МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Виконала: студентка 4 курсу,
групи 6.0532-3
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Основа Марія Володимирівна
Керівник: д-р психол. наук, професор
кафедри психології Клопота Є.А.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент
кафедри психології Скрипаченко Т.В.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалаврський
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри психології

к.психол.н., доцент Н.О. Губа

_____

«___» _____ 2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Основі Марії Володимирівні

Тема роботи Соціально-психологічні особливості вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти

керівник роботи: Клопота Є. А., д-р психол. наук, професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «08» 12 2025 року № 1779-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз психологічних основ вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти, розкрити сутність адаптаційних процесів, механізми професійної ідентичності та чинники, що впливають на особистісний розвиток фахівця; експериментально дослідити рівні психоемоційних станів, особливості соціально-психологічної адаптації, копінг-стратегії та рівень сформованості професійної ідентичності педагогів; здійснити інтерпретацію отриманих результатів та розробити комплекс заходів психолого-управлінської підтримки, спрямований на мінімізацію стресу та адаптацію педагогів до нових освітніх стандартів.

5. Перелік графічного матеріалу: 9 таблиць, 2 рисунка.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Клопота Є. А., професор		
Розділ 1	Клопота Є. А., професор		
Розділ 2	Клопота Є. А., професор		
Розділ 3	Клопота Є. А., професор		
Висновки	Клопота Є. А., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	квітень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____ М. В. Основа

Керівник роботи _____ Є. А. Клопота

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра : 65 сторінок, 9 таблиць, 2 рисунка, 30 джерел, 1 додаток.

Об’єкт дослідження: процес вторинної соціалізації педагога.

Предмет дослідження: соціально-психологічні особливості вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти та визначити шляхи її оптимізації.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що успішність вторинної соціалізації педагога в умовах реформ залежить від рівня сформованості його професійної ідентичності, здатності використовувати ефективні копінг-стратегії та рівня емоційного інтелекту, що забезпечує адекватну адаптацію до нових професійних вимог.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення психолого-педагогічної літератури; емпіричні: психодіагностичне тестування (методики Г. Айзенка, Роджерса-Даймонда, Р. Лазаруса, Л. Б. Шнейдер), кількісний та якісний аналіз результатів.

Наукова новизна полягає у систематизації соціально-психологічних чинників вторинної соціалізації педагога та обґрунтуванні дієвості комплексу заходів психолого-управлінської підтримки в умовах освітніх трансформацій.

Галузь використання: результати дослідження можуть бути використані психологічними службами закладів освіти, управлінським персоналом для оптимізації адаптаційних процесів педагогів, а також при розробці тренінгових програм професійного розвитку.

ВТОРИННА СОЦІАЛІЗАЦІЯ, ПЕДАГОГ, ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ, АДАПТАЦІЯ, ОСВІТНІ РЕФОРМИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД.

SUMMARY

Osnova M. V. Socio-psychological features of secondary socialization of a teacher in the context of educational reform.

The qualifying work consists of an Introduction, 3 Chapters, a Conclusion, References (30 items), and 3 Appendices. The qualifying work volume is 70 pages long, 65 of them – main text. The work contains 9 tables, 2 illustrations.

The qualifying work presents a theoretical overview and the results of an empirical study of the secondary socialization of teachers, focusing on psychological factors, professional identity, and adaptation mechanisms in the context of educational reforms in Ukraine.

The object of the research is the process of secondary socialization of teachers during educational reforms.

The subject of the research is the socio-psychological features and factors influencing the professional adaptation and secondary socialization of teachers.

The aim of the research is to theoretically substantiate and empirically investigate the socio-psychological features of teachers' secondary socialization and to develop recommendations for professional psychological support.

Research objectives:

1. To analyze theoretical approaches to the study of socialization and secondary socialization.
2. To identify socio-psychological factors influencing teachers' secondary socialization.
3. To apply a set of diagnostic methods to evaluate professional adaptation and stress-coping strategies.
4. To identify relationships between the level of professional identity and the effectiveness of adaptation.
5. To develop psychological and managerial recommendations for minimizing professional stress.

Key words: secondary socialization, teacher, professional identity, adaptation, educational reforms, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ 11
1.1. Психологічні підходи до соціалізації особистості 11
1.2. Вторинна соціалізація як психологічний процес розвитку особистості 18
1.3. Соціально-психологічні чинники вторинної соціалізації педагога 24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА 29
2.1. Організація, процедура та психодіагностичні методики дослідження вторинної соціалізації педагогів 29
2.2. Аналіз результатів дослідження соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагогів 39
2.3. Інтерпретація отриманих результатів та визначення основних тенденцій вторинної соціалізації педагогів 46
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ 52
3.1. Соціально-психологічні умови успішної вторинної соціалізації педагогів 52
3.2. Практичні рекомендації щодо підтримки професійної адаптації та соціалізації педагогів 58
ВИСНОВКИ 64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 66
ДОДАТКИ 69

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, що зумовлені реформуванням змісту, форм і технологій навчання. У таких умовах особливої значущості набуває проблема вторинної соціалізації педагога, яка пов’язана з необхідністю адаптації до нових професійних стандартів, ролей і вимог освітнього середовища. Реформування освіти висуває до педагогів підвищені вимоги щодо професійної мобільності, гнучкості мислення, готовності до безперервного навчання та змін у власній професійній ідентичності.

Вторинна соціалізація педагога виступає складним соціально-психологічним процесом, що охоплює переосмислення професійного досвіду, трансформацію ціннісних орієнтацій і формування нових моделей поведінки відповідно до сучасних освітніх реалій. Вона відбувається під впливом як зовнішніх чинників (освітня політика, соціальні очікування, професійне середовище), так і внутрішніх (мотивація, рівень тривожності, копінг-стратегії, особливості «Я-концепції»).

Особливої уваги потребує дослідження психологічних механізмів, які забезпечують ефективність вторинної соціалізації педагога, зокрема процесів адаптації, інтеріоризації нових норм і ролей, розвитку професійної ідентичності. У ситуації реформування освіти ці процеси можуть супроводжуватися підвищеним рівнем стресу, професійного вигорання та внутрішніх суперечностей, що ускладнює професійну діяльність педагога.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемам соціалізації особистості, питання вторинної соціалізації педагогів у контексті освітніх реформ потребує подальшого емпіричного вивчення. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу соціально-психологічних особливостей цього процесу та розробки практичних рекомендацій щодо його оптимізації.

Дослідження соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти спирається на ґрунтовний

доробок вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретико-методологічний фундамент професійного становлення та адаптації особистості в умовах змін закладено в працях українських дослідників, зокрема Н. Ничкало, С. Максименка, В. Кременя та О. Пєхоти, які акцентують увагу на неперервності освіти та психологічній готовності вчителя до інновацій. Проблематика професійної ідентичності та переосмислення соціальних ролей педагога в кризові періоди детально висвітлюється у роботах Л. Карамушки (психологія управління та організаційна зміна), Т. Говорун та Н. Чепелєвої.

У контексті світового досвіду реформування освітніх систем, процеси вторинної соціалізації та ресоціалізації фахівців досліджували західні вчені, такі як М. Фуллан (стратегії освітніх змін та професійний розвиток), Е. Гідденс (теорія структурування та соціальна адаптація), а також А. Харгрівз, який аналізував емоційні та соціальні аспекти вчительської праці в епоху постмодерну. Окрім того, вагомий внесок у розуміння механізмів професійної трансформації зробили Дж. Мезіров (теорія трансформаційного навчання) та Е. Венгер, чия концепція «спільнот практики» дозволяє глибше зрозуміти соціальну інтеграцію педагога в оновлене освітнє середовище. Синтез цих підходів дозволяє комплексно розглянути вторинну соціалізацію не лише як процес засвоєння нових компетенцій, а й як суттєві психологічні зміни ціннісно-смислової сфери вчителя під впливом системних реформ.

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти, а також у розробці ефективних підходів до підтримки професійної адаптації педагогічних працівників.

Об’єкт дослідження: процес вторинної соціалізації педагога.

Предмет дослідження: соціально-психологічні особливості вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти та визначити шляхи її оптимізації.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що успішність вторинної соціалізації педагога в умовах реформ залежить від рівня сформованості його професійної ідентичності, здатності використовувати ефективні копінг-стратегії та рівня емоційного інтелекту, що забезпечує адекватну адаптацію до нових професійних вимог.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічні підходи до соціалізації особистості в контексті соціальної психології, зокрема процеси формування ідентичності та інтеріоризації соціальних норм.

2. Розкрити сутність вторинної соціалізації як психологічного процесу розвитку особистості, охарактеризувати механізми адаптації, зміни соціальних ролей та трансформації «Я-концепції».

3. Визначити психологічні чинники вторинної соціалізації педагога, зокрема вплив стресу, копінг-стратегій, адаптаційних процесів та професійної ідентичності.

4. Провести емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагогів, здійснити аналіз, інтерпретацію отриманих результатів та розробити практичні рекомендації щодо оптимізації цього процесу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв’язання визначених завдань було використано комплекс методів дослідження:

– теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми дослідження;

– емпіричні методи: психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення рівня тривожності (Методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка), особливостей адаптації (методика діагностики соціально-психологіної адаптації Роджерса-Даймонда), копінг-стратегій (опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса) та професійної ідентичності педагогів (Методика дослідження професійної ідентичності (МДПІ) Л. Б. Шнейдер);

– методи математичної статистики: кількісний і якісний аналіз отриманих даних, зокрема кореляційний аналіз для виявлення взаємозв’язків між досліджуваними показниками.

Отримані результати можуть бути використані у практиці психологічного супроводу педагогів, а також у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти в умовах реформування освітньої системи.

Наукова новизна роботи полягає в уточненні змісту соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагога в умовах реформування освіти та у виявленні окремих взаємозв'язків між рівнем тривожності, соціально-психологічною адаптацією, копінг-стратегіями та професійною ідентичністю педагогів.

Практичне значення роботи полягає у розробці практичних рекомендацій щодо психолого-управлінської підтримки вторинної соціалізації педагогів в умовах реформування освіти.

Структура кваліфікаційної роботи бакалавра. Складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 30-ти найменувань і додатку на 2-ох сторінках. Загальний обсяг основного тексту – 65 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 2 рисунка.

РОЗДІЛ 1
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

1.1. Психологічні підходи до соціалізації особистості (соціальна психологія, ідентичність, інтеріоризація)

Соціалізація особистості є базовим поняттям соціальної психології, яке відображає процес входження індивіда у систему соціальних відносин. У цьому процесі відбувається засвоєння норм, цінностей, правил поведінки, що функціонують у суспільстві. Водночас соціалізація передбачає не лише пасивне сприйняття соціального досвіду, а й активну його інтерпретацію. Особистість виступає як суб’єкт, здатний до саморозвитку та саморегуляції. Це дозволяє розглядати соціалізацію як динамічний і безперервний процес [1; 10].

У межах соціально-психологічного підходу соціалізація постає не як пасивне прийняття зовнішніх впливів, а як динамічний і неперервний процес взаємодії людини та соціального середовища, де фундаментом виступає суб'єкт-суб'єктна комунікація. Саме ця взаємодія є основним механізмом формування індивідуального соціального досвіду, що інтегрує в собі суспільні норми, культурні коди та професійні стандарти. Через розгалужену систему комунікації та залучення до спільної діяльності індивід поступово засвоює складну ієрархію соціальних ролей та відповідні їм моделі поведінки, що дозволяє йому ефективно функціонувати в межах певної спільноти. Принципово важливим є те, що цей процес має виражений двосторонній характер: відбувається не лише однобічна адаптація особистості до вимог середовища, а й активне перетворення цього середовища самою людиною, яка приносить у соціум власні сенси та інновації [16; 22].

Значну роль у науковому обґрунтуванні цих механізмів відіграє теорія соціального навчання, яка зміщує фокус на значення наслідування, спостереження за референтними особами та систему соціального підкріплення

у процесі формування поведінкового репертуару. Згідно з цим підходом, особистість не потребує безпосереднього досвіду для кожного кроку, а здатна засвоювати соціально схвалювані моделі дій, аналізуючи успіхи та помилки інших. Водночас критично важливим елементом є випереджальне усвідомлення наслідків власної поведінки, що базується на механізмах зворотного зв’язку від соціуму. Такий інтелектуальний аналіз соціальних стимулів сприяє поступовому формуванню внутрішніх інстанцій самоконтролю та особистісної відповідальності, що робить соціалізацію керованим внутрішнім процесом [1; 25].

Окрему увагу в сучасній психологічній думці приділено когнітивному компоненту соціалізації, який визначає людину як активного дослідника та інтерпретатора соціального світу. Людина не просто механічно відтворює поведінкові патерни, вона здійснює складну когнітивну роботу з осмислення та категоризації соціальної реальності. У цьому контексті визначальними стають процеси соціального сприйняття (перцепції), критичного мислення та суб'єктивної інтерпретації отриманої інформації. Саме ці когнітивні фільтри визначають унікальні індивідуальні траєкторії соціалізації, пояснюючи, чому різні особистості демонструють діаметрально протилежні соціальні реакції та ціннісні орієнтації, перебуваючи в ідентичних соціальних умовах чи організаційній культурі [9; 10].

Розглядаючи соціалізацію через призму системного підходу, варто відзначити, що вона охоплює всі рівні життєдіяльності особистості — від мікросоціуму (сім'я, колеги) до макросоціуму (держава, глобальні інституції). Кожен із цих рівнів висуває свої вимоги, які часто можуть бути суперечливими, що породжує необхідність у високому рівні адаптивності та здатності до соціальної маневреності. Особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту як здатності розуміти підтексти соціальної взаємодії та керувати власними емоційними станами в процесі адаптації до нових викликів. Таким чином, сучасна соціалізація розглядається як баланс між прагненням особистості до автономії та необхідністю інтеграції в суспільну структуру.

Важливо також враховувати роль цифрового середовища у сучасних процесах соціалізації, де віртуальна взаємодія стає повноправним майданчиком для засвоєння соціальних норм. Це створює нові виклики для когнітивного компонента, вимагаючи від індивіда навичок медіаграмотності та критичного оцінювання інформаційних потоків. Соціалізація сьогодні — це не лише підготовка до життя в реальному світі, а й формування цифрової ідентичності, яка має бути узгоджена з базовими цінностями особистості. Отже, соціально-психологічний аналіз підтверджує, що успішна соціалізація можлива лише за умови гармонійного поєднання активної позиції індивіда, його когнітивної гнучкості та підтримки з боку соціальних інститутів.

У підсумку, інтеграція соціального навчання та когнітивного осмислення дозволяє особистості не просто виживати в соціумі, а й досягати самореалізації, зберігаючи свою унікальність у процесі виконання професійних та соціальних обов'язків. Це закладає фундамент для формування зрілої особистості, здатної до конструктивної співпраці та продуктивного внеску в розвиток суспільства, що є особливо актуальним в епоху швидких технологічних та соціокультурних змін. Наступним етапом аналізу є розгляд вікових особливостей соціалізації, які визначають специфіку засвоєння соціального досвіду на різних етапах онтогенезу.

Проблема ідентичності є центральною у дослідженні соціалізації особистості. Ідентичність визначає усвідомлення людиною своєї належності до певних соціальних груп. Вона формується у процесі взаємодії з іншими людьми. Соціальна ідентичність впливає на систему цінностей та поведінкові орієнтації. Таким чином, вона виступає важливим регулятором соціальної поведінки [23; 22].

Сучасні підходи розглядають ідентичність як динамічну структуру. Вона змінюється під впливом життєвого досвіду та соціальних умов. Особливо це проявляється в умовах соціальних трансформацій. Ідентичність може зазнавати кризових змін. Це зумовлює необхідність її постійного переосмислення [8; 29].

Важливим аспектом соціалізації є інтеріоризація соціальних норм і цінностей. Цей процес передбачає перехід зовнішніх вимог у внутрішні

переконання. Інтеріоризація забезпечує стабільність поведінки особистості. Вона сприяє формуванню моральних установок. Це дозволяє людині діяти відповідно до соціальних очікувань [25; 5].

Інтеріоризація відбувається через механізми соціальної взаємодії. Особливу роль відіграють значущі інші. Вони виступають носіями соціальних норм. Через ідентифікацію з ними індивід засвоює соціальний досвід. Це забезпечує ефективність соціалізації [22; 26].

Соціалізація також пов’язана з процесом формування соціальних ролей. Рольова поведінка визначає очікування, які суспільство висуває до індивіда. Засвоєння ролей дозволяє людині інтегруватися у соціальну систему. Водночас рольова структура може змінюватися. Це вимагає гнучкості та адаптивності [23; 10].

Особливе значення в структурі особистості та її успішному функціонуванні має процес самосвідомості. Самосвідомість виступає не просто як пасивне відображення внутрішнього стану, а як активний інтелектуальний інструмент, що дозволяє людині усвідомлювати власні дії, приховані мотиви та глибинні інтенції. Вона є фундаментом для формування цілісної та тривкої ідентичності, яка дозволяє індивіду відрізняти власне «Я» від навколишнього світу, зберігаючи внутрішню автономію. Постійний розвиток самосвідомості безпосередньо сприяє особистісному зростанню, створюючи передумови для рефлексії над власним досвідом. Це, у свою чергу, забезпечує активну, суб'єктну позицію у соціумі, де людина виступає не об’єктом маніпуляцій, а свідомим творцем власної життєвої траєкторії та соціальних зв'язків [9; 29].

Соціалізація особистості — це складний, ієрархічно побудований процес, що розгортається у межах різних соціальних інститутів, кожен з яких має свою специфіку та зону впливу. До базових інститутів традиційно належать сім’я як первинна ланка, система освіти та професійне середовище. Кожен із цих інститутів виконує специфічні функції: від трансляції базових етичних норм у дитинстві до формування складної професійної етики у зрілому віці. Вони системно впливають на формування ціннісних орієнтацій і поведінкових стандартів, що визначає багаторівневий та системний характер соціалізації, де

кожен етап нашаровується на попередній, створюючи унікальний соціальний профіль людини [16; 28].

Освітнє середовище у цьому контексті відіграє стратегічну роль, оскільки воно є містком між приватним життям індивіда та великим суспільством. Освіта забезпечує не лише формальну передачу академічних знань, а й цілеспрямоване формування ключових соціальних компетентностей, необхідних для виживання та успіху в сучасному світі. У процесі навчання відбувається інтенсивний розвиток комунікативних навичок, навичок командної роботи та вирішення конфліктів. Це сприяє безболісній інтеграції особистості у складну суспільну структуру. Таким чином, освіта виступає не лише як інструмент інтелектуального збагачення, а як потужний фактор соціалізації, що задає вектор професійного та громадянського становлення [28; 5].

У сучасних умовах, позначених стрімким розвитком технологій, соціалізація зазнає суттєвого впливу глобалізаційних процесів. Зростання ролі глобального інформаційного середовища радикально змінює традиційні способи взаємодії між людьми, стираючи географічні та культурні кордони. Соціалізація стає більш динамічною, лабільною та непередбачуваною. Вона вимагає від індивіда нових, більш гнучких форм адаптації, здатності до швидкого перенавчання та постійної актуалізації своїх соціальних знань. У цьому контексті здатність орієнтуватися у мінливому інформаційному потоці стає критичною передумовою успішного входження в сучасний соціум [16; 22].

Сучасна парадигма соціалізації особистості в умовах воєнного стану в Україні зазнає суттєвої трансформації, де ключовим фактором стає безпековий компонент. Психологічні підходи до цього процесу сьогодні розглядаються крізь призму адаптації до екстремальних умов, де соціалізація перестає бути лише механізмом засвоєння норм, а стає стратегією виживання та збереження психічного здоров'я. Взаємодія індивіда із соціальним середовищем тепер опосередкована колективною травмою, що потребує перегляду класичних теорій на користь концепцій резильєнтності (життєстійкості).

Воєнний контекст вносить корективи в ієрархію агентів соціалізації, висуваючи на перший план цифрові спільноти та державні інституції, що забезпечують інформаційну та фізичну безпеку. Соціалізація в таких умовах відбувається в ситуації постійної невизначеності, що формує у особистості специфічні механізми психологічного захисту та змінює сприйняття стабільних соціальних інститутів. Важливим аспектом стає «соціалізація через кризу», де розвиток особистості стимулюється необхідністю швидкого опанування нових соціальних ролей, пов'язаних із волонтерством, внутрішнім переміщенням або адаптацією до загрози.

Крім того, тривала ізоляція та перехід у віртуальний простір нівелюють традиційні механізми безпосередньої міжособистісної взаємодії. Це створює загрозу «фрагментарної соціалізації», коли особистість засвоює лише частину соціального досвіду, обмежену рамками монітора. У психологічному сенсі це призводить до трансформації емпатії та соціального інтелекту, оскільки цифрова комунікація нездатна повноцінно замінити сенсорний та емоційний обмін, необхідний для повноцінної інтеграції в суспільство.

Цифрове середовище, що стало невід’ємною частиною буття людини, створює безпрецедентні можливості для соціалізації, розширюючи межі соціальної взаємодії до широких масштабів . Воно дозволяє знаходити однодумців та професійні спільноти незалежно від фізичного розташування. Водночас цифровий простір приховує у собі нові ризики, зокрема пов’язані з явищем інформаційного перевантаження та маніпулятивними впливами. Це чинить значний тиск на психологічний стан особистості, вимагаючи розвитку навичок цифрової гігієни та критичного мислення. Соціалізація в мережі часто вимагає від людини формування специфічної цифрової ідентичності, яка має бути гармонійно інтегрована в загальну структуру особистості [28; 29].

Соціалізація також має глибокий культурний вимір, адже саме культура визначає ту матрицю цінностей і норм, у якій зростає людина. Культурні коди впливають на всі поведінкові моделі — від вербальної комунікації до способів вираження емоцій. Процес соціалізації забезпечує безперервну передачу культурного досвіду від покоління до покоління, що є запорукою збереження

соціальної стабільності та тяглості історії. Через засвоєння культурних надбань індивід відчуває приналежність до певної спільноти, що надає його життю додаткових сенсів та стабілізує його соціальне становище [5; 10].

У межах сучасних психологічних підходів особливу увагу приділено індивідуальним особливостям соціалізації. Незважаючи на спільність соціальних інститутів, кожна людина має власний, унікальний досвід взаємодії, що визначає специфіку засвоєння та інтерпретації соціальних норм. Темперамент, когнітивні стилі та попередній життєвий досвід створюють індивідуальні відмінності у поведінці, що робить соціалізацію не конвеєрним виробництвом «типових членів суспільства», а унікальним процесом особистісного самопроектування. Це пояснює високу варіативність людських характерів та доль навіть у межах однієї соціальної групи [9; 8].

Процес соціалізації нерозривно пов’язаний із загальним розвитком особистості, оскільки саме він сприяє формуванню стійкої ціннісної системи, яка визначає життєві орієнтації людини. Ці орієнтації стають внутрішнім компасом, що скеровує вибір професії, партнера та життєвого стилю. Соціалізація забезпечує не лише механічну інтеграцію у суспільство, а й створює простір для самореалізації. Коли внутрішні прагнення особистості збігаються із соціально значущими цілями, людина досягає найвищого рівня задоволеності життям, відчуваючи свою корисність та затребуваність [28; 29].

Важливим аспектом, що забезпечує стійкість соціальної поведінки, є взаємозв’язок соціалізації та саморегуляції. Саморегуляція дозволяє індивіду свідомо контролювати свою поведінку, співвідносити свої імпульси з вимогами оточення. Вона базується на внутрішніх установках, які формуються саме у процесі соціалізації. Таким чином, зовнішні соціальні норми поступово перетворюються на внутрішні переконання, що забезпечує соціально прийнятну та етичну поведінку навіть за відсутності зовнішнього контролю. Це є свідченням зрілості особистості та успішності виховного впливу соціуму [1; 25].

Крім того, соціалізація тісно пов’язана з процесом адаптації, який передбачає гнучке пристосування до мінливих соціальних умов. Адаптація є

необхідною умовою для ефективного функціонування в будь-якому колективі — від робочого офісу до нової країни. Успішна адаптація безпосередньо сприяє психологічному благополуччю, зменшуючи рівень стресу та фрустрації. Вона є важливим показником соціалізації, що демонструє здатність людини знаходити баланс між власними інтересами та інтересами групи, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності [16; 22].

У сучасній психології соціалізація розглядається як динамічний і безперервний процес, що не має фіксованої точки завершення. Вона триває протягом усього життєвого шляху — від моменту народження до пізньої дорослості. Людина постійно стикається з новими соціальними викликами: зміною професії, створенням сім'ї, виходом на пенсію або переїздом. Кожен такий етап вимагає постійного розвитку, переосмислення досвіду та засвоєння нових ролей. Таким чином, соціалізація є процесом постійного «становлення» людини, що підкреслює невичерпність потенціалу особистості до змін та вдосконалення [8; 29].

Соціалізація є важливим фактором формування професійної ідентичності. У процесі професійної діяльності відбувається засвоєння специфічних норм і цінностей. Це визначає поведінку людини у професійній сфері. Професійна соціалізація є складовою загального процесу соціалізації. Вона має особливе значення для педагогічної діяльності [23; 28].

Отже, соціалізація особистості є складним, багаторівневим і динамічним процесом, що включає взаємодію соціальних і психологічних чинників. Вона охоплює формування ідентичності, інтеріоризацію норм і розвиток самосвідомості. Соціалізація забезпечує інтеграцію людини у суспільство та її особистісний розвиток. У сучасних умовах цей процес набуває нових характеристик. Це зумовлює необхідність подальшого наукового дослідження.

1.2. Вторинна соціалізація як психологічний процес розвитку особистості (адаптація, зміна ролей, «Я-концепція»)

Вторинна соціалізація розглядається як наступний етап розвитку особистості після первинної соціалізації, який відбувається протягом дорослого

життя. Вона пов’язана із входженням людини у нові соціальні контексти, передусім професійні. У цьому процесі індивід засвоює нові соціальні ролі, норми та цінності, що відповідають зміненим умовам життя. Вторинна соціалізація має більш усвідомлений характер порівняно з первинною. Це зумовлює активну участь особистості у власному розвитку [3; 11].

Особливістю вторинної соціалізації є її контекстуальна зумовленість. Вона залежить від соціальних змін, культурного середовища та професійних вимог. У сучасних умовах реформування освіти ці чинники набувають особливої ваги. Особистість змушена швидко адаптуватися до нових стандартів і очікувань. Це вимагає гнучкості та здатності до змін [6; 30].

Важливим компонентом вторинної соціалізації є адаптація. Адаптація визначається як процес пристосування особистості до нових умов діяльності. Вона включає як поведінкові, так і емоційно-когнітивні аспекти. Успішна адаптація сприяє ефективній інтеграції в нове середовище. Водночас її порушення може призводити до дезадаптації [4; 18].

Адаптаційні процеси мають багаторівневий характер. Вони охоплюють фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти функціонування особистості. У процесі вторинної соціалізації особливо значущими є психологічні механізми адаптації. До них належать мотивація, саморегуляція та емоційна стійкість. Їх розвиток забезпечує ефективність діяльності [18; 21].

Зміна соціальних ролей є центральним елементом вторинної соціалізації. Особистість постійно стикається з необхідністю виконання нових ролей. Це може бути пов’язано зі зміною професії або умов праці. Рольові трансформації вимагають перегляду поведінкових стратегій. Вони супроводжуються внутрішніми змінами [2; 21].

Рольова невизначеність часто виступає джерелом психологічного напруження. Людина може відчувати невпевненість у своїх діях. Це пов’язано з відсутністю чітких орієнтирів поведінки. У таких умовах важливою є підтримка соціального середовища. Вона сприяє стабілізації психічного стану [3; 30].

Вторинна соціалізація особистості нерозривно пов’язана з динамічними процесами формування та глибинної трансформації «Я-концепції», яка

виступає центральним утворенням психіки. «Я-концепція» інтегрує в собі цілісну систему уявлень людини про саму себе, що функціонує як складний механізм самосприйняття та самопрезентації. Вона структурно включає когнітивний компонент (знання про свої риси та здібності), емоційний (самоставлення та рівень прийняття себе) та поведінковий (схильність діяти певним чином відповідно до образу «Я»). У процесі безперервної соціалізації ці компоненти постійно зазнають змін під тиском нових соціальних викликів, що зумовлює поступальний і часто нелінійний розвиток особистості, її здатність до самоактуалізації та інтеграції в нові суспільні структури [19; 21].

Вторинна соціалізація в умовах воєнного часу набуває ознак ресоціалізації, оскільки вимагає від особистості швидкої відмови від звичних моделей поведінки та формування нових ціннісних орієнтирів. Для дорослої особистості цей процес стає особливо болючим через необхідність інтегрувати травматичний досвід війни у власну біографічну історію. Психологічна складність вторинної соціалізації тут полягає у суперечності між прагненням до стабільності та реальністю, де плани на майбутнє постійно коригуються обставинами непереборної сили.

Тривалий дистанційний формат навчання суттєво деформує процес професійної вторинної соціалізації, позбавляючи фахівців можливості неформальної взаємодії та корпоративного навчання в реальному часі. Професійний розвиток особистості в таких умовах відбувається в ізоляції, що посилює відчуття самотності та знижує рівень залученості в організаційну культуру. Це призводить до розмивання професійних стандартів та складнішого засвоєння нових етичних норм, що виникають у відповідь на виклики сучасності.

Водночас вторинна соціалізація в умовах війни активує механізм «посттравматичного зростання». Незважаючи на високий рівень стресу, особистість змушена шукати нові ресурси для самоактуалізації, що часто призводить до переоцінки життєвих пріоритетів та зміцнення внутрішньої опори. Психологічний розвиток у цьому контексті характеризується переходом від адаптації до активного творення нових соціальних зв’язків, що допомагають долати кризові стани та інтегруватися в оновлену соціальну реальність.

Суттєві зміни «Я-концепції» зазвичай відбуваються під потужним впливом принципово нового соціального досвіду, який вимагає від індивіда переоцінки звичних патернів. У такі періоди особистість критично переосмислює власні реальні можливості та існуючі обмеження, що за умови конструктивного проходження кризи сприяє формуванню більш адекватної, реалістичної самооцінки. Водночас цей процес часто супроводжується внутрішніми суперечностями між «Я-ідеальним» та «Я-реальним», які можуть породжувати когнітивний дисонанс. Такі суперечності потребують ретельного психологічного опрацювання та рефлексії, оскільки саме їх успішне розв'язання стає поштовхом до переходу особистості на якісно новий рівень психологічної зрілості [19; 18].

Критично важливим аспектом вторинної соціалізації у дорослому віці є професійна соціалізація, яка становить основу соціального статусу людини. Вона передбачає не лише механічне засвоєння технологічних алгоритмів, а й глибоку інтеріоризацію етичних норм та ціннісних орієнтацій, властивих конкретній професійній спільноті. У цьому тривалому процесі формується професійна ідентичність — стійке відчуття приналежності до фахового кола, яке визначає внутрішнє ставлення до професійної діяльності як до значущої частини власного життя. Це, у свою чергу, безпосередньо впливає на ефективність праці, рівень відповідальності та здатність до професійного вдосконалення протягом усього кар'єрного шляху [6; 24].

Професійна соціалізація обов'язково включає складний етап адаптації до специфіки нової діяльності, який часто супроводжується «шоком від реальності». На цьому етапі відбувається інтенсивне ознайомлення з явними та прихованими вимогами професії, а також засвоєння специфічної мови та негласних правил корпоративної культури. Особистість активно накопичує нові знання та відшліфовує практичні навички, що забезпечує поступове, системне входження у професійне середовище. Успішність та швидкість проходження цього етапу визначає не лише поточну продуктивність фахівця, а й його подальшу траєкторію розвитку, рівень задоволеності роботою та стійкість до професійного вигорання [2; 27].

Важливо підкреслити, що вторинна соціалізація через професійну діяльність вимагає від індивіда високого рівня мобільності, особливо в умовах сучасної економіки знань. Людина змушена постійно коригувати свою професійну «Я-концепцію» відповідно до технологічних змін та нових ринкових запитів. Це робить процес професійної ідентифікації незавершеним і відкритим до трансформацій, що вимагає розвинених навичок самонавчання та психологічної гнучкості. Таким чином, взаємодія між внутрішньою структурою «Я» та зовнішніми професійними вимогами створює унікальне поле для постійного особистісного зростання та соціальної реалізації фахівця.

Крім того, професійна соціалізація тісно переплітається з розвитком міжособистісних стосунків усередині колективу, де колеги виступають «дзеркалами», через які людина коригує своє професійне самосприйняття. Отримання зворотного зв’язку від професійного оточення дозволяє уточнити межі своєї компетентності та знайти зони для подальшого розвитку. Успішна інтеграція у професійну групу зміцнює загальне почуття соціальної безпеки та сприяє гармонізації загальної «Я-концепції» особистості, поєднуючи приватне і публічне життя в єдину цілісну структуру. Це підтверджує тезу про те, що професія є не лише засобом заробітку, а потужним інструментом формування зрілої, соціально адаптованої особистості.

Вторинна соціалізація супроводжується процесами навчання та самонавчання. Людина постійно оновлює свої знання. Це є необхідною умовою професійного розвитку. Навчання сприяє розширенню можливостей особистості. Воно забезпечує адаптацію до змін [6; 24].

Важливу роль у вторинній соціалізації відіграє соціальна взаємодія. Через взаємодію з іншими людьми індивід отримує зворотний зв’язок. Це допомагає коригувати поведінку. Соціальна підтримка сприяє зниженню рівня стресу. Вона є важливим ресурсом адаптації [3; 11].

Процес вторинної соціалізації може супроводжуватися кризами. Вони виникають у періоди значних змін. Кризи сприяють переосмисленню життєвого досвіду. Водночас вони можуть викликати емоційне напруження. Подолання криз є важливим етапом розвитку [12; 18].

Психологічні кризи часто пов’язані зі зміною життєвих орієнтацій. Особистість переглядає свої цінності. Це може призводити до внутрішніх конфліктів. Водночас кризи відкривають нові можливості. Вони сприяють особистісному зростанню [12; 21].

У процесі вторинної соціалізації важливу роль відіграє мотивація. Вона визначає спрямованість діяльності. Високий рівень мотивації сприяє успішній адаптації. Низький рівень може ускладнювати цей процес. Тому мотивація є важливим ресурсом розвитку [4; 18].

Саморегуляція виступає ключовим механізмом вторинної соціалізації. Вона дозволяє контролювати поведінку. Саморегуляція базується на внутрішніх установках. Вона сприяє досягненню поставлених цілей. Це забезпечує ефективність діяльності [18; 21].

Емоційна сфера також має значення у процесі соціалізації. Емоції впливають на сприйняття соціальних ситуацій. Вони можуть як сприяти, так і перешкоджати адаптації. Управління емоціями є важливою навичкою. Вона забезпечує психологічну стійкість [4; 19].

Вторинна соціалізація передбачає розвиток комунікативних навичок. Комунікація є основою соціальної взаємодії. Вона забезпечує обмін інформацією. Ефективна комунікація сприяє встановленню контактів. Це важливо для інтеграції у середовище [3; 30].

У сучасних умовах значну роль відіграє цифрове середовище. Воно впливає на процес соціалізації. Змінюються форми комунікації. Це вимагає нових навичок. Цифрова компетентність стає важливим чинником [6; 30].

Вторинна соціалізація є безперервним процесом. Вона триває протягом усього життя. Людина постійно стикається з новими умовами. Це вимагає адаптації. Таким чином, соціалізація не має завершення [11; 24].

Соціалізація також пов’язана з розвитком особистісного потенціалу. Вона сприяє реалізації здібностей. Це визначає життєвий успіх. Розвиток потенціалу залежить від умов середовища. Водночас важливою є активність особистості [21; 27].

Вторинна соціалізація включає процеси самопізнання. Особистість усвідомлює свої сильні та слабкі сторони. Це сприяє формуванню адекватної самооцінки. Самопізнання є основою розвитку. Воно забезпечує самореалізацію [19; 21].

У процесі соціалізації важливим є баланс між стабільністю та змінами. З одного боку, необхідно зберігати цілісність особистості. З іншого — адаптуватися до нових умов. Це вимагає гнучкості. Такий баланс забезпечує розвиток [18; 24].

Отже, вторинна соціалізація є складним психологічним процесом, що включає адаптацію, зміну ролей та трансформацію «Я-концепції». Вона забезпечує інтеграцію особистості у нові соціальні умови. Успішність цього процесу залежить від індивідуальних та соціальних чинників. Вторинна соціалізація є важливою складовою розвитку особистості. Вона визначає ефективність професійної діяльності.

1.3. Психологічні чинники вторинної соціалізації педагога (стрес, копінг-стратегії, адаптація, професійна ідентичність)

Психологічні чинники вторинної соціалізації педагога відіграють ключову роль у забезпеченні ефективності його професійної діяльності. У сучасних умовах реформування освіти ці чинники набувають особливої значущості. Вони визначають здатність педагога адаптуватися до нових вимог, стандартів і ролей. Вторинна соціалізація відбувається під впливом як внутрішніх ресурсів особистості, так і зовнішніх умов професійного середовища. Саме взаємодія цих чинників формує успішність професійного становлення [7; 14].

Одним із провідних психологічних чинників є стрес, який супроводжує процес професійної діяльності педагога. Підвищене навантаження, відповідальність та необхідність постійних змін створюють умови для виникнення емоційного напруження. Стрес може мати як мобілізуючий, так і деструктивний характер. Його тривалий вплив негативно позначається на психічному здоров’ї. Це ускладнює процес соціалізації [15; 20].

Професійний стрес педагогів має специфічні особливості. Він пов’язаний із міжособистісною взаємодією, необхідністю контролювати емоції та виконувати соціально значущі функції. Часто педагоги стикаються з високим рівнем очікувань з боку суспільства. Це підвищує рівень тривожності. У результаті може виникати емоційне виснаження [14; 20].

Тривалий вплив стресу може призводити до професійного вигорання. Вигорання характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням професійної ефективності. Це негативно впливає на якість педагогічної діяльності. У стані вигорання педагог втрачає мотивацію. Це ускладнює процес вторинної соціалізації [14; 15].

Важливим чинником подолання стресу є копінг-стратегії. Вони визначають способи реагування на складні життєві ситуації. Ефективні копінг-стратегії сприяють зниженню рівня напруження. Вони допомагають зберігати психологічну рівновагу. Це позитивно впливає на процес адаптації [14; 23].

Копінг-стратегії можуть бути різними за своєю спрямованістю. Виділяють проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії. Перші спрямовані на вирішення ситуації, другі — на регуляцію емоцій. Ефективність копінгу залежить від ситуації. Важливим є вміння обирати адекватну стратегію [23; 24].

Успішність вторинної соціалізації значною мірою залежить від рівня адаптації педагога. Адаптація передбачає пристосування до нових умов діяльності. Вона включає прийняття нових професійних норм і ролей. У процесі адаптації формуються нові поведінкові стратегії. Це забезпечує ефективність діяльності [7; 26].

Адаптація має складний і багатокомпонентний характер. Вона включає когнітивний, емоційний і поведінковий рівні. Когнітивний рівень пов’язаний із розумінням нових вимог. Емоційний — із прийняттям змін. Поведінковий — із формуванням нових дій [26; 27].

Процес адаптації може супроводжуватися труднощами. Вони виникають у разі невідповідності між вимогами середовища та можливостями особистості. Це може призводити до дезадаптації. У таких випадках важливою є психологічна підтримка. Вона сприяє подоланню труднощів [7; 20].

Професійна ідентичність є важливим чинником вторинної соціалізації. Вона визначає усвідомлення педагогом своєї ролі у професії. Формування ідентичності відбувається у процесі професійної діяльності. Вона включає систему цінностей, установок та переконань. Це визначає поведінку педагога [13; 24].

Розвиток професійної ідентичності пов’язаний із процесом самопізнання. Педагог усвідомлює свої сильні та слабкі сторони. Це сприяє формуванню адекватної самооцінки. Самоусвідомлення є важливим ресурсом розвитку. Воно забезпечує професійне зростання [13; 27].

У сучасних умовах реформування освіти професійна ідентичність зазнає змін. Педагоги змушені адаптуватися до нових стандартів. Це вимагає перегляду професійних установок. Зміни можуть викликати внутрішні конфлікти. Водночас вони сприяють розвитку [24; 28].

Основним детермінуючим чинником вторинної соціалізації педагога в Україні є необхідність функціонування в умовах воєнного стану, що накладає на вчителя додаткову роль «психологічного стабілізатора» для учнів. Це вимагає від педагога не лише методичної грамотності, а й високого рівня стресостійкості та навичок першої психологічної допомоги. Постійний стрес, зумовлений загрозами безпеці, призводить до швидкого вичерпання внутрішніх ресурсів, що стає серйозним бар'єром на шляху до успішної професійної ресоціалізації та прийняття освітніх реформ.

Дистанційний формат навчання став потужним стресогенним фактором, що змінив структуру професійної діяльності педагога. Необхідність одночасного опанування складних цифрових інструментів та збереження якості навчання на тлі відключень світла чи повітряних тривог створює ситуацію «техностресу». Це призводить до деформації професійної ідентичності: вчитель починає сприймати себе не як суб’єкта виховного процесу, а як технічного модератора, що супроводжується відчуттям відчуженості від результатів власної праці та зниженням професійної впевненості.

Воєнний контекст актуалізує проблему професійного вигорання через «вторинну травматизацію» — педагог щодня стикається з переживаннями

дітей, які постраждали від війни, що потребує величезних емоційних витрат. Фактор соціальної підтримки в колективі, який раніше був допоміжним, тепер стає критично важливим для збереження психічного здоров'я вчителя. Успішність вторинної соціалізації за таких обставин прямо залежить від здатності педагога балансувати між професійним обов'язком та самозбереженням, що вимагає впровадження нових стратегій психогігієни в умовах постійного зовнішнього тиску.

Соціальне середовище відіграє важливу роль у процесі соціалізації педагога. Колектив, адміністрація, учні впливають на формування поведінки. Соціальна підтримка сприяє адаптації. Вона знижує рівень стресу. Це позитивно впливає на професійну діяльність [7; 26].

Взаємодія з колегами є важливим ресурсом професійного розвитку. Обмін досвідом сприяє формуванню нових навичок. Це підвищує рівень компетентності. Співпраця сприяє розвитку професійної ідентичності. Вона забезпечує підтримку [26; 27].

Емоційна стійкість є важливим чинником вторинної соціалізації. Вона визначає здатність протистояти стресу. Емоційно стійкі педагоги краще адаптуються до змін. Вони ефективніше виконують професійні обов’язки. Це сприяє їх професійному розвитку [15; 20].

Саморегуляція також відіграє значну роль у процесі соціалізації. Вона дозволяє контролювати емоції та поведінку. Саморегуляція сприяє досягненню цілей. Вона забезпечує стабільність діяльності. Це важливий ресурс адаптації [23; 27].

Мотивація є ще одним важливим чинником. Вона визначає спрямованість діяльності педагога. Високий рівень мотивації сприяє професійному розвитку. Низький рівень може призводити до вигорання. Тому важливо підтримувати мотивацію [13; 24].

Психологічна готовність до змін є важливою умовою соціалізації. Вона включає відкритість до нового досвіду. Готовність до змін сприяє адаптації. Вона знижує рівень тривожності. Це важливо у сучасних умовах [24; 28].

Реформування освіти створює нові вимоги до педагогів. Це впливає на їх професійну діяльність. Педагоги змушені освоювати нові технології. Це вимагає постійного навчання. Таким чином, соціалізація набуває безперервного характеру [26; 27].

Когнітивні чинники також впливають на соціалізацію. Вони визначають спосіб сприйняття інформації. Розвинене мислення сприяє адаптації. Воно допомагає вирішувати проблеми. Це підвищує ефективність діяльності [23; 24].

Поведінкові стратегії є результатом соціалізації. Вони формуються під впливом досвіду. Ефективні стратегії сприяють адаптації. Неефективні можуть ускладнювати діяльність. Це впливає на професійний розвиток [7; 20].

Психологічні ресурси особистості визначають успішність соціалізації. До них належать впевненість, самооцінка, стійкість. Високий рівень ресурсів сприяє адаптації. Низький — ускладнює процес. Це важливо враховувати [13; 27].

Важливим чинником є здатність до рефлексії. Рефлексія дозволяє аналізувати власну діяльність. Вона сприяє саморозвитку. Це допомагає вдосконалювати професійні навички. Рефлексія є основою розвитку [24; 28].

Соціально-психологічні чинники взаємодіють між собою. Вони утворюють єдину систему. Кожен чинник впливає на інші. Це визначає складність процесу соціалізації. Такий підхід дозволяє краще зрозуміти процес [7; 26].

Успішність вторинної соціалізації залежить від гармонійного поєднання всіх чинників. Важливо враховувати індивідуальні особливості педагога. Це дозволяє підвищити ефективність адаптації. Комплексний підхід є найбільш результативним. Він забезпечує розвиток [13; 24].

Отже, психологічні чинники вторинної соціалізації педагога включають стрес, копінг-стратегії, адаптацію та професійну ідентичність. Вони визначають ефективність професійної діяльності. У сучасних умовах ці чинники набувають особливої значущості. Їх врахування є необхідним для успішної соціалізації. Це забезпечує професійний розвиток педагога.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА

2.1. Організація, процедура та психодіагностичні методики дослідження вторинної соціалізації педагогів

Емпіричне вивчення особливостей вторинної соціалізації педагогів вимагає системного підходу, що дозволяє розкрити як зовнішні адаптаційні чинники, так і внутрішні психологічні механізми професійної трансформації особистості.

Метою даного етапу роботи є виявлення закономірностей входження фахівця у професійне середовище на різних етапах кар'єрного розвитку, а також визначення рівнів сформованості соціально-психологічних компетенцій. Процедура дослідження була вибудована з дотриманням принципів конфіденційності, добровільності та об'єктивності, що забезпечило достовірність отриманих результатів.

Дослідження проводилося у три послідовні етапи: підготовчий (вибір інструментарію та формування вибірки), основний (безпосереднє тестування та анкетування) та аналітичний (кількісна обробка даних за допомогою методів математичної статистики та якісна інтерпретація). Для діагностики вторинної соціалізації було обрано комплекс методик, що охоплюють ціннісно-мотиваційну сферу, рівень соціально-психологічної адаптованості та стратегії подолання стресу в професійній діяльності.

Вибірку дослідження склали 50 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Запоріжжя. Емпіричне дослідження проводилося у січні–березні 2026 року в онлайн-форматі з використанням електронної форми опитування, поширеної через соціальні мережі та професійні комунікаційні канали.Вибірка проводилась у ліцеях та міських шкіл.

Таблиця 2.1. – Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за статтю

Стать	Кількість (осіб)	Відсоток (%)
Жіноча	42	84%
Чоловіча	8	16%
Разом	**50**	**100%**

Отримані результати демонструють виразну гендерну асиметрію, яка є типовою для сучасної освітньої системи України та відображає стійку тенденцію фемінізації педагогічної професії. Переважна більшість учасників належить до жіночої статі, що безпосередньо впливає на соціально-психологічний клімат у колективах та специфіку проходження вторинної соціалізації.

Така структура вибірки обумовлює особливості професійної адаптації, оскільки для жінок-педагогів реалізація в роботі часто тісно переплетена з сімейно-рольовими очікуваннями. Це накладає відбиток на способи подолання конфліктів та рівень емоційного вигорання в процесі засвоєння нових соціальних норм.

Чоловіча частина вибірки представлена меншою мірою, проте її наявність дозволяє порівняти підходи до професійного самоствердження та кар’єрного зростання. Для чоловіків у педагогічній сфері соціалізація нерідко пов’язана з прагненням до адміністративної автономії або акцентом на інструментальних аспектах діяльності.

Значна перевага жінок вимагає врахування емоційного фактору при інтерпретації результатів психодіагностики, оскільки емпатія та схильність до рефлексії є їхніми основними інструментами інтеграції. Водночас це вказує на необхідність розробки гендерно-чутливих програм психологічної підтримки педагогів.

Невелика кількість чоловіків у вибірці відображає реальний стан кадрового забезпечення в школах, де чоловіки частіше займають посади вчителя фізичної культури або трудового навчання. Їхня роль у процесах

соціалізації зазвичай пов’язана зі стабілізацією дисциплінарних відносин у колективі.

Загалом, розподіл за статтю відповідає загальнодержавним статистичним даним, що робить вибірку репрезентативною для вивчення психологічних феноменів у вчительському середовищі. Це дозволяє екстраполювати отримані висновки на широку педагогічну спільноту.

Далі проаналізуємо вікову структуру вибірки.

Таблиця 2.2. – Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за віком

Вікові групи	Кількість (осіб)	Відсоток (%)
25–35 років	12	24%
35–45 років	22	44%
45–55 років	16	32%
Разом	**50**	**100%**

Аналіз вікової структури свідчить про домінування групи середнього дорослого віку, що становить майже половину вибірки. Цей період життєвого шляху характеризується найвищим рівнем працездатності та сформованістю професійних навичок, що є показником успішного завершення основних етапів соціалізації.

Молодша група охоплює чверть опитаних, які перебувають на етапі інтенсивного засвоєння організаційної культури та пошуку індивідуального стилю викладання. Для них процес вторинної соціалізації часто супроводжується внутрішніми сумнівами щодо правильності вибору професії та необхідністю швидкої адаптації.

Респонденти старшої вікової категорії представляють найбільш досвідчену ланку колективу, де соціалізація набуває форм передачі досвіду та наставництва. У цьому віці фахівці орієнтовані на збереження статусу та стабілізацію психологічного комфорту в межах звичної діяльності.

Важливо зазначити, що такий віковий розподіл дозволяє виявити потенційні розбіжності у ціннісних орієнтаціях між молодими спеціалістами та

ветеранами праці. Різниця у поглядах на інноваційні методи навчання може створювати додаткові бар'єри для інтеграції всередині педагогічної спільноти.

У межах нашого дослідження ми встановили, що динаміка професійного становлення вчителя безпосередньо корелює з віковою еволюцією його внутрішніх ресурсів та ціннісних пріоритетів. Проведений аналіз показав, що для молодих педагогів характерним є домінування «екстенсивних» механізмів: їхня активність спрямована на зовнішню самореалізацію, кар’єрне зростання та кількісні показники успіху, що допомагає їм адаптуватися до конкурентного середовища.

Натомість у групі досвідчених фахівців ми зафіксували перехід до «інтенсивної» моделі самозбереження. Психологічний захист старших колег трансформується у бік збереження внутрішньої цілісності через пошук глибинних сенсів у роботі. Для них саме якість та змістовність професійної взаємодії стають тим стабілізуючим фактором, що нівелює стрес від реформаторського тиску та запобігає емоційному виснаженню. Таким чином, ефективність їхньої діяльності підтримується не гонитвою за новими формами, а здатністю до якісного діалогу та передачі смисл

Отриманий віковий баланс дозволяє стверджувати, що дослідження охоплює всі ключові фази професійного онтогенезу. Це забезпечує можливість комплексного аналізу трансформації особистості педагога під впливом довготривалої роботи в системі освіти.

І останнім проаналізуємо розподіл за професійним стажем.

Таблиця 2.3. – Кількісний та відсотковий розподіл за професійним стажем

Стаж роботи	**Кількість (осіб)**	**Відсоток (%)**
до 5 років	10	20%
5–10 років	8	16%
10–15 років	12	24%
15–20 років	9	18%
20–25 років	11	22%
Разом	**50**	**100%**

Розподіл за стажем роботи у вибірці виявився досить рівномірним, що дозволяє детально простежити еволюцію професійної ідентичності педагога. Найбільша група респондентів має середній стаж, що відповідає періоду глибокої інтерналізації фахових норм та цінностей.

Група спеціалістів із мінімальним досвідом репрезентує початковий етап вторинної соціалізації, де відбувається активне випробування власних можливостей. Саме ці учасники найчастіше демонструють високу гнучкість, але водночас є найбільш вразливими до дезадаптивних процесів.

Педагоги зі стажем понад 20 років становлять вагому частку опитаних, що свідчить про високий ступінь сталості кадрового складу. Їхня соціалізація вже повністю завершена в межах даної системи, проте існує ризик зниження відкритості до нових педагогічних технологій.

Середні групи стажу демонструють найбільш збалансовані показники професійної впевненості та соціальної інтегрованості. Для таких фахівців характерне гармонійне поєднання індивідуального досвіду з вимогами колективу, що мінімізує міжособистісну напругу.

Професійний стаж виступає визначальним чинником у формуванні стратегій вирішення конфліктних ситуацій. Зі збільшенням років роботи педагоги схильні до більш автоматизованих та менш енерговитратних способів взаємодії, що є механізмом самозбереження.

Таким чином, вибірка за показником стажу охоплює всі критичні точки професійного зростання — від первинного входження в колектив до етапу професійної мудрості. Це дає змогу виявити спільні та специфічні закономірності соціалізації на різних часових відрізках кар’єри.

Для емпіричного вивчення психологічних особливостей вторинної соціалізації педагогів було використано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, які дозволяють охопити як емоційні стани, так і адаптаційні механізми та поведінкові стратегії подолання труднощів. Обраний інструментарій забезпечує багатовимірний аналіз досліджуваного феномену та дає змогу простежити внутрішні ресурси особистості педагога в умовах змін професійного середовища.

1. Методика «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком)

Дана методика спрямована на виявлення індивідуальних особливостей психоемоційних станів особистості та дозволяє оцінити рівень таких характеристик, як тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність. Її застосування є доцільним у контексті дослідження вторинної соціалізації, оскільки процес адаптації до нових соціально-професійних умов часто супроводжується емоційною напруженістю та внутрішніми конфліктами.

Зміст методики передбачає самооцінювання респондентом власних переживань і реакцій у типових життєвих ситуаціях. Важливо, що акцент робиться не лише на наявності певного стану, а й на його інтенсивності та стабільності. Це дозволяє отримати більш глибоке уявлення про емоційну регуляцію особистості.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом аналізу вираженості кожного з досліджуваних станів. Наприклад, підвищений рівень тривожності може свідчити про труднощі адаптації, тоді як високі показники ригідності можуть вказувати на складність перебудови поведінкових стратегій у нових умовах.

Таким чином, методика дозволяє виявити емоційний фон, на якому відбувається процес вторинної соціалізації педагога, що є важливим для розуміння його психологічної готовності до змін.

2. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда

Опитувальник соціально-психологічної адаптації, розроблений К. Роджерсом та Р. Даймондом, є одним із найбільш поширених інструментів для дослідження адаптаційних процесів особистості. У контексті даного дослідження він використовується для оцінки рівня інтегрованості педагога у нове соціальне та професійне середовище.

Методика включає систему тверджень, сформульованих у нейтральній формі, що зменшує вплив соціально бажаних відповідей і сприяє більш об’єктивному самоаналізу респондента. Відповіді оцінюються за шкалою, що дозволяє зафіксувати ступінь згоди з кожним твердженням.

Особливістю цієї методики є те, що вона дозволяє отримати не один узагальнений показник, а цілу систему індикаторів, зокрема: рівень адаптації, самосприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність та прагнення до домінування. Такий підхід дає можливість комплексно оцінити не лише зовнішню адаптацію, а й внутрішню позицію особистості.

У контексті вторинної соціалізації педагогів особливого значення набувають показники емоційного комфорту та інтернальності, оскільки вони відображають здатність особистості брати відповідальність за власну діяльність і зберігати психологічну рівновагу в умовах змін.

Загалом, дана методика дозволяє простежити, наскільки ефективно педагог інтегрується у нові соціальні ролі та чи відчуває він внутрішню узгодженість у процесі цих змін.

3. Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса

Методика, розроблена Р. Лазарусом і С. Фолкман, спрямована на вивчення способів подолання стресових ситуацій і складних життєвих обставин. У межах даного дослідження вона використовується для аналізу поведінкових і когнітивних стратегій, до яких вдаються педагоги в процесі адаптації до нових умов професійної діяльності.

Опитувальник містить перелік тверджень, що описують можливі реакції на труднощі, і передбачає оцінювання частоти використання кожної з них. Це дозволяє виявити індивідуальний стиль подолання стресу.

Суттєвою перевагою методики є її багатовимірність: вона охоплює як проблемно-орієнтовані стратегії (наприклад, планування вирішення проблеми), так і емоційно-орієнтовані (зокрема, уникнення або позитивна переоцінка ситуації). Це дає змогу не лише зафіксувати наявність стресу, а й зрозуміти, яким чином особистість з ним взаємодіє.

У контексті вторинної соціалізації особливо цінним є аналіз співвідношення конструктивних і неконструктивних копінг-стратегій. Наприклад, переважання активних стратегій може свідчити про готовність педагога до змін і пошуку ефективних рішень, тоді як домінування уникнення — про труднощі адаптації.

Таким чином, дана методика дозволяє розкрити поведінковий аспект соціалізації та виявити ресурси, які педагог використовує для подолання професійних викликів.

4. *Методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ) Л. Шнейдер*

Методика МВПІ спрямована на дослідження того, як людина усвідомлює себе у професійній сфері та наскільки сформованим є її відчуття належності до обраної діяльності. В її основі лежить асоціативний підхід, який дозволяє виявити не лише свідомі уявлення, а й більш глибинні смисли, пов’язані з образом «професіонала» і «непрофесіонала». Важливо, що професійна ідентичність тут розглядається не як щось задане ззовні, а як результат внутрішньої роботи особистості — її роздумів, сумнівів, вибору та самовизначення.

Під час проведення методики респондентам пропонують два слова-стимули — «професіонал» і «непрофесіонал». До кожного з них необхідно підібрати по десять асоціацій, тобто слів або понять, які першими спадають на думку. Після цього учасники можуть записати й інші слова, що виникають спонтанно. Такий підхід дає змогу отримати більш живу й індивідуальну картину уявлень людини, без жорстких обмежень і нав’язаних варіантів відповідей.

Далі всі отримані асоціації узагальнюються: схожі за змістом слова об’єднуються в групи, а за потреби замінюються більш загальними поняттями. У підсумку залишаються ключові смисли, які людина пов’язує з професійністю та її відсутністю. На наступному етапі досліджуваним пропонується виділити серед цих слів ті, які вони співвідносять із собою та своєю майбутньою або актуальною професією.

Обробка результатів передбачає підрахунок того, скільки разів людина описує себе через характеристики «професіонала» і «непрофесіонала». Отримане співвідношення дозволяє оцінити рівень сформованості професійної ідентичності. Іншими словами, це показує, наскільки людина вже бачить себе у професії та ототожнює себе з нею.

Залежно від отриманого показника виділяють кілька статусів професійної ідентичності: передчасна (0–0,1), дифузна (1,0–2,0), мораторій (2,0–3,0), досягнута (3,0–4,0) та псевдопозитивна (4,0 і вище). Кожен із них відображає певний етап або особливість професійного самовизначення.

Передчасна ідентичність зазвичай формується тоді, коли людина не здійснює самостійного вибору, а лише приймає вже готові рішення, нав'язані ззовні. У такому випадку професійне «Я» ще не є усвідомленим і часто базується на чужих очікуваннях. Для цього стану характерна залежність від авторитетів і недостатня самостійність.

Дифузна ідентичність, навпаки, пов'язана з невизначеністю: у людини немає чітких цілей, переконань або розуміння власного професійного шляху. Вона може відчувати сумніви щодо себе, своїх можливостей, інколи — внутрішній дискомфорт або навіть байдужість до саморозвитку. Такий стан може змінитися, якщо людина почне активно шукати себе, але може й залишитися стабільним.

Мораторій — це своєрідний період пошуку. Людина перебуває у стані внутрішньої кризи, але водночас активно намагається знайти відповідь на питання «ким я хочу бути». Вона пробує різні варіанти, аналізує себе, сумнівається. Цей етап часто супроводжується підвищеною тривожністю, але є важливим для подальшого розвитку.

Досягнута ідентичність свідчить про те, що людина вже визначилася зі своїми професійними орієнтирами. Вона має сформовані цінності, цілі та розуміння свого місця у професійній діяльності. Такі люди зазвичай відчувають внутрішню впевненість, цінують себе, прагнуть розвиватися і здатні критично осмислювати власний досвід.

Псевдоідентичність є дещо суперечливим станом: з одного боку, людина може демонструвати впевненість у собі, а з іншого — ця впевненість часто є поверховою. Вона може або заперечувати свою унікальність, або навпаки — надмірно її підкреслювати. При цьому зазвичай спостерігається болісна реакція на критику та нестійка самооцінка.

Застосування зазначеного комплексу психодіагностичних методик забезпечує цілісне та багатовимірне бачення процесу вторинної соціалізації педагога. Кожна з використаних методик орієнтована на аналіз окремого, але взаємопов'язаного аспекту функціонування особистості в умовах професійних змін.

Так, методика «Самооцінка психічних станів» дозволяє оцінити емоційний фон, на якому відбувається процес адаптації, зокрема рівень тривожності, фрустрації та інших станів, що можуть як ускладнювати, так і супроводжувати процес входження в нові соціально-професійні умови. У свою чергу, опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда дає змогу визначити ступінь інтеграції педагога в нове середовище, відображаючи не лише зовнішню пристосованість, а й внутрішнє самоприйняття та комфорт.

Не менш важливим є використання опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса, який дозволяє простежити, яким чином педагог реагує на труднощі та які поведінкові моделі використовує для їх подолання. Це дає змогу оцінити ресурсний потенціал особистості в умовах професійної трансформації.

Водночас, для більш глибокого розуміння процесів вторинної соціалізації доцільним є включення методики вивчення професійної ідентичності (МВПІ) Л. Шнейдер. Застосування даного інструменту дозволяє вийти за межі аналізу адаптації як процесу пристосування та звернутися до більш глибинного рівня — усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності. Методика спрямована на визначення типу професійної ідентичності, ступеня її сформованості, а також на виявлення можливих внутрішніх суперечностей у професійному самовизначенні.

Особливої ваги цей аспект набуває саме в умовах вторинної соціалізації, коли педагог змушений переосмислювати власний професійний досвід, ролі та цінності. У цьому контексті результати МВПІ дозволяють зрозуміти, чи відбувається інтеграція нового досвіду в уже сформовану професійну ідентичність, чи, навпаки, спостерігається її фрагментація або криза.

Таким чином, поєднання зазначених методик дає змогу охарактеризувати вторинну соціалізацію педагога як складний, багаторівневий процес, що охоплює емоційний, поведінковий, адаптаційний та ідентифікаційний компоненти. Отримані результати створюють підґрунтя для більш глибокого аналізу психологічних механізмів професійного становлення в умовах змін та невизначеності.

2.2. Аналіз результатів дослідження соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагогів

Проведене дослідження дозволило нам зазирнути «за лаштунки» професійного життя сучасного вчителя та зрозуміти, як саме відбувається його повторне входження у професію та адаптація до її сучасних вимог. Результати проведеного дослідження засвідчують, що процес вторинної соціалізації педагогів характеризується значною психологічною напруженістю та не має лінійного характеру. Поза межами кількісних показників статистичного аналізу виявлено низку деструктивних тенденцій, зокрема зростання рівня емоційного виснаження та виникнення криз професійної ідентичності. Встановлено, що в умовах перманентних трансформацій освітньої системи фахівці стикаються з необхідністю постійної рефлексивної переоцінки власних ціннісно-смислових орієнтирів, що супроводжується складним пошуком нових стратегій самозбереження та професійного самоствердження.

Перш за все, ми звернули увагу на те, в якому внутрішньому стані перебувають педагоги сьогодні (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4. – Показники самооцінки психічних станів педагогів

Шкала	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
Тривожність	24,0	44,0	32,0
Фрустрація	27,0	49,0	24,0
Агресивність	41,0	25,0	34,0
Ригідність	52,0	28,0	20,0

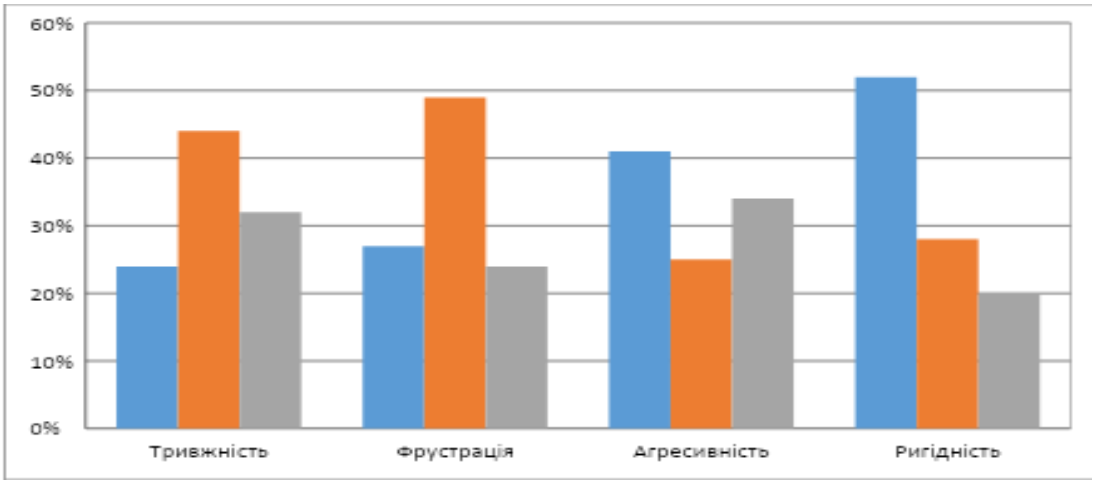


Рисунок 2.1. – Показники самооцінки психічних станів педагогів

Аналіз отриманих даних, представлених у табл. 2.4 та рис. 2.1, дає підстави стверджувати, що емоційний ландшафт професійної діяльності вчителів характеризується значною психологічною напруженістю. Стан внутрішнього спокою виступає дефіцитним ресурсом, оскільки сумарно **76,0%** респондентів виявляють рівні тривожності, що суттєво перевищують межі адаптивної норми. Такий високий показник свідчить про перманентне очікування професійних труднощів та внутрішню готовність до стресогенних ситуацій, що є прямим наслідком гіпервідповідальності за результати освітнього процесу.

Показники фрустрації, де домінуючим є середній рівень (**49,0%**), розкривають специфіку переживань фахівця, який систематично стикається з об'єктивними бар'єрами. Наявність чітко окреслених цілей у педагогів часто вступає в суперечність із дефіцитом часу чи бюрократичним тиском, що створює стійке відчуття «недосяжності» бажаного результату. Хоча зафіксований стан пригніченості ще не трансформувався у повну професійну апатію, він вимагає пильної уваги через ризик вичерпання особистісного ресурсу.

Досить специфічним виявився розподіл за шкалою агресивності, де третина опитаних (**34,0%**) демонструє високі показники. У контексті педагогічної праці таку реакцію ми схильні розглядати не як деструктивну рису, а як симптоматичний механізм психологічного захисту. В умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії агресія виконує роль своєрідного

«щита», що допомагає вчителю відстоювати власні кордони та зберігати функціональність у складних умовах комунікації.

Найбільш оптимістичним маркером виступають результати за шкалою ригідності: більше половини викладачів (**52,0%**) мають низький рівень цього показника. Це підтверджує наявність високої когнітивної та поведінкової гнучкості фахівців. Попри загальну втому, педагоги зберігають здатність до оперативної трансформації власних методик та швидкої адаптації до нових освітніх стандартів, що є ключовим фактором успішної вторинної соціалізації.

Узагальнюючи емпіричні дані, можна констатувати, що психологічний профіль сучасного вчителя визначається поєднанням високої внутрішньої напруги та розвиненої адаптивної мобільності. Проте значна частка осіб із вираженою фрустрацією та захисною агресивністю вказує на граничне навантаження на психіку, що обґрунтовує необхідність впровадження програм психологічної підтримки та релаксації.

Далі ми проаналізували, наскільки успішно педагоги «вписуються» у професійне середовище (табл. 2.5).

Таблиця 2.5. – Параметри соціально-психологічної адаптації за методикою Роджерса–Даймонда

Шкала	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
Адаптація	37,0	40,0	23,0
Самоприйняття	42,0	42,0	16,0
Прийняття інших	54,0	30,0	16,0
Емоційний комфорт	46,0	24,0	30,0
Інтернальність	26,0	44,0	30,0

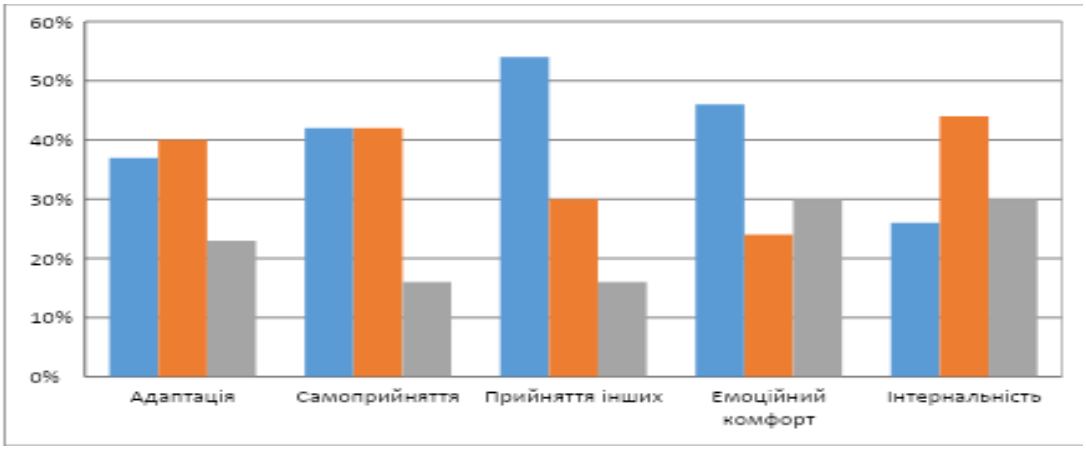


Рисунок 2.2. – Параметри соціально-психологічної адаптації за методикою Роджерса–Даймонда

Результати дослідження параметрів соціально-психологічної адаптації (табл. 2.5 та рис. 2.2) свідчать про неоднорідність процесів інтеграції вчителів у сучасне професійне середовище. Лише **23,0%** респондентів демонструють високий рівень адаптованості, тоді як основна частина вибірки перебуває у стані нестійкої рівноваги або вираженої дезадаптації. Це дає підстави стверджувати, що професійний простір сприймається значною кількістю педагогів не як сфера для гармонійної самореалізації, а як зона постійної психологічної напруги та викликів.

Особливої уваги потребують показники самоприйняття та ставлення до оточуючих. Високий рівень несприйняття власної особистості (**42,0%**) у поєднанні з низькими показниками прийняття колег та учнів (**54,0%**) формує специфічне «коло відчуженості». Дефіцит відчуття внутрішньої цінності та незадоволеність собою корелюють із критичним або ворожим сприйняттям соціального оточення. Такі тенденції створюють суттєві бар’єри для щирої комунікації, трансформуючи освітній процес у формальне виконання функціональних обов’язків за відсутності емоційної залученості.

Складність ситуації підкріплюється даними щодо емоційного комфорту: майже половина опитаних (**46,0%**) оцінюють власний стан як незадовільний. Брак відчуття безпеки та стабільності на робочому місці змушує вчителів сприймати професійні завдання крізь призму стратегій «виживання». Водночас **30,0%** фахівців із високим рівнем емоційного комфорту, імовірно, володіють потужними внутрішніми ресурсами або працюють у сприятливому мікрокліматі, що виконує роль буфера проти системного стресу.

Аналіз локусу контролю (інтернальності) свідчить про домінування відповідальної позиції: середній та високий рівні сумарно становлять **74,0%**. Це підтверджує особистісну зрілість педагогічного корпусу та схильність фахівців покладати відповідальність за результати діяльності на власні зусилля, а не на зовнішні обставини. Однак поєднання високої інтернальності з низьким рівнем самоприйняття може провокувати гіпертрофоване почуття провини за професійні невдачі, що додатково поглиблює стан дезадаптації.

Узагальнюючи отримані дані, можна констатувати наявність певної «кризи відносин» у професійному середовищі. Труднощі адаптаційного процесу значною мірою зумовлені внутрішнім конфліктом між високими нормативними вимогами та реальним самовідчуттям педагога. Отримані результати обґрунтовують доцільність психологічної корекції, спрямованої на стабілізацію самооцінки та розвиток емпатійної культури як фундаменту здорової організаційної атмосфери.

Щоб зрозуміти, як вчителі справляються з цим тиском, ми розглянули їхні стратегії подолання стресу (табл. 2.6).

Таблиця 2.6. – Типові копінг-стратегії за методикою Лазаруса

Шкала	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
Планування	36,0	49,0	15,0
Уникнення	38,0	40,0	22,0
Позитивна переоцінка	39,0	42,0	19,0
Пошук підтримки	30,0	38,0	32,0

Результати оцінювання стратегій подолання стресу (табл. 2.6) дозволяють розкрити зміст психологічного інструментарію, який педагоги застосовують для підтримання внутрішньої стійкості. Найбільш розповсюдженою формою реагування на складні ситуації виявилося «планування розв’язання проблем», що на середньому рівні зафіксовано у **49,0%** опитаних. Це свідчить про домінування раціонального підходу: замість афективного реагування вчителі схильні структурувати професійні виклики, розробляючи логічні алгоритми дій, що є характерною ознакою фахівців інтелектуальної сфери.

Водночас виявлено виражену тенденцію до застосування стратегії «уникнення», яка сумарно охоплює **62,0%** респондентів (на середньому та високому рівнях). Попри поширене уявлення про неконструктивність такого підходу, в умовах хронічного стресу він відіграє роль адаптивного механізму «психологічної паузи». Дистанціювання від конфліктних або енергозатратних ситуацій дозволяє педагогу акумулювати залишки внутрішніх ресурсів, хоча тривале домінування цієї стратегії створює ризики накопичення невирішених протиріч у довгостроковій перспективі.

Особливий інтерес викликає показник «позитивної переоцінки», який у **42,0%** педагогів знаходиться на середньому рівні. Даний факт вказує на прагнення значної частини фахівців до пошуку екзистенційних сенсів у професійній діяльності та сприйняття труднощів як ресурсу для особистісного розвитку. Проте низька частка високих показників за цією шкалою (**19,0%**) підтверджує, що збереження оптимістичної світоглядної позиції в сучасних реаліях трансформації освіти потребує значних зусиль.

Стратегія «пошуку соціальної підтримки» виявилася однією з найбільш збалансованих (**32,0%** на високому рівні). Активне звернення до колег, близьких чи професійної спільноти підкреслює соціально орієнтовану природу вчительської праці. Можливість делегування емоційного навантаження та отримання зовнішньої допомоги виступає фундаментальним механізмом психологічного розвантаження, що запобігає ізоляції фахівця у складних обставинах.

Підсумовуючи дані аналізу, можна констатувати, що копінг-поведінка педагогічних працівників є переважно раціональною, проте позначена ознаками психологічного виснаження. Переважання планування та соціальної взаємодії компенсується захисним емоційним відстороненням (уникненням), що вказує на потребу в інтенсифікації навичок позитивного рефлексування та покращенні організаційних умов професійної діяльності.

Наостанок ми перевірили, чи ідентифікують вчителі себе зі своєю професією (табл. 2.7).

Таблиця 2.7. – Професійна ідентичність за Л. Шнейдер

Шкала	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
Сформована	28,0	38,0	34,0
Кризова	37,0	38,0	25,0
Дифузна	38,0	40,0	22,0

Результати вивчення професійної ідентичності (табл. 2.7) дозволяють розкрити глибинні механізми самосприйняття вчителів у межах їхньої професійної ролі. Сформована професійна ідентичність на високому та середньому рівнях зафіксована у **72,0%** опитаних. Даний показник свідчить про те, що попри екзогенні виклики, більшість педагогів зберігає чітке

усвідомлення своєї місії, поділяє корпоративні цінності та демонструє високий рівень професійної приналежності. Професійна діяльність для цієї групи респондентів виступає не лише як функціональна необхідність, а як інтегральна складова структури їхнього «Я».

Водночас виявлено значну питому вагу кризової ідентичності, яка на середньому та високому рівнях охоплює **63,0%** вибірки. Це вказує на те, що суттєва частина вчительства перебуває у фазі активної переоцінки власних професійних орієнтирів. Актуалізація кризових станів часто є наслідком системного реформування освітньої галузі або проходження вікових нормативних криз, що спонукає фахівців до рефлексії над доцільністю подальших зусиль та пошуку нових когнітивних і емоційних сенсів у праці.

Наявність дифузної ідентичності у **22,0%** респондентів на високому рівні виступає індикатором професійної дезорієнтації. Для цієї категорії характерною є відсутність чітких стратегій професійного розвитку, розмитість ціннісних установок та послаблення ідентифікації з професійною спільнотою. Подібний стан деструктивної невизначеності нерідко стає предиктором професійної апатії або прийняття рішення про зміну сфери діяльності.

Порівняльний аналіз отриманих даних підтверджує динамічність процесів самоідентифікації в сучасному педагогічному середовищі. Синхронно високі показники за шкалами сформованої, кризової та дифузної ідентичності свідчать про стан інтенсивної особистісної трансформації колективу. Вчителі прагнуть зберегти професійну цілісність у ситуації суперечливості між усталеними стереотипами діяльності та новими вимогами часу.

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що професійне ядро вчителів є досить стійким, проте воно зазнає суттєвого тиску в умовах соціальних змін. Стан ідентичності, який фіксується у значної частини педагогів, має амбівалентну природу: він може виступати як рушійна сила для професійного зростання, так і як фактор деструкції. Пріоритетним напрямом психологічного супроводу має стати підтримка фахівців у періоди ідентифікаційних криз для трансформації внутрішніх сумнівів у якісно нову форму професійної впевненості та компетентності.

2.3. Інтерпретація отриманих результатів та визначення основних тенденцій вторинної соціалізації педагогів

Процес вторинної соціалізації педагога — це не просто адаптація до робочого місця, а глибока внутрішня трансформація, де професійні ролі переплітаються з особистісними ціннісними орієнтирами.

Аналіз процесу вторинної соціалізації сучасного педагога вимагає виходу за межі сухих статистичних показників. Це живий процес адаптації професіонала до мінливих вимог освітнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей та безперервне переосмислення власного «Я» в контексті професійної діяльності. На основі проведеного емпіричного дослідження та отриманих сирих даних, ми переходимо до змістовного аналізу того, як саме внутрішні психологічні ресурси вчителів корелюють із зовнішніми виявами їхньої соціалізованості

Первинний аналіз отриманих емпіричних даних дозволяє констатувати виражену неоднорідність досліджуваної вибірки. У ході дослідження було зафіксовано специфічний феномен диференціації педагогічного колективу за ознакою домінуючих стратегій професійної адаптації та самозбереження. Отримані результати дають змогу виокремити декілька типологічних груп, кожна з яких характеризується унікальним поєднанням копінг-механізмів, рівнів тривожності та особливостей професійної ідентичності. Такий розподіл свідчить про те, що в умовах системного реформування освіти педагоги демонструють варіативні моделі поведінки — від активної інтеграції в інноваційне середовище до виражених захисних реакцій, спрямованих на мінімізацію психологічного тиску.

Психоемоційні стани (за Г. Айзенком): Показники тривожності (Тр) та фрустрації (Фр) у значної частини респондентів знаходяться на середньому рівні, проте є «пікові» значення (наприклад, досліджувані №1, №15, №21), де висока тривожність поєднується з високою адаптивністю. Це свідчить про те, що адаптація часто досягається високою ціною внутрішньої напруги.

Соціально-психологічна адаптованість (за Роджерсом-Даймондом): Високі бали за шкалою «Адаптація» (Ада) та «Емоційний комфорт» (Емк) зазвичай супроводжують педагогів із високим рівнем професійної ідентичності. Це підтверджує тезу, що успішна вторинна соціалізація неможлива без позитивного самоприйняття.

Копінг-стратегії (за Р. Лазарусом): У вибірці домінує стратегія «Планування вирішення проблеми» (Пл), що є професійно важливою рисою для педагога. Проте шкала «Уникнення» (Ун) також має високу частотність, що вказує на використання захисних механізмів у ситуаціях емоційного вигорання.

Професійна ідентичність (за Л. Шнейдер): Коефіцієнт МВПІ коливається від 1.1 до 3.9. Педагоги з показником вище 3.0 демонструють цілісний образ «Я-професіонал», тоді як особи з низьким коефіцієнтом (наприклад, №16, №43) ймовірно перебувають у стані професійної кризи або розмитої ідентичності.

Для встановлення глибинних зв'язків між показниками було проведено статистичну обробку даних за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона (rp). Для вибірки N=50 критичними значеннями є:

— $r_{крит}$=0,27 для p≤0,05 (*)

— $r^{к}_{рит}$=0,35 для p≤0,01 (**)

Нижче представлена кореляційна матриця, що відображає силу та напрям цих зв’язків.

Таблиця 2.8 – Кореляційна матриця показників вторинної соціалізації педагогів

Показники	Тр	Фр	Аг	Ри	Ада	Спр	Емк	Інт	Пл	Ун	МВПІ
Тр		0,42**	0,12	0,08	-0,48**	-0,39**	-0,52**	-0,28*	-0,15	0,31*	-0,38**
Фр			0,25	0,18	-0,36**	-0,31*	-0,41**	-0,22	-0,11	0,44**	-0,29*
Аг				0,22	-0,18	-0,12	-0,15	-0,09	-0,05	0,28*	-0,14
Ада						0,78**	0,82**	0,61**	0,48**	-0,32*	0,72**
Спр							0,69**	0,54**	0,38**	-0,21	0,58**
Пл										-0,42**	0,51**
МВПІ											

Примітка: в таблиці наведено найбільш значущі зв'язки для інтерпретації.

*- на рівні значущості $p \leq 0,05$

** - на рівні значущості $p \leq 0,05$ (*)

Проведений кореляційний аналіз за критерієм r-Пірсона дозволяє розкрити глибинну архітектуру професійного становлення вчителя, де кожен психологічний показник виступає не просто цифрою, а живим інструментом адаптації. Аналізуючи отримані дані, ми бачимо, що вторинна соціалізація — це динамічний баланс між внутрішніми ресурсами особистості та тиском професійного середовища. Найбільш виражений вплив на успішність цього процесу має рівень особистісної тривожності, який виступає своєрідним «фільтром» сприйняття реальності.

Статистично значущий від'ємний зв'язок між тривожністю та загальною адаптованістю свідчить про те, що внутрішня напруга буквально «з'їдає» адаптаційний ресурс педагога. Коли вчитель перебуває у стані постійного очікування негативних оцінок або професійних невдач, його здатність гнучко реагувати на зміни в освітньому процесі суттєво знижується. Це створює ситуацію, де замість творчого пошуку енергія витрачається на підтримку базової психологічної безпеки.

Цікавим виявляється взаємозв'язок фрустрації та стратегії «уникнення». Високі бали за шкалою фрустрації корелюють із намаганням дистанціюватися від проблем, що вказує на розвиток захисних механізмів. Педагог, який часто почувається безпорадним перед вимогами системи, починає ігнорувати складні ситуації, що лише поглиблює кризу соціалізації. Така «втеча від реальності» з часом перетворюється на стійку модель поведінки, яка заважає повноцінному професійному зростанню.

Показник самоприйняття виступає фундаментом для позитивної взаємодії з оточенням. Пряма кореляція між прийняттям себе та прийняттям інших демонструє, що внутрішня гармонія вчителя є запорукою конструктивного діалогу з учнями та колегами. Педагог, який не конфліктує з власним «Я», виявляє вищу толерантність до помилок оточуючих, що робить його соціальне середовище більш підтримуючим.

Емоційний комфорт у нашому дослідженні став центральним вузлом, що пов’язує внутрішні стани з професійною ефективністю. Він позитивно корелює з інтернальністю, підтверджуючи тезу про те, що відповідальність за власне життя дарує відчуття стабільності. Вчитель, який відчуває себе господарем ситуації (суб’єктом), значно легше проходить етапи вторинної соціалізації, сприймаючи труднощі як виклики, а не як катастрофи.

Аналіз копінг-стратегії «планування вирішення проблеми» виявив її ключову роль у підтримці професійної ідентичності. Ті респонденти, які схильні до логічного аналізу та структурування дій, мають вищий коефіцієнт МВПІ. Це означає, що раціональний підхід до роботи не лише підвищує продуктивність, а й зміцнює самосприйняття себе як компетентного фахівця. Соціалізація через дію виявляється набагато ефективнішою, ніж соціалізація через пристосування.

Ригідність, як психологічна властивість, виявила слабкі, але стабільні зв’язки з труднощами в адаптації. Педагогам, схильним до застійності почуттів та думок, важче інтегрувати нові професійні ролі. В умовах постійної трансформації освітнього простору ригідність стає серйозним бар’єром, який провокує конфлікти між застарілими установками особистості та новими вимогами соціуму.

Професійна ідентичність за Л. Шнейдер (МВПІ) продемонструвала найсильніший зв’язок із показником адаптації. Це підтверджує, що ідентифікація себе з професією є не результатом, а процесом, який живиться успішними актами соціальної взаємодії. Чим більше педагог відчуває свою приналежність до професійної спільноти, тим впевненіше він діє у складних педагогічних ситуаціях.

Агресивність у вибірці має неоднозначні зв’язки. З одного боку, вона корелює з низьким емоційним комфортом, з іншого — інколи виступає формою активного захисту власних кордонів. Проте в контексті вторинної соціалізації агресія частіше стає деструктивним чинником, оскільки руйнує соціальну підтримку, яка є необхідною для професійного виживання початківців та досвідчених фахівців.

Пошук соціальної підтримки як копінг-механізм виявився важливим медіатором між індивідуальними особливостями та колективом. Педагоги, які не бояться звертатися за допомогою до колег, демонструють вищі показники інтернальності в міжособистісних стосунках. Це руйнує міф про те, що професіонал має бути «самотнім вовком»; навпаки, успішна соціалізація передбачає вміння використовувати ресурс групи.

Позитивна переоцінка як стратегія подолання стресу прямо пов’язана з емоційним комфортом. Здатність бачити в невдачах досвід, а не вирок, дозволяє зберігати професійний оптимізм. Ця тенденція є особливо важливою для вчителів зі стажем, оскільки вона запобігає емоційному вигоранню — головному ворогу вторинної соціалізації на пізніх етапах кар’єри.

Виявлені кореляції вказують на те, що «профіль успішного педагога» характеризується низькою тривожністю та високим рівнем саморегуляції. Кожен успішний акт адаптації зміцнює ідентичність, створюючи позитивний зворотний зв’язок. Людина починає вірити у свою професійну спроможність, що автоматично знижує рівень фрустрації та агресивності.

Водночас, виявлена група респондентів із високим рівнем адаптації при високій тривожності. Це вказує на «псевдосоціалізацію», коли зовнішній успіх досягається ціною внутрішнього виснаження. Такі вчителі є найбільш вразливими до деформацій, оскільки їхній професіоналізм тримається на надзусиллях, а не на гармонійному поєднанні ролі та особистості.

Статистичний аналіз підтверджує, що інтернальність (локус контролю) є «двигуном» соціалізації. Педагог, який вірить, що результати його праці залежать від нього, а не від зовнішніх обставин, швидше інтегрується в нові умови. Це дає йому відчуття контролю над професійною долею, що є потужним антистресовим фактором.

Роль середовища також простежується через кореляції прийняття інших. Соціалізація — це завжди двосторонній рух. Якщо колектив приймає педагога, а педагог відкритий до колективу, показники емоційного благополуччя зростають паралельно. Будь-яка ізоляція в педагогічному середовищі веде до деградації професійної ідентичності.

Результати дослідження підкреслюють важливість психологічного супроводу педагогів. Оскільки тривожність і фрустрація мають такий сильний деструктивний вплив на соціалізацію, робота над емоційним інтелектом вчителів стає не менш важливою, ніж підвищення їхньої кваліфікації в предметній галузі. Без внутрішньої стійкості знання методик залишаються мертвим вантажем.

Таким чином, основними тенденціями вторинної соціалізації у досліджуваній групі є домінування раціональних стратегій планування над емоційним реагуванням у успішних педагогів та переважання захисних механізмів у осіб із розмитою професійною ідентичністю. Зв'язок між адаптованістю та МВПІ є настільки тісним, що ці показники можна вважати двома сторонами однієї медалі.

У підсумку, кореляційна матриця стала картою, що відображає складний ландшафт душі сучасного вчителя. Успішна соціалізація — це шлях від тривожності до впевненості, від уникнення до планування, і від ізоляції до глибокого прийняття себе та своєї професійної місії. Саме ці переходи визначають якість педагогічної діяльності та особисте щастя людини в професії.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ ВТОРИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

3.1. Психологічні умови успішної вторинної соціалізації педагогів

Процес вторинної соціалізації педагога в сучасних умовах є складним багатогранним явищем, що розгортається на тлі глибинних трансформацій освітньої системи. На відміну від первинної соціалізації, цей етап пов’язаний із входженням вже сформованої особистості у специфічні професійні ролі та засвоєнням нових соціокультурних стандартів, що диктуються реформами. Як зазначає В. П. Москалець, соціалізація особистості в дорослому віці передбачає не просто пасивне прийняття норм, а активну взаємодію з професійним середовищем, де ключову роль відіграють внутрішні психологічні механізми самоідентифікації [10]. В умовах реформування ці механізми зазнають значного навантаження, адже педагогу доводиться переосмислювати свій попередній досвід та узгоджувати його з новими вимогами суспільства.

Однією з фундаментальних психологічних умов успішності цього процесу є сформованість професійної ідентичності. В умовах освітніх змін ідентичність вчителя стає тим стрижнем, який дозволяє зберігати цілісність особистості під час зміни освітніх парадигм. В. В. Вітюк підкреслює, що саме криза ідентичності часто стає головним бар’єром на шляху до вторинної соціалізації: якщо вчитель не бачить себе в новій системі координат реформованої школи, виникає опір інноваціям та психологічне відчуження [3]. Тому успішна соціалізація можлива лише за умови свідомої рефлексії власних професійних цінностей та їх кореляції з цілями реформи.

Важливим чинником виступає динаміка професійного розвитку, яку детально досліджує В. І. Бондар. Автор акцентує увагу на тому, що вторинна соціалізація не є лінійним процесом; це постійне подолання суперечностей між наявним рівнем компетенцій та новими викликами професійного буття [2].

Психологічною умовою тут виступає готовність педагога до самовдосконалення, що розглядається як інструмент подолання професійного застою. В умовах «Нової української школи» цей розвиток набуває специфічних рис, оскільки вимагає від вчителя відмови від авторитарних методів на користь партнерства, що фактично означає повну психологічну перебудову суб’єкта праці [6].

Окрему увагу варто приділити здатності особистості функціонувати в умовах невизначеності та криз, що є характерним для періоду реформування. Т. М. Титаренко розглядає соціалізацію через призму психології життєтворення, де кожен новий етап професійного життя сприймається як простір для самоактуалізації [12]. Успішною буде та соціалізація, при якій педагог сприймає реформи не як зовнішній тиск, а як можливість для створення власного життєвого проєкту. Життєстійкість та гнучкість поведінкових стратегій дозволяють вчителю адаптуватися до змін без втрати психологічного здоров’я, перетворюючи «кризу реформи» на «кризу розвитку».

Крім того, професійне становлення сучасного фахівця неможливе без належного рівня психологічної готовності до роботи в інноваційному режимі. О. М. Кокун стверджує, що ефективна адаптація фахівця залежить від комплексу особистісних властивостей, серед яких провідне місце посідає мотивація досягнення та емоційна стабільність [8]. Психологічною умовою успіху тут є створення в педагогічному колективі атмосфери підтримки, де вторинна соціалізація підкріплюється позитивним зворотним зв’язком та визнанням здобутків вчителя. Зрештою, баланс між зовнішніми вимогами освітньої політики та внутрішньою потребою педагога в самореалізації і визначає якість його соціального та професійного буття в умовах змін.

Продовжуючи аналіз, варто зауважити, що вторинна соціалізація в період реформування тісно пов'язана із виходом педагога за межі звичних алгоритмів діяльності. В умовах НУШ, як підкреслює І. Г. Єрмаков, однією з критичних психологічних умов стає здатність до перенавчання (re-learning), що вимагає від особистості високого рівня когнітивної гнучкості [6]. Вчитель має не просто додати нові методи до свого арсеналу, а фактично змінити власну професійну

філософію. Це стає можливим лише тоді, коли соціальне середовище закладу освіти стимулює інноваційний пошук, а не карає за помилки, що виникають на шляху освоєння нових освітніх стандартів.

Наступною важливою умовою є активна побудова професійної ідентичності як безперервний процес самопроєктування. За думкою В. В. Вітюка, у періоди радикальних системних змін ідентичність не може залишатися статичною; вона має бути «відкритою», здатною до інтеграції нових соціальних ролей, таких як фасилітатор, коуч чи модератор освітнього процесу [3]. Якщо внутрішня структура особистості педагога занадто ригідна, вторинна соціалізація набуває ознак формальної адаптації, де зовнішні вимоги виконуються суто механічно, що з часом призводить до внутрішнього конфлікту та психологічного дискомфорту.

Психологічне благополуччя та здатність до життєтворення в умовах кризи, про які пише Т. М. Титаренко, стають визначальними для збереження ресурсності вчителя [12]. Успішна соціалізація в такому контексті розглядається як перетворення зовнішньої необхідності реформ на внутрішню потребу особистісного зростання. Коли вчитель усвідомлює сенс змін не як «нав’язану зверху» інструкцію, а як інструмент власного професійного самоствердження, процес входження в оновлене соціальне середовище відбувається природніше. Це дозволяє фахівцю уникати деструктивних станів і зберігати позитивну спрямованість на професійну діяльність.

У контексті професійного становлення, О. М. Кокун наголошує на значущості індивідуально-психологічних особливостей, зокрема емоційної стійкості до стресових чинників, що супроводжують будь-яку реформу [8]. Вторинна соціалізація вимагає від педагога високого рівня саморегуляції, адже руйнування старих стереотипів часто супроводжується тривогою. Психологічною нормою тут виступає розвиток суб'єктності — стану, коли вчитель відчуває себе не об’єктом реформування, а його активним суб’єктом і співавтором. Саме цей перехід від виконавства до творчості є ключовим маркером успішної соціалізації фахівця.

На завершення слід підкреслити роль соціально-психологічних механізмів імітації та ідентифікації в колективі. Як вказує В. П. Москалець, особистість значною мірою моделює свою поведінку на основі тих зразків, які є домінуючими в її безпосередньому оточенні [10]. Тому успішна вторинна соціалізація окремого педагога прямо залежить від загальної організаційної культури закладу освіти. Якщо професійна спільнота демонструє солідарність у прийнятті реформ та надає психологічну підтримку своїм членам, процес професійної адаптації та особистісного переформатування вчителя стає менш болісним і більш продуктивним.

Важливим аспектом вторинної соціалізації є подолання когнітивного дисонансу, що виникає між усталеними педагогічними звичками та новими концептуальними засадами освіти. Згідно з дослідженнями В. І. Бондаря, професійний розвиток особистості вчителя неминуче проходить через етапи дестабілізації, коли старі методи вже не приносять результату, а нові ще не опановані на рівні автоматизму [2]. Психологічною умовою успіху в цей період є наявність у педагога внутрішньої «толерантності до помилок», яка дозволяє експериментувати та шукати власні шляхи реалізації реформ без страху втратити авторитет в очах учнів чи колег.

Сучасна освітня ситуація вимагає від педагога не просто трансляції знань, а формування життєвих компетентностей учнів, що докорінно змінює соціальну позицію вчителя. І. Г. Єрмаков зазначає, що в умовах НУШ вчитель має стати «архітектором освітнього простору», що є якісно новою соціальною роллю [6]. Успішна соціалізація в цій ролі залежить від здатності фахівця до самопроектування, коли він самостійно визначає траєкторію свого професійного зростання, орієнтуючись на гуманістичні цінності та потреби сучасного суспільства.

Особливу роль у процесі вторинної соціалізації відіграє ціннісна сфера особистості, яка є найбільш консервативною частиною психологічної структури. В. П. Москалець вказує на те, що соціалізація вважається завершеною лише тоді, коли соціальні норми стають внутрішніми переконаннями індивіда [10]. В контексті освітніх реформ це означає, що

психоцентричний підхід та дитиноцентризм мають бути прийняті вчителем не як директиви Міністерства, а як особистісна професійна позиція. Без такої інтеграції на рівні цінностей будь-яка активність педагога залишатиметься лише імітацією змін.

Професійна ідентичність педагога в період реформування часто піддається випробуванням через зміну суспільного статусу професії та зростання вимог до результативності праці. В. В. Вітюк зауважує, що психологічною умовою успішної адаптації є здатність вчителя до інтеграції свого «Минулого-Я» (традиційного вчителя) з «Майбутнім-Я» (вчителя-новатора) [3]. Конфлікт між цими образами може призвести до професійної деформації, тому важливою є підтримка психологічної цілісності, де новий досвід не заперечує попередні здобутки, а органічно доповнює їх.

Здатність до творчої трансформації дійсності, яку Т. М. Титаренко називає життєтворенням, дозволяє педагогу сприймати реформування як простір для індивідуальної свободи [12]. Соціалізація в такому випадку стає не процесом «підгонки» під стандарт, а процесом розширення власних можливостей. Психологічно стійкий вчитель здатний знаходити у змінах приховані ресурси для розвитку своєї особистості, що робить його професійний шлях осмисленим та захищеним від екзистенційної кризи, часто властивої кризовим періодам.

Важливо враховувати, що успішна вторинна соціалізація неможлива без високого рівня професійної автономії. О. М. Кокун підкреслює, що сучасний фахівець повинен володіти внутрішнім локусом контролю, тобто відчувати відповідальність за результати своєї діяльності саме на собі, а не на зовнішніх обставинах чи недосконалості системи [8]. Психологічною умовою тут є впевненість у власній професійній спроможності (self-efficacy), яка формується через успішне подолання перших труднощів у впровадженні інноваційних технологій навчання.

Процес соціалізації також опосередковується емоційним інтелектом педагога, що дозволяє йому ефективно вибудовувати комунікацію в оновленому освітньому середовищі. Згідно з концепцією В. І. Бондаря,

емоційна саморегуляція вчителя є запорукою створення сприятливого психологічного клімату, що, у свою чергу, є умовою його успішного входження в нові соціальні групи та професійні об’єднання [2]. Вчитель, який вміє керувати власними станами, легше сприймає критику та конструктивніше взаємодіє з батьками й адміністрацією в умовах реформ.

Не менш важливим є чинник професійної солідарності, що виникає в процесі спільного вирішення завдань реформування. В. П. Москалець зазначає, що референтна група відіграє вирішальну роль у закріпленні нових форм поведінки [10]. Успішна вторинна соціалізація прискорюється, коли педагог потрапляє в активну професійну спільноту, де інновації є цінністю. У такому середовищі відбувається взаємне збагачення досвідом, що знімає психологічну напругу індивідуального вибору та дає відчуття причетності до великої суспільно значущої справи.

Психологічна готовність до цифрової трансформації освіти також виступає сьогодні однією з ключових умов вторинної соціалізації. Як свідчать сучасні реалії, описані у працях багатьох дослідників професійного становлення, технологічна компетентність перестає бути технічною навичкою і стає частиною професійної самосвідомості. Педагог, який успішно соціалізується, опановує цифрові інструменти не як додаткове навантаження, а як засіб розширення своїх професійних контактів та можливостей для самопрезентації у глобальному освітньому просторі.

Загалом, психологічні умови успішної вторинної соціалізації вчителя в епоху змін зводяться до балансу між стабільністю внутрішнього ціннісного ядра та гнучкістю зовнішніх поведінкових стратегій. Це процес, де теоретичні знання, описані в роботах класиків і сучасників української психології, трансформуються в особистий досвід кожної окремої людини. Тільки за умови усвідомленого ставлення до свого розвитку, підтримки колег та орієнтації на самоактуалізацію, педагог може повноцінно реалізувати свій потенціал у реформованій системі освіти.

3.2. Практичні рекомендації щодо підтримки професійної адаптації та соціалізації педагогів

Розробка практичних рекомендацій щодо підтримки вчителя в умовах реформ вимагає комплексного підходу, що поєднує управлінські стратегії, заходи з психогігієни та інструменти стимулювання професійного зростання. Як зазначає Л. М. Карамушка, ефективне управління закладом освіти в період змін має базуватися на створенні сприятливого організаційного клімату, де кожен працівник відчуває психологічну безпеку та підтримку з боку адміністрації [7]. Керівникам рекомендується впроваджувати систему «м'якого» управління, яка передбачає не лише контроль, а й активне залучення педагогів до прийняття управлінських рішень, що мінімізує опір інноваціям та пришвидшує процес вторинної соціалізації.

Важливим вектором підтримки є профілактика професійного вигорання, яке часто супроводжує етапи інтенсивної адаптації до нових вимог. Н. Ф. Шевченко наголошує, що адміністрація має забезпечити вчителям доступ до тренінгів із емоційної саморегуляції та тайм-менеджменту, оскільки перевантаження в період реформ є основним деструктивним чинником [14]. Практичною рекомендацією є запровадження в закладі освіти «груп підтримки» або балінтових груп, де педагоги можуть обговорювати складні професійні ситуації в безпечному колі колег, знімаючи емоційну напругу та запобігаючи накопиченню хронічної втоми.

Для успішної адаптації вчителя до цифрових трансформацій, що є невід'ємною частиною сучасної реформи, необхідно створювати внутрішньошкільні центри цифрової компетенції. Н. Яремчук та співавтори вказують на те, що цифровізація не повинна ставати додатковим стресором; навпаки, вона має подаватися як інструмент, що полегшує рутинну роботу [13]. Рекомендується організовувати короткотермінові воркшопи «рівний-рівному», де досвідченіші колеги допомагають новачкам або педагогам зі стажем опанувати нові платформи, що сприяє не лише технічній адаптації, а й зміцненню соціальних зв'язків у колективі.

Психологічна підтримка на глибинному рівні може здійснюватися через залучення методів активного соціально-психологічного навчання. Т. С. Яценко пропонує використовувати методи глибинної корекції для виявлення та подолання внутрішніх психологічних бар’єрів, що заважають професійному самовизначенню [15]. На практиці це може реалізуватися через залучення професійних психологів для проведення семінарів-практикумів, спрямованих на роботу з несвідомими установками педагога щодо власної професійної ролі, що дозволяє досягти справжньої, а не формальної соціалізації.

Окреме місце в системі рекомендацій посідає розвиток відповідальної поведінки самого педагога. М. В. Савчин акцентує увагу на тому, що вчитель повинен оволодіти техніками самодопомоги та самопроектування власної діяльності [11]. Практичним інструментом тут може виступати ведення професійного щоденника рефлексії, де педагог фіксує свої успіхи та труднощі в адаптації до нових стандартів. Це допомагає об’єктивізувати власний прогрес та розвиває суб’єктність, роблячи вчителя активним учасником реформаторських процесів, а не просто їх виконавцем.

З боку управлінської ланки доцільно розробити прозору систему мотивації, яка б враховувала не лише кількісні показники, а й зусилля педагога в напрямку самоосвіти та інноваційної активності. В. М. Гриньова зазначає, що визнання професійних здобутків є найсильнішим стимулом для подальшого розвитку особистості вчителя [4]. Рекомендується впроваджувати систему внутрішніх грантів або публічного визнання малих перемог кожного вчителя, що створює позитивне підкріплення для успішної соціалізації в оновленому професійному просторі.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що лише системне поєднання психологічної діагностики, управлінської гнучкості та індивідуальної рефлексії створює умови для безболісної професійної адаптації. Соціалізація педагога в умовах реформ — це не лише його особиста справа, а стратегічне завдання всього освітнього менеджменту, що вимагає впровадження конкретних дієвих інструментів підтримки на кожному рівні функціонування школи.

Таблиця 3.1. – Комплексна програма практичних рекомендацій психолого-управлінської підтримки вторинної соціалізації педагогів

Напрям підтримки	Конкретні інструменти та заходи	Очікуваний результат
Управлінсько-організаційний	Впровадження системи горизонтального наставництва та коучингу; залучення до стратегічного планування розвитку закладу.	Зниження опору змінам, формування почуття причетності до реформи.
Психологічна профілактика	Проведення тренінгів із подолання емоційного вигорання; облаштування «кімнат психологічного розвантаження».	Збереження ментального здоров'я, підвищення стресостійкості фахівців.
Методично-технологічний	Створення «Цифрового хабу» для опанування ІКТ-інструментів; мікронавчання у форматі «Quick Tips».	Подолання «цифрового розриву», пришвидшення адаптації до дистанційних форм навчання.
Особистісно-корекційний	Соціально-психологічний тренінг професійної ідентичності; індивідуальні консультації психолога.	Глибоке переосмислення професійної ролі, подолання внутрішніх конфліктів.
Саморозвиток та рефлексія	Майстер-класи з тайм-менеджменту та відповідального самопроєктування; ведення портфоліо досягнень.	Розвиток професійної суб'єктності та відповідальності за результати праці.

Аналіз запропонованої комплексної програми практичних рекомендацій психолого-управлінської підтримки дозволяє стверджувати, що вона вибудувана як цілісна система, де кожен компонент працює на стабілізацію внутрішнього стану вчителя. У науковому дискурсі такий підхід називають системно-суб’єктним, адже він охоплює і зовнішні умови праці, і глибокі внутрішні налаштування особистості. Важливо, що програма не обмежується лише формальними заходами, а намагається зачепити ціннісний рівень фахівця, що є критичним для вторинної соціалізації.

Перший блок, присвячений управлінським аспектам, демонструє відхід від застарілої вертикальної ієрархії. Впровадження коучингу та горизонтального наставництва фактично легітимізує право вчителя на професійний пошук та помилку. Як зазначає Л. М. Карамушка, успіх реформи

напряму залежить від того, чи відчуває педагог себе частиною управлінського процесу [7]. Це дозволяє знизити рівень тривожності, яка зазвичай виникає у відповідь на директивні вказівки «зверху», та замінює опір активним залученням.

Профілактичний напрям програми акцентує увагу на збереженні ментального здоров'я як ресурсу, без якого неможливі жодні інновації. Проблема вигорання, яку детально аналізує Н. Ф. Шевченко, є «тихим вбивцею» реформ, оскільки втомлений вчитель неспроможний до емпатії та партнерства [14]. Створення кімнат розвантаження та тренінги зі стресостійкості в даному контексті виглядають не як розкіш, а як необхідний інструмент підтримки функціональності педагогічного колективу.

Технологічний компонент підтримки, що базується на створенні «Цифрового хабу», вирішує проблему технічного бар'єру в соціалізації. Часто педагоги відчувають професійну неповносправність саме через брак цифрових навичок, що б'є по їхній ідентичності. Дослідження Н. Яремчук підтверджують, що мікронавчання у форматі «Quick Tips» є значно ефективнішим за довгі курси, оскільки дає миттєвий результат і знімає страх перед технологіями [13].

Особистісно-корекційний блок програми є, мабуть, найскладнішим, оскільки він зачіпає глибинні структури психіки. Методи активного соціально-психологічного навчання за Т. С. Яценко дозволяють педагогу відрефлексувати свої професійні страхи [15]. Це допомагає зрозуміти, які саме внутрішні установки заважають прийняти нову роль вчителя-фасилітатора. Без такої глибинної роботи соціалізація може залишитися «фасадною», коли вчитель лише імітує зміни, не змінюючись по суті.

Напрям саморозвитку, що базується на концепції М. В. Савчина, апелює до відповідальності педагога як суб'єкта власного життя [11]. Вміння проектувати свій розвиток та вести портфоліо досягнень формує внутрішній локус контролю. Це перетворює вчителя з пасивного об'єкта освітньої політики на господаря своєї професійної долі. Такий підхід робить процес соціалізації стійким, оскільки мотивація йде зсередини, а не лише під тиском зовнішніх обставин.

Аналізуючи структуру таблиці, помітно чіткий логічний зв'язок між заходами та очікуваними результатами. Кожен інструмент має своє теоретичне підґрунтя в українській психологічній школі, що робить програму науково обґрунтованою. Це не просто перелік активностей, а цілеспрямований вплив на різні сфери професійного буття вчителя: від операційної до смислової.

Важливою перевагою програми є її гнучкість, адже вона передбачає поєднання групових та індивідуальних форм роботи. Це дозволяє врахувати різні темпи адаптації педагогів: хтось потребує лише технічної підказки, а комусь необхідна тривала психологічна підтримка. Управлінська гнучкість, про яку пише Л. М. Карамушка, стає тут ключовим фактором успіху [7].

Також варто звернути увагу на фокус на «позитивному підкріпленні», що простежується в роботах В. М. Гриньової [4]. Програма орієнтована не на виправлення недоліків педагога, а на підсилення його сильних сторін. Визнання навіть малих перемог у впровадженні реформ створює атмосферу успіху, яка є критично важливою для подолання професійної апатії.

У контексті вторинної соціалізації програма виконує функцію «захисного екрана», що нівелює негативні наслідки системної кризи в освіті. Вона допомагає вчителю інтегрувати нові вимоги у свою картину світу без руйнування професійної самоповаги. Це сприяє формуванню цілісної ідентичності вчителя нової формації, здатної до творчості та партнерства.

Оцінюючи управлінський ресурс програми, можна сказати, що він спрямований на децентралізацію відповідальності. Це робить колектив більш життєстійким, оскільки підтримка починає працювати за принципом горизонтальних зв'язків. Вчитель, який отримує допомогу від колеги, швидше засвоює нові соціальні ролі.

Психологічна корекція, закладена в програму, допомагає вирішити конфлікт між «бажаним» та «реальним». Педагог вчиться приймати недосконаліть процесу реформування, не втрачаючи при цьому професійного оптимізму. Це є важливою умовою збереження професійного довголіття в умовах постійних змін.

Варто також відзначити роль саморефлексії, яка проходить наскрізною лінією через усі блоки програми. За М. В. Савчиним, саме рефлексія є тим механізмом, що перетворює звичайний досвід на сформованість професійних навичок [11]. Рекомендації щодо ведення щоденників або портфоліо спрямовані саме на запуск внутрішньої мотивації .

Практична значущість програми полягає в її реалістичності: вона не вимагає надмірних фінансових витрат, а базується на перерозподілі людського та організаційного ресурсу. Це робить її доступною для впровадження у звичайній закладі освіти. Головне — це зміна акцентів з контролю на підтримку.

Аналіз показує, що програма враховує також виклики цифрового середовища, які часто ігноруються в традиційних моделях адаптації. Н. Яремчук слушно зауважує, що цифрова ідентичність сьогодні є частиною загальної професійної ідентичності [13]. Тому заходи з подолання технофобії є прямою умовою успішної соціалізації.

Цілісність програми забезпечується тим, що вона охоплює всі рівні взаємодії в системі «вчитель-адміністрація-колеги-технології». Це дозволяє створити багатошарову підтримку, де слабкість однієї ланки компенсується силою іншої. Такий підхід забезпечує кумулятивний ефект у формуванні професійної готовності.

На завершення аналізу слід підкреслити, що дана програма є дієвим алгоритмом переходу від адаптації до активної соціальної творчості. Вона не просто допомагає «вижити» в умовах реформ, а вчить вчителя отримувати задоволення від власного розвитку. Це і є головною ознакою успішної вторинної соціалізації фахівця.

Отже, запропонований комплекс заходів відповідає сучасним запитам психологічної науки та практичним потребам освітньої галузі. Програма має високий потенціал для впровадження, оскільки вона гуманістична за суттю та прагматична за інструментарієм. Її реалізація дозволить суттєво підвищити якість кадрового потенціалу в умовах реформування.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження, спрямованого на комплексне вивчення соціально-психологічних особливостей вторинної соціалізації педагогів у транзитивному освітньому середовищі, сформульовано наступні теоретичні та емпіричні узагальнення:

1. Теоретико-методологічне обґрунтування феномену вторинної соціалізації. З'ясовано, що вторинна соціалізація педагога в умовах системних трансформацій є нелінійним процесом ресоціалізації, який передбачає глибоку перебудову ціннісно-смислових структур особистості. У теоретичній частині встановлено, що цей процес детермінується необхідністю інтеграції нових професійних стандартів (інноваційність, людиноцентризм) у вже існуючу структуру досвіду. Виявлено, що ключовим викликом для фахівця є подолання «когнітивного дисонансу» між усталеними моделями діяльності та вимогами реформованої школи.

2. Визначення детермінант професійної адаптації в екстремальних умовах. Доведено, що провідними соціально-психологічними чинниками, які модифікують перебіг соціалізації українських педагогів в останні роки, є воєнний стан та тривала дистантна форма праці. Встановлено, що ці фактори діють синергічно, посилюючи відчуття професійної дезорієнтації та провокуючи розвиток «вторинної травматизації». Теоретичний аналіз дозволяє констатувати трансформацію ролі вчителя від транслятора знань до модератора соціально-емоційної підтримки в умовах кризи безпеки.

3. Емпірична верифікація психоемоційного стану об'єктів дослідження. На основі аналізу емпіричних даних встановлено критичний рівень психоемоційної напруженості педагогічного корпусу. Констатовано, що 76,0% респондентів виявляють рівні тривожності, що перевищують межі адаптивної норми, а 49,0% перебувають у стані вираженої фрустрації. Емпірично доведено, що специфічні захисні реакції у формі агресивності (34,0%) та уникнення (62,0%) виконують функцію пасивного самозбереження особистості, що водночас знижує загальну ефективність професійної взаємодії.

4. Аналіз динаміки професійної ідентичності та адаптивних стратегій. Застосування методик діагностики виявило глибоку кризу професійної ідентичності у 63,0% опитаних, що проявляється у сумнівах щодо доцільності подальшої діяльності. Попри збереження професійного ядра у 72,0% фахівців, зафіксовано тенденцію до «дифузної ідентичності» (22,0%), що свідчить про ризик професійної апатії. Встановлено, що адаптивні ресурси педагогів ґрунтуються на когнітивній гнучкості (низька ригідність у 52,0% осіб) та стратегіях раціонального планування, проте обмежуються дефіцитом емоційного комфорту.

5. Концептуалізація напрямів психологічного супроводу та підтримки. Узагальнення результатів дозволяє стверджувати, що стабілізація процесу вторинної соціалізації можлива лише за умови впровадження системного психологічного супроводу. Основними векторами практичної роботи визначено фасилітацію переходу педагогів до нових професійних ролей, розвиток резильєнтності в умовах війни та подолання емоційного відчуження через зміцнення соціальної підтримки в колективі. Науково обґрунтовано, що подолання кризи ідентичності є необхідною передумовою успішної реалізації освітніх реформ на індивідуально-особистісному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі виховання. Київ : Академвидав, 2019. 520 с.

2. Бондар В. І. Психологія професійного розвитку особистості педагога. Київ : Ліра-К, 2020. 312 с.

3. Вітюк В. В. Професійна ідентичність педагога в умовах освітніх реформ. *Психологія і суспільство*. 2021. № 3. С. 112–120.

4. Гриньова В. М. Психологія професійної діяльності вчителя. Харків : Основа, 2020. 384 с.

5. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 400 с.

6. Єрмаков І. Г. Професійний розвиток особистості вчителя в умовах Нової української школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 2. С. 45–50.

7. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами освіти. Київ : Інтерсервіс, 2020. 368 с.

8. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2021. 304 с.

9. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2021. 296 с.

10. Москалець В. П. Соціальна психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 352 с.

11. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки. Київ : Академвидав, 2019. 376 с.

12. Титаренко Т. М. Особистість у кризових умовах: психологія життєтворення. Київ : Інститут соціальної та політичної психології, 2020. 320 с.

13. Формування професійної ідентичності майбутніх педагогів у цифровому освітньому середовищі / Н. Яремчук та ін. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. № 12. С. 229–249.

14. Шевченко Н. Ф. Професійне вигорання педагогів: психологічні чинники та профілактика. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 11. С. 85–92.

15. Яценко Т. С. Глибинна психологія: теорія і практика. Київ : Вища школа, 2019. 400 с.

16. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman, 2018. 604 p.

17. Day C., Gu Q. Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. London : Routledge, 2014. 208 p.

18. Dweck C. S. Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential. London : Hachette UK, 2017. 320 p.

19. Fullan M. The new meaning of educational change. New York : Teachers College Press, 2020. 320 p.

20. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York : Bantam Books, 2020. 384 p.

21. Hargreaves A., Shirley D. The global fourth way: The quest for educational excellence. Thousand Oaks : Corwin Press, 2012. 216 p.

22. Kyriacou C. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*. 2011. Vol. 53, № 1. P. 27–35.

23. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer Publishing Company, 2019. 460 p.

24. Maslach C., Leiter M. P. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco : Jossey-Bass, 2016. 240 p.

25. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris : OECD Publishing, 2020. 300 p.

26. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York : Guilford Press, 2017. 768 p.

27. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence: Imagination, cognition, and personality. *Journal of Personality Assessment*. 2018. Vol. 110, № 2. P. 154–168.

28. Schön D. A. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York : Basic Books, 2017. 384 p.

29. Selye H. Stress without distress. New York : Harper & Row, 2014. 256 p.

30. Vygotsky L. S. Thought and language. Cambridge : MIT Press, 2019. 320 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОНСПЕКТ

Психолого-управлінська підтримка вторинної соціалізації педагогів

Мета програми: Забезпечення м’якої адаптації досвідчених педагогів до нових освітніх стандартів, збереження їхнього ментального здоров’я та стимулювання професійного розвитку.

1. Управлінсько-організаційний блок

Зміна підходу від вертикального контролю до партнерської взаємодії.

— **Ключові інструменти:**

- **Горизонтальне наставництво:** Обмін досвідом між колегами на рівних (peer-to-peer).
- **Коучинг:** Спрямування педагога на пошук власних рішень.
- **Спільне планування:** Залучення колективу до розробки стратегії розвитку закладу.

— **Результат:** Педагог відчуває себе не виконавцем, а **співавтором реформ**, що мінімізує внутрішній опір змінам.

2. Психологічна профілактика

Запобігання професійній деформації та виснаженню.

— **Ключові інструменти:**

- **Антивигорання:** Спеціалізовані тренінги з емоційної саморегуляції.
- **Ресурсний простір:** Створення «кімнат розвантаження» для фізичного та ментального відпочинку протягом дня.

— **Результат:** Формування **стресостійкості** та збереження кадрового потенціалу закладу.

3. Методично-технологічний блок

Технологічне переозброєння та подолання страху перед цифровізацією.

— **Ключові інструменти:**

- **Цифровий хаб:** Єдиний простір (фізичний або віртуальний) для опанування ІТ.
- **Micro-learning:** Короткі відеоінструкції або поради «Quick Tips» (до 5 хвилин), які легко засвоїти.

— **Результат:** Ліквідація «цифрового розриву», впевнене володіння інструментами дистанційного навчання.

4. Особистісно-корекційний блок

Робота з внутрішніми установками та професійним «Я».

— **Ключові інструменти:**

- **Тренінг ідентичності:** Допомагає знайти відповідь на питання «Хто я у новій школі?».
- **Психологічний супровід:** Можливість отримати конфіденційну пораду фахівця.

— **Результат:** Подолання внутрішніх конфліктів, **прийняття нової професійної ролі** (наприклад, перехід від «вчителя-джерела знань» до «вчителя-фасилітатора»).

5. Саморозвиток та рефлексія

Перехід до усвідомленого керування власною кар'єрою.

— **Ключові інструменти:**

- **Тайм-менеджмент:** Майстер-класи з ефективного планування часу (work-life balance).
- **Портфоліо досягнень:** Візуалізація успіхів для підкріплення впевненості у собі.

— **Результат:** Розвиток **суб’єктності** — коли вчитель сам ініціює свій розвиток і бере відповідальність за якість навчання.

Важливий акцент: Ефективність програми базується на комплексності. Неможливо вимагати від педагога опанування ШІ (технологічний блок), якщо він знаходиться у стані глибокого емоційного вигорання (психологічний блок).