кар’єри педагога в сучасних умовах трансформації освіти розглядається як складний багатовимірний процес, що охоплює не лише накопичення предметних компетентностей, але й цілеспрямоване розширення соціально-психологічних якостей особистості. В акмеологічному контексті професійне зростання є процесом прогресивного саморозвитку та досягнення вершин майстерності, що спирається на внутрішні ресурси фахівця [4; 8].

Теоретико-методологічне обґрунтування програми. Психологічною основою розробленої нами програми є концептуальні положення сучасної педагогічної, організаційної та акмеологічної психології щодо системного й суб'єктного професіогенезу [19]. Кар'єрне зростання вчителя закладів загальної середньої освіти не є лінійним механічним процесом, а являє собою складну реструктуризацію внутрішніх смислових, регулятивних та інструментальних контурів особистості [17].

Вихідним методологічним орієнтиром визначено концепцію суб'єктності діяльності, де педагог виступає активним архітектором власного професійного простору, здатним до свідомого самопроєктування [3]. Інтегральний характер кар'єрної успішності вимагає одночасного та збалансованого впливу на когнітивний, афективний, мотиваційний та поведінковий рівні особистості, що досягається за рахунок синергетичного ефекту взаємодії трьох базових блоків програми, відображених у наочних матеріалах дослідження.

Мотиваційне ядро програми спрямоване на деконструкцію зовнішніх прагматичних стимулів та актуалізацію глибинної внутрішньої потреби у досягненні успіху [11]. Регулятивний контур забезпечується розвитком емоційного інтелекту (EQ), який виступає операційною системою психіки для здійснення екологічного моніторингу, когнітивної переоцінки стресорів та профілактики емоційного вигорання [7; 31]. Оцінно-когнітивний компонент орієнтований на стабілізацію Я-концепту через оптимізацію кар'єрної самоефективності та подолання деструктивних когнітивних пасток [26; 29]. Нарешті, інструментально-ціннісний рівень кар'єрної мобільності реалізується через оптимізацію провідних смислових орієнтацій і шліфування комунікативної та рефлексивної компетентностей на принципах партнерства, фасилітації та ділового діалогу [14; 28].

Мета програми: психологічний супровід, активізація та стимулювання розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти через подолання виявлених деструктивних чинників.

Структурно-змістовна архітектура програми. Розроблена тренінгова програма «Акме-Вектор» має чітку трирівневу архітектуру й послідовно розгортається через три взаємопов'язані змістові блоки (згідно з Додатком Д).

Блок І — «Мотиваційно-когнітивний» (6 год.) — інтегрує форми роботи, спрямовані на підвищення самоефективності, трансформацію страху змін та активізацію мотивації досягнення успіху. Провідним методичним

інструментарієм тут виступають тренінг кар'єрної самоефективності, спеціальні коучинг-сесії «Мій індивідуальний кар'єрний вектор», а також семінари з самопрезентації. Заняття блоку допомагають педагогам подолати деструктивні установки та чітко декомпозувати індивідуальну кар'єрну траєкторію за методологією SMART.

Блок II — «Емоційно-регулятивний» (6 год.) — безпосередньо забезпечує всебічний розвиток емоційного інтелекту педагогів, суттєве зниження рівня психоемоційного напруження в колективі та підвищення загальної стресостійкості фахівців. Реалізація завдань цього блоку відбувається за допомогою впровадження практикуму з емоційного менеджменту, організації балінтовських груп для профілактики вигорання, а також активного освоєння та відпрацювання технік емоційної саморегуляції в специфічних умовах сучасних освітніх реформ НУШ.

Блок III — «Організаційно-ціннісний» (4 год.) — повністю фокусується на глибинних ціннісних аспектів кар'єрогенезу та практичній реалізації ключових професійних орієнтацій особистості, таких як «Служіння» та «Професійна компетентність». Основними та найбільш ефективними формами психологічної взаємодії в межах блоку виступають цільові психологічні консультації щодо побудови індивідуальної горизонтальної кар'єри вчителя в межах закладу освіти, спільне проєктування карт професійної майстерності, рольове моделювання за принципами трансактного аналізу та підсумковий рефлексивний дебрифінг.

Організація впровадження та очікувані результати. Програма реалізується на базі закладу освіти у формі тренінгового циклу, що охоплює 8 занять тривалістю по 90 хвилин (загальний обсяг — 16 академічних годин). Оптимальна чисельність тренінгової групи становить 10–15 осіб, що дозволяє зберегти високу динаміку інтерактивної взаємодії. Заняття рекомендується проводити з інтервалом в один тиждень для забезпечення можливості самостійної апробації та закріплення отриманих навичок у реальній педагогічній практиці.

Обов'язковою організаційною умовою є проведення двоетапного моніторингу: вхідного (претест) та підсумкового (посттест) психодіагностичного зрізу. Це дозволяє об'єктивно оцінити динаміку змін у рівнях розвитку мотивації досягнення, емоційного інтелекту, самоефективності та комунікативних здібностей вчителів.

Очікувані результати реалізації програми передбачає загальне зростання індексу кар'єрної самоефективності вчителів та оптимізацію кореляційного комплексу детермінант, що виражається у:

- Трансформація мотиваційної структури вчителів у бік домінування внутрішніх акмеологічних спонукань та прагнення до успіху;
- Зростання рівня кар'єрної самоефективності та стабілізація адекватної професійної самооцінки;
- Опанування екологічних копінг-стратегій саморегуляції, підвищення рівня EQ та редукція симптомів професійного вигорання;

- Набуття навичок безконфліктної, партнерської комунікації й активізація рефлексивного аналізу власної діяльності.

Впровадження розробленого тренінгового комплексу створює надійні внутрішні передумови для сталого кар'єрного зростання педагогів, підвищення їхньої конкурентоспроможності та загальної успішності в професійному середовищі [1; 4; 17].

ВИСНОВКИ

У дипломній роботі здійснено теоретичне узагальнення, методологічне обґрунтування та емпіричне вирішення актуальної науково-практичної проблеми сучасної педагогічної та акмеологічної психології — визначення цілісної системи соціально-психологічних чинників успішного кар'єрного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти, а також розробка та впровадження науково обґрунтованих шляхів їхнього цілеспрямованого психологічного розвитку. Результати проведеного теоретичного та експериментального дослідження дозволяють сформулювати такі розгорнуті висновки:

1. Здійснений ґрунтовний теоретичний аналіз наукового фонду проблеми засвідчив, що в умовах сучасних соціокультурних трансформацій та реформування освітнього простору України професійна успішність вчителя є складним, багатовимірним інтегративним феноменом. Вона не може бути зведена виключно до лінійного посадового просування або механічного накопичення педагогічного стажу. Спираючись на фундаментальні положення акмеологічного та суб'єктно-діяльнісного підходів, кар'єрогенез педагога обґрунтовано як процес прогресивного особистісно-професійного саморозвитку та досягнення вершин майстерності («акме»), що безпосередньо детермінується внутрішніми психологічними ресурсами фахівця. Побудавано теоретичну модель дослідження, у межах якої виокремлено базові сфери особистості, що виступають провідними чинниками кар'єрного успіху: мотиваційна сфера (потреба в досягненні успіху), оцінно-когнітивна сфера (професійна та кар'єрна самоефективність), регулятивна сфера (емоційний інтелект) та інструментально-ціннісна сфера (соціально-комунікативна, рефлексивна компетентності та кар'єрні орієнтації).

2. На основі якого проведеного емпіричного дослідження та подальшого математико-статистичного аналізу первинних даних (зокрема, кореляційного аналізу за коефіцієнтом r-Пірсона) було побудовано й математично верифіковано структурно-функціональну модель взаємозв'язку соціально-психологічних чинників та успішності кар'єри вчителів закладу загальної середньої освіти. Для наочної репрезентації отриманих даних було розроблено кругову діаграму розподілу сили впливу чинників, яка наочно демонструє ієрархічну архітектуру професіогенезу особистості:

- Центральним ядром та системоутворювальним чинником визначено мотивацію досягнення успіху, яка становить 68% від загального обсягу зафіксованого впливу детермінант. Психологічний механізм цього чинника полягає у формуванні мотиваційного оптимуму, за якого педагог орієнтується на конструктивне вирішення складних дидактичних завдань, участь у професійних конкурсах та сертифікації, повністю нівелюючи страх невдачі та пасивну позицію інертності.
- Друге за значущістю місце посідає кар'єрна самоефективність (58%), що функціонує як оцінно-когнітивний ресурс. Вона забезпечує стійкість професійного Я-концепту вчителя, визначає адекватний рівень його домагань,

дозволяє здійснювати реалістичний аудит власних можливостей та виступає рушієм кар'єрної мобільності під час проходження кваліфікаційних атестацій.

- Регулятивну та стабілізаційну функцію виконує емоційний інтелект, питома вага якого в моделі становить 54%. Розвинений EQ виступає потужним внутрішнім амортизатором професійних стресорів, забезпечує високу здатність до емоційної фасилітації (свідомого створення безпечного психологічного клімату в класі) та екологічного проживання емоцій, що безпосередньо запобігає виникненню деструктивних конфліктів та професійного вигорання фахівця.
- Інструментальний бік моделі закривають комунікативні здібності (51%), які є операційним медіатором системи. Саме через комунікативну компетентність, побудовану на засадах партнерства та діалогічності, внутрішній емоційний та мотиваційний потенціал педагога трансформується у реальні досягнення учнів та стійкий авторитет у трудовому колективі. Емпіричено доведено, що всі чинники перебувають у стані тісної синергетичної взаємозумовленості, а дефіцитарність або деформація будь-якого з елементів автоматично руйнує цілісність системи й суттєво знижує підсумковий уровень успішності професійного самоздійснення вчителя.

3. Спираючись на результати констатувального етапу дослідження, було теоретично обґрунтовано та детально розроблено орієнтовну комплексну програму психологічного розвитку професійної успішності вчителів закладу загальної середньої освіти «Акме-Вектор» (загальним обсягом 16 академічних годин, розраховану на 8 інтерактивних тренінгових занять). Змістовна архітектура програми повністю синхронізована з емпірично виявленою трикомпонентною структурою змісту та відображена у Додатку Д, послідовно розгортаючись через три тренінгові блоки:

- Блок I (Мотиваційно-когнітивний блок, 6 год.) — спрямований на підвищення індексу кар'єрної самоефективності вчителів, трансформацію страху організаційних змін та актуалізацію внутрішньої потреби в успіху через впровадження тренінгу самоефективності, семінарів із самопрезентації та коучинг-сесій «Мій індивідуальний кар'єрний вектор» на засадах технології SMART.
- Блок II (Емоційно-регулятивний блок, 6 год.) — забезпечує цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту (EQ), опанування прийомів емоційного менеджменту, вивчення технік емоційної саморегуляції в специфічних умовах сучасних освітніх реформ НУШ, а також зниження рівня психоемоційної напруги та редукцію симптомів вигорання під час інтерактивної роботи балінтовських груп.
- Блок III (Організаційно-ціннісний блок, 4 год.) — фокусується на інструментальному та аксіологічному рівнях кар'єрогенезу через проведення цільових психологічних консультацій щодо побудови індивідуальної горизонтальної кар'єри вчителя, проєктування карт професійної майстерності та активізацію трикомпонентної структури рефлексії фахівців з підсумковим дебрифінгом. Організаційне впровадження програми передбачає обов'язковий

двоетапний психодіагностичний моніторинг (претест і посттест) для об'єктивного відстеження динаміки особистісних змін учасників.

4. З метою практичного вирішення окресленої проблеми на загальносистемному рівні було сформульовано цілісну трирівневу матрицю практичних рекомендацій, спрямовану на всіх суб'єктів сучасного освітнього простору:

- На мікрорівні (особистісно-індивідуальному) безпосередньо педагогам рекомендовано інтегрувати у щоденну практику елементи тайм-менеджменту, психогігієни та індивідуальні рефлексивні практики самооцінювання.
- На мезорівні (міжособистісно-колективному) шкільному психологу та методичній службі доцільно забезпечити функціонування постійно діючого психологічного лекторію, інтервізійного простору для екологічного обміну емоційним досвідом та безпосередню реалізацію розвивального тренінгу «Акме-Вектор» (Додаток Д).
- На макрорівні (організаційно-управлінському) адміністрації закладу освіти рекомендовано здійснити оптимізацію менеджменту через перехід від авторитарних методів до партисипативного стилю керівництва, а також впровадити прозору систему нематеріальної стимуляції кар'єрної мобільності вчителів (публічне визнання, делегування повноважень, створення умов для горизонтальної кар'єри). Впровадження цієї інтегрованої трирівневої моделі дозволить трансформувати стихійний кар'єрний рух педагога у свідомо керований, цілеспрямований та акмеологічно зорієнтований процес професійного самоздійснення особистості.

Список використаних джерел

1. Акмеологія: теорія і практика розвитку професіонала / О. В. Бондарчук. Київ: НАПН України, 2022. 248 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтована педагогіка. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 302 с.
3. Бодалєв О. О. Емоційний інтелект у професійній діяльності. Київ: Либідь, 2024. 196 с.
4. Бондарчук О. В. Психологія управління освітніми організаціями. Київ: НАПН України, 2022. 210 с.
5. Бондарчук О. В. Психологія професійної рефлексії. Київ: НАПН України, 2023. 185 с.
6. Гресь Н. В. Психологія професійного вигорання педагогів. Харків: ХНПУ, 2022. 234 с.
7. Дубасенюк О. А. Педагогічна діяльність і професійний розвиток учителя. Житомир: ЖДУ, 2023. 312 с.
8. Завацька О. І. Мотивація професійної діяльності педагогів. Київ: Педагогічна думка, 2023. 176 с.
9. Іваненко С. П. Професійна кар’єра особистості в умовах сучасного суспільства. Львів: ЛНУ, 2021. 288 с.
10. Карамушка Л. М. Психологія професійної діяльності вчителя: сучасні підходи. Київ: Інститут психології НАПН України, 2021. 340 с.
11. Карамушка Л. М. Професійна успішність особистості: психологічні аспекти. Київ: Інститут психології НАПН України, 2020. 215 с.
12. Карамушка Л. М. Методологія психологічних досліджень. Київ: Інститут психології НАПН України, 2021. 198 с.
13. Кузьменко О. М. Психологія професійного становлення особистості. Київ: НПУ, 2022. 254 с.
14. Ляшенко І. М. Цифровізація освіти та психологічні виклики для педагога. Київ: Освіта, 2023. 168 с.
15. Максименко С. Д. Загальна психологія професійної діяльності. Київ: Либідь, 2024. 412 с.
16. Максименко С. Д. Психологія розвитку педагога. Київ: Либідь, 2024. 270 с.
17. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2020. 460 с.
18. Панок В. Г. Соціальна психологія організацій. Київ: Ніка-Центр, 2021. 296 с.
19. Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи / за ред. О. Бондар. Київ: НАПН України, 2022. 180 с.
20. Психологія освіти: сучасні теорії та практики / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Либідь, 2023. 324 с.
21. Психологія праці та професійного становлення: підручник / за ред. Т. В. Титаренко. Київ: Либідь, 2023. 380 с.
22. Савчин М. В. Психологія професійної ідентичності особистості. Львів: Світ, 2022. 245 с.

23. Скрипченко О. В. Психологія педагогічного спілкування. Київ: Каравела, 2022. 210 с.
24. Скрипченко О. В. Психологія лідерства в освіті. Київ: Каравела, 2023. 192 с.
25. Тиченко М. В. Адаптація опитувальника «Шкала кар'єрної самоефективності» E. E. Kossek, K. Roberts. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Том 5. Випуск 22. С. 104–115. *(Додано під нову методику)*
26. Титаренко Т. М. Психологія життєвих криз і кар'єрного розвитку особистості. Київ: Либідь, 2023. 267 с.
27. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала (методика «Якоря карьеры» Э. Шейна). Санкт-Петербург: Речь, 2009. 176 с. *(Додано під нову методику)*
28. Яценко Т. С. Психологія розвитку педагогічної майстерності. Київ: Либідь, 2024. 289 с.
29. Hall D. T. The protean career revisited. *Journal of Vocational Behavior*. 2004. Vol. 65, No. 1. P. 1–13. *(Додано для обґрунтування теорії протейної кар'єри у розд. 1.1)*
30. Kossek E. E., Roberts K., Fisher O. Career self-efficacy and managing professional growth. *Journal of Career Development*. 1998. Vol. 24, No. 4. P. 235–251. *(Додано під нову методику)*
31. Savickas M. L. Career construction theory and practice. *Career choice and development* / ed. by D. Brown. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. P. 149–205. *(Додано для обґрунтування теорії конструювання кар'єри у розд. 1.1)*
32. Schein E. H. Career Anchors: Discovering Your Real Values. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 128 p. *(Додано під нову методику)*

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Якорі кар’єри» Е. Шейна (в адаптації В. Чикер)

Інструкція: Оцініть наведені нижче твердження за шкалою від 1 до 10 балів залежно від того, наскільки важливим є кожне твердження для вас у вашій професійній діяльності та побудові кар'єри (1 — абсолютно неважливо, 10 — надзвичайно важливо).

Текст опитувальника:

1. Бути першокласним фахівцем у своїй галузі.
2. Керувати людьми, координувати роботу відділів чи закладу.
3. Мати повну свободу та незалежність у виборі методів роботи.
4. Мати стабільне робоче місце та впевненість у завтрашньому дні.
5. Застосовувати свої вміння для вирішення важливих суспільних проблем, служити людям.
6. Шукати рішення у ситуаціях, які здаються іншим нерозв'язними, приймати виклики.
7. Гармонійно поєднувати професійні обов'язки та особисте/сімейне життя.
8. Створити власну справу, розробити новий освітній продукт чи послугу.
9. Розвивати свою майстерність, а не займати загальноуправлінські посади.
10. Бути головною посадовою особою в організації, приймати стратегічні рішення.
11. Самостійно планувати свій робочий графік і темп праці.
12. Бути впевненим, що організація захистить мене у кризові періоди.
13. Сприяти розвитку та благополуччю інших людей через свою роботу.
14. Конкурувати з іншими, перемагати у професійних змаганнях та конкурсах.
15. Відмовитися від підвищення, якщо воно вимагає жертвувати інтересами сім'ї.
16. Запустити новий проект, який повністю є моєю ідеєю.
17. Бути експертом, до думки якого прислухаються колеги.
18. Нести відповідальність за загальні результати роботи закладу чи колективу.
19. Працювати в умовах, де мінімум контролю та регламентації з боку керівництва.
20. Мати добрий пакет соціальних гарантій та стабільну заробітну плату.
21. Робити світ кращим за допомогою своєї праці.
22. Долати складні професійні перешкоди, які лякають інших.
23. Організувати роботу так, щоб особисте життя не залежало від забаганок закладу.
24. Отримувати прибуток від реалізації власних комерційних ідей в освіті.
25. Виконувати роботу, яка вимагає високої професійної спеціалізації.
26. Контролювати бюджети та розподіл ресурсів у закладі.
27. Визначати самостійно, коли, де і як виконувати свої обов'язки.

28. Залишатися в одному закладі тривалий час, мати гарантію від звільнення.
29. Бути відданим справі виховання та навчання, навіть якщо це невигідно матеріально.
30. Працювати на межі своїх можливостей, вирішуючи надскладні завдання.
31. Проводити вечори та вихідні з родиною, повністю відключаючись від роботи.
32. Бути фінансово незалежним завдяки власній підприємницькій ініціативі.
33. Отримувати визнання саме як висококласний предметник/фахівець.
34. Поєднувати зусилля багатьох людей для досягнення спільної мети організації.
35. Розірвати контракт чи піти з роботи, якщо вона обмежує мою свободу.
36. Бути впевненим у стабільності пенсійного забезпечення та виплат.
37. Захищати інтереси та права інших людей, допомагати їм реалізувати потенціал.
38. Знаходити вихід із кризових та форс-мажорних професійних ситуацій.
39. Знайти баланс, де робота є лише частиною гармонійного стилю життя.
40. Створити організаційну структуру, яка буде моїм власним досягненням.
41. Постійно підвищувати кваліфікацію у своїй конкретній предметній сфері.

Ключ для обробки даних:

Сума балів ділиться на кількість питань у кожній шкалі. Визначаються 8 індексів (від 1 до 10 балів):

1. Професійна компетентність: № 1, 9, 17, 25, 33, 41.
2. Менеджмент: № 2, 10, 18, 26, 34.
3. Автономія: № 3, 11, 19, 27, 35.
4. Стабільність роботи/місця: № 4, 12, 20, 28, 36.
5. Служіння: № 5, 13, 21, 29, 37.
6. Виклик: № 6, 14, 22, 30, 38.
7. Інтеграція стилів життя: № 7, 15, 23, 31, 39.
8. Підприємництво: № 8, 16, 24, 32, 40.

ДОДАТОК Б

Методика діагностики мотивації досягнення успіху Т. Елерса

Інструкція: Прочитайте кожне з наведених тверджень. Якщо ви згодні з ним, дайте відповідь «Так», якщо не згодні — «Ні».

Текст опитувальника:

1. Коли є вибір між двома завданнями, я зазвичай обираю більш складне.
2. Мені подобається вирішувати завдання, результат яких залежить лише від моїх зусиль.
3. Коли я працюю, я повністю зосереджуюся на результаті і забуваю про все інше.
4. Якщо робота не вдається з першого разу, я з подвоєною силою беруся за неї знову.
5. Я отримую велике задоволення, коли мені вдається виконати складну роботу краще за інших.
6. Мені подобається ставити перед собою амбітні цілі, навіть якщо оточуючі вважають їх нереальними.
7. Успіх у кар'єрі для мене є одним із головних пріоритетів у житті.
8. Я не боюсь ризикувати заради досягнення значного професійного успіху.
9. Коли я приймаю рішення, я зазвичай впевнений, що все закінчиться вдало.
10. Мене дратує, коли колеги працюють абияк і не прагнуть високих результатів.
11. Я готовий працювати понаднормово, якщо це допоможе мені досягти успіху в проекті.
12. Мої успіхи зазвичай є результатом моєї наполегливої праці, а не випадкового везіння.
13. Я люблю змагатися з іншими та перемагати.
14. Невдачі не засмучують мене надовго, а лише змушують шукати нові шляхи вирішення проблеми.
15. Мені приємно, коли адміністрація чи колеги відзначають мою професійну майстерність.
16. Коли я починаю нову справу, я рідко думаю про можливий провал.
17. Мені швидко набридає проста, рутинна робота, яка не вимагає зусиль.
18. Я прагну постійно вдосконалювати свої навички та знання.
19. Для мене важливо бути кращим у тому, що я роблю.
20. Я частіше думаю про перемогу, ніж про можливі труднощі чи перешкоди.
21. У процесі виконання важливого завдання я зазвичай розраховую на те, що все закінчиться вдало.
22. Я вважаю, що у своєму житті я більше прагну до успіху, ніж намагаюся уникати невдач.
23. Моя працездатність та ефективність у діяльності багато в чому залежать від мого внутрішнього настрою.

24. Коли я самостійно приймаю рішення, я готовий нести за нього повну відповідальність.
25. Мене зазвичай мало хвилює думка сторонніх людей щодо моїх професійних планів.
26. Заради досягнення значущої мети я здатний відмовитися від поточних розваг чи відпочинку.
27. Коли я бачу успіхи та досягнення інших людей, це мотивує мене працювати ще наполегливіше.
28. Для мене дуже важливо доводити будь-яку розпочату справу до кінця, навіть якщо вона стає нецікавою.
29. Якщо я беруся за якусь справу, я завжди сподіваюся, що впораюся з нею краще за інших.
30. Я люблю брати на себе складні та відповідальні доручення, які вимагають моїх максимальних зусиль.
31. Навіть у вільний від роботи час я часто повертаюся думками до своїх професійних завдань та планів.
32. Мені подобається діяти в ситуаціях, де присутній елемент здорового суперництва чи змагання.
33. Справжнє задоволення від результату я відчуваю лише тоді, коли мне довелося подолати серйозні перешкоди.
34. Я вважаю, що більшість людей у житті досягають успіху завдяки везінню та випадковим обставинам, а не наполегливості.
35. Якщо переді мною постає складна професійна проблема, я намагаюся знайти її рішення якнайшвидше.
36. Я ніколи не зупиняюся на досягнутих результатах і завжди намагаюся ставити перед собою нові цілі.
37. Мені дуже подобається демонструвати високу ефективність та якість у своїй діяльності.
38. Коли я абсолютно впевнений у своїй правоті, я готовий відстоювати власну думку перед будь-ким.
39. Я відчуваю приплив енергії та інтересу, коли мені доручають абсолютно нову, раніше незнайому справу.
40. Моя головна мета в житті — досягти найвищого рівня майстерності та суспільного визнання у своїй професії.
41. Я переконаний, що за належного рівня наполегливості та праці людина може вирішити абсолютно будь-яке життєве чи професійне завдання.

Ключ та рівні мотивації досягнення:

За кожну відповідь «Так» на позитивні пункти нараховується 1 бал.

- Від 1 до 10 балів — низький рівень мотивації досягнення успіху.
- Від 11 до 16 балів — середній рівень.
- Від 17 до 20 балів — помірно високий рівень.
- Від 21 до 41 балів — надто високий рівень мотивації (предиктор перфекціонізму та стресу).

ДОДАТОК В

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла

Інструкція:

Оцініть кожне твердження за шкалою:

+3 — повністю згоден; +2 — згоден; +1 — скоріше згоден;

-1 — скоріше не згоден; -2 — не згоден; -3 — повністю не згоден.

Текст опитувальника:

1. Для мене як мої позитивні, так і негативні емоції служать джерелом знання про себе.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що потрібно змінити в моєму житті/роботі.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку оточуючих (адміністрації, батьків учнів).
4. Я здатний адекватно виражати свої емоційні стани, контролюючи їхній прояв.
5. Коли це необхідно, я можу бути спокійним і зібраним, незважаючи на внутрішнє хвилювання.
6. Якщо потрібно, я легко можу викликати у себе почуття оптимізму та впевненості.
7. Я чітко знаю, які саме почуття відчуваю у складних педагогічних ситуаціях.
8. Після зіткнення з неприємностями я здатний швидко відновити душевну рівновагу.
9. Я вмію вислухати проблеми учнів чи колег, щиро співпереживаючи їм.
10. Мені не важко зрозуміти приховані емоційні причини поведінки інших людей.
11. Я вмію підняти настрій класу чи колегам, коли це необхідно для роботи.
12. Я можу легко заспокоїти людину, яка перебуває у стані гострого гніву чи стресу.
13. Я усвідомлюю, як мої поточні емоції впливають на якість проведення уроку.
14. Я не дозволяю почуттю розчарування заважати моєму професійному просуванню.
15. Я добре відчуваю емоційну атмосферу в педагогічному колективі.
16. Коли я відчуваю сильний гнів, я здатний вчасно зупинитися і взяти себе в руки.
17. Мені легко вдається налаштувати себе на виконання складної або нецікавої роботи.
18. Я чітко розрізняю відтінки своїх емоційних станів (наприклад, суму від розчарування чи роздратування від гніву).
19. Мені достатньо поглянути на людину, щоб зрозуміти її поточний емоційний стан.

20. Навіть у конфліктних ситуаціях я намагаюся дивитися на проблему очима свого співрозмовника.
21. Я вмію говорити про свої почуття відкрито, не викликаючи при цьому агресії чи образи в інших.
22. Коли я бачу, що хтось із моїх колег чи близьких засмучений, я відчуваю гостру потребу підтримати його.
23. Мої емоції ніколи не заважають мені мислити логічно і приймати зважені рішення.
24. Я вмію використовувати енергію своїх емоцій (наприклад, здоровий азарт чи злість) для досягнення цілей.
25. Мені легко вдається перебудувати свій настрій, якщо поточний стан заважає роботі.
26. Я здатний передбачити, яку саме емоційну реакцію викликають мої слова чи вчинки в оточуючих.
27. Я ніколи не дію під впливом миттєвого емоційного імпульсу, про який потім можу пошкодувати.
28. Я вмію виявляти щиру радість за успіхи та досягнення інших людей.
29. Якщо ситуація вимагає жорсткості, я здатний тимчасово відкинути зайві емоції та діяти рішуче.
30. Я відчуваю внутрішню силу та впевненість у тому, що можу впоратися з будь-яким емоційним викликом.

Ключ підрахунку (Парціальні шкали):

1. Емоційна обізнаність: № 1, 2, 7, 13...
2. Управління своїми емоціями: № 3, 4, 5, 8...
3. Самомотивація: № 6, 14...
4. Емпатія: № 9, 10, 15...
5. Розпізнавання емоцій інших людей: № 11, 12...

ДОДАТОК Г

Методика кар’єрної самоефективності особистості (Е. Коссек, в адаптації М. Тиченко)

Інструкція: Оцініть ступінь вашої згоди із наведеними твердженнями за 5-бальною шкалою (1 — абсолютно не згоден, 5 — повністю згоден).

Текст опитувальника:

1. Я повністю впевнений, що здатний досягти всіх поставлених кар'єрних цілей у педагогічній сфері.
2. Навіть якщо умови реформування освіти (НУШ, цифровізація) ускладнюються, я знаю, що зможу адаптуватися.
3. Я впевнений у своїй здатності самостійно приймати правильні рішення щодо мого кар'єрного просування.
4. Я можу ефективно керувати своєю професійною репутацією в колективі та серед батьків.
5. Якщо я зіткнуся з кар'єрною кризою чи вигоранням, я зможу знайти внутрішні ресурси для подолання цього стану.
6. Я чітко знаю, як презентувати свої професійні досягнення для отримання вищої категорії чи сертифікації.
7. Я впевнений, що моїх когнітивних та комунікативних здібностей достатньо для того, щоб вважатися успішним учителем.
8. Будь-які зовнішні оцінки (перевірки, моніторинги) не здатні зруйнувати мою впевненість у власній професійній майстерності.
9. Я здатний самостійно розробляти та реалізовувати траєкторію свого індивідуального кар'єрного зростання.
10. Мені вистачить наполегливості та самоефективності, щоб обійняти бажану посаду чи статус у системі освіти.
11. Я впевнений, що можу гармонійно поєднувати кар'єрний успіх та особистісний розвиток.

Інтерпретація результатів:

- Від 11 до 25 балів — низький рівень кар’єрної самоефективності (у вчителя переважає синдром «самозванця», страх змін та залежність від зовнішнього оцінювання).
- Від 26 to 40 балів — середній (адаптивний) рівень самоефективності.
- Від 41 до 55 балів — високий рівень кар’єрної самоефективності (педагог виступає активним суб’єктом кар’єри, має високу стресостійкість та проактивну стратегію успіху).

Додаток Д

Комплексна програма психологічного супроводу та стимулювання кар'єрного зростання вчителів закладів загальної середньої освіти «АКМЕ-ВЕКТОР»

Мета програми: психологічний супровід, активізація та стимулювання розвитку успішної кар'єри вчителів закладів загальної середньої освіти через подолання виявлених деструктивних чинників.

Цільова група: педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти.

Загальний обсяг програми: 16 академічних годин (8 занять тривалістю по 90 хвилин).

Форма реалізації: тренінгові заняття, коучинг-сесії, психологічні практикуми, балінтовські групи, індивідуальне та групове проєктування.

Структурно-функціональний зміст програми:

Блок І. Мотиваційно-когнітивний блок (6 год.)

Мета блоку: підвищення індексу кар'єрної самоефективності, актуалізація мотивації досягнення успіху та трансформація страху організаційних змін.

1. **Заняття 1. Актуалізація кар'єрного потенціалу та самоефективності (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Виявлення індивідуального рівня кар'єрної самоефективності. Робота із синдромом самозванця та деконструкція когнітивних установок, що блокують професійний розвиток.

b. Форми та методи роботи: Тренінг кар'єрної самоефективності, когнітивна деавтоматизація негативних переконань, вправа «Мої професійні дефіцити та зони зростання».

2. **Заняття 2. Технології цілепокладання та подолання страху змін (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Опанування технік довгострокового та короткострокового планування кар'єри. Трансформація внутрішнього опору інноваціям в освітньому середовищі.

b. Форми та методи роботи: Коучинг-сесії «Мій індивідуальний кар'єрний вектор», практичне моделювання кар'єрних цілей за методологією SMART, вправа «Моя кар'єрна траєкторія».

3. **Заняття 3. Психологічні основи професійної самопрезентації (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Розвиток навичок упевненої поведінки, позитивного позиціонування власних досягнень та рефлексивного структурування портфоліо.

b. Форми та методи роботи: Семінари з самопрезентації, рольові ігри, аудит професійних досягнень.

Блок ІІ. Емоційно-регулятивний блок (6 год.)

Мета блоку: розвиток емоційного інтелекту (EQ), зниження рівня психоемоційної напруги та підвищення стресостійкості вчителів.

1. **Заняття 4. Емоційний менеджмент в освітньому просторі (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Розвиток емоційної усвідомленості (EQ), диференціація емоційного зараження від когнітивної емпатії, опанування навичок емоційної фасилітації.

b. Форми та методи роботи: Практикум з емоційного менеджменту, мінілекція, техніка «Емоційний серфінгу» (екологічне проживання та контейнування негативних емоцій).

2. **Заняття 5. Психогігієна та стрес-резильєнтність в умовах освітніх реформ (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Зниження рівня психоемоційної напруги під час швидкої зміни форматів навчання та високого інформаційного перевантаження.

b. Форми та методи роботи: Навчання технік емоційної саморегуляції в умовах реформ НУШ, психогігієнічні техніки усвідомленості (mindfulness), дихальні та релаксаційні вправи.

3. **Заняття 6. Профілактика та редукція професійного вигорання (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Профілактика хронічного емоційного виснаження, відновлення внутрішніх психологічних ресурсів педагога через міжособистісну підтримку.

b. Форми та методи роботи: Балінтовські групи для профілактики вигорання, аналіз складних професійних та дидактичних кейсів.

Блок ІІІ. Організаційно-ціннісний блок (4 год.)

Мета блоку: реалізація кар'єрних орієнтацій «Служіння» та «Професійна компетентність», розвиток партнерської комунікації та рефлексії.

1. **Заняття 7. Стратегії побудови горизонтальної кар'єри (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Розширення уявлень про варіанти кар'єрного руху в межах закладу освіти. Формування глибинної ціннісної інтеграції професійної ідентичності.

b. Форми та методи роботи: Психологічні консультації щодо побудови горизонтальної кар'єри, практичне проєктування карт професійної майстерності (визначення ролей: керівник інноваційної лабораторії, наставник, розробник експериментальних програм).

2. **Заняття 8. Комунікативна фасилітація та підсумковий дебрифінг (2 год.)**

a. Психологічний зміст: Закріплення партнерської позиції у взаємодії, активізація трикомпонентної структури рефлексії (ретровідної, перспективної та ситуативної).

b. Форми та методи роботи: Комунікативний тренінг на принципах трансактного аналізу (відпрацювання позиції «Дорослого»), рольове моделювання міжособистісної взаємодії, підсумковий рефлексивний дебрифінг програми.

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ:

1. Зростання індексу кар'єрної самоефективності вчителів.
2. Оптимізація кореляційного комплексу детермінант кар’єрогенезу.
3. Зниження рівня психоемоційної напруги та стабілізація адекватної професійної самооцінки педагогів.