

КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ВАРВАРУК ХРИСТИНА ПЕТРІВНА**

УДК 159.9:37.015.3:316.485

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ВПЛИВ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА**  
**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ**  
**ПЕДАГОГІВ**

053 психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.  
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на  
відповідне джерело \_\_\_\_\_ Х.П. Варварук

Науковий керівник: Пілецька Любомира Сидорівна доктор психологічних  
наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології

Івано-Франківськ, 2026

## АНОТАЦІЯ

**Варварук Х. П. Вплив конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 – соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 – психологія. Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Міністерство освіти і науки України, Івано-Франківськ, 2026.

У дисертації представлено результати комплексного теоретичного та емпіричного дослідження впливу конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів як інтегративного особистісно-професійного утворення, що визначає рівень готовності до педагогічної діяльності, здатність до конструктивної взаємодії в умовах професійних труднощів і конфліктів, а також забезпечує становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням складності освітнього середовища, підвищенням вимог до психологічної готовності педагогів до конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів, необхідністю розвитку професійної ідентичності як внутрішнього ресурсу професійної стійкості майбутнього педагога, а також потребою вдосконалення психологічного супроводу процесу професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам професійної ідентичності майбутніх педагогів та розвитку конфліктологічної компетентності як складової професійної підготовки, питання їх взаємозв'язку як взаємодоповнювальних психологічних утворень, що забезпечують ефективність процесу професійного становлення майбутнього педагога, залишається недостатньо розробленим.

Особливого значення набуває дослідження взаємозв'язку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності саме на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів, який виступає сензитивним періодом становлення професійного самовизначення, розвитку рефлексивності, формування професійних цінностей і вироблення індивідуального стилю педагогічної взаємодії. У цьому контексті конфліктологічна компетентність розглядається як важливий психологічний ресурс професійного становлення особистості майбутнього педагога, що забезпечує готовність до ефективної взаємодії з учнями, колегами та батьками в умовах конфліктогенності освітнього середовища.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні впливу конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до вивчення професійного становлення особистості, сучасні психологічні концепції професійної ідентичності та конфліктологічної компетентності, положення соціально-психологічних теорій міжособистісної взаємодії, а також наукові підходи до розуміння психологічних механізмів професійного розвитку майбутніх педагогів.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив обґрунтувати структурну відповідність компонентів професійної ідентичності та конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів, що стало підґрунтям для побудови авторської структурно-функціональної моделі їх взаємозв'язку, реалізованої у логіці «розуміти – регулювати – діяти» як наскрізної психологічної основи професійного становлення майбутнього педагога.

У роботі представлено авторську структурно-функціональну модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів, яка відображає системну взаємодію когнітивного,

особистісного та поведінкового компонентів професійної ідентичності зі компонентами конфліктологічної компетентності та дозволяє інтерпретувати психологічні механізми формування професійної позиції майбутнього педагога у процесі навчально-професійної підготовки. Запропонована модель має пояснювальний характер і слугує теоретичною основою для інтерпретації взаємозв'язків між рівнем сформованості конфліктологічної компетентності та особливостями становлення професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей.

З метою емпіричної перевірки висунутих положень проведено комплексне психодіагностичне дослідження із застосуванням стандартизованих методик, спрямованих на вивчення рівня сформованості конфліктологічної компетентності, показників професійної ідентичності, комунікативних умінь, асертивності, вольового самоконтролю та резильєнтності.

Результати експериментального дослідження засвідчили наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та компонентами професійної ідентичності майбутніх педагогів, що підтвердило її системоутворювальну роль у процесі професійного становлення особистості майбутнього педагога. Встановлено специфіку цих взаємозв'язків на різних етапах професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, що дозволило простежити динамічний характер формування професійної ідентичності у процесі навчання в закладі вищої освіти.

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження обґрунтовано інтегровану систему психолого-педагогічних шляхів формування конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів, що поєднує можливості формальної освіти, інституційних форматів професійного супроводу та неформальних освітніх ресурсів і спрямована на підтримку формування професійної ідентичності студентів у процесі їхньої професійної підготовки.

На підставі отриманих результатів розроблено та апробовано тренінгову програму підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів, структуровану відповідно до моделі взаємозв'язку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності. Програма спрямована на розвиток здатності до усвідомлення конфліктної взаємодії, формування навичок емоційної саморегуляції, розвитку конструктивних стратегій поведінки у професійно значущих ситуаціях взаємодії та підтримку процесів становлення професійної ідентичності майбутнього педагога.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання теоретичних положень і результатів експериментального дослідження у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, діяльності практичних психологів закладів освіти, розробленні програм психологічного супроводу професійного становлення студентської молоді, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням емпіричної вибірки, поглибленням дослідження динаміки формування професійної ідентичності на різних етапах професійної діяльності педагогів, а також із розробленням програм розвитку конфліктологічної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти та системи безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, конфліктологічна компетентність, майбутні педагоги, професійне становлення, психологічні ресурси особистості, педагогічна взаємодія, тренінгова програма, конфліктні ситуації, професіоналізм.

**Varvaruk Kh. P. The Influence of Conflictological Competence on the Formation of Professional Identity of Future Teachers. – Qualifying scientific work in the form of a manuscript.**

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 – Social and Behavioral Sciences, specialty 053 – Psychology. Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Ivano-Frankivsk, 2026.

The dissertation presents the results of a comprehensive theoretical and empirical study of the influence of conflictological competence on the formation of the professional identity of future teachers as an integrative personal and professional construct that determines readiness for pedagogical activity, the ability for constructive interaction under conditions of professional challenges and conflicts, and ensures the development of the subject position of a future teacher in the process of professional training.

The relevance of the research is determined by the increasing complexity of the educational environment, the growing requirements for teachers' psychological readiness for constructive conflict resolution, the need to develop professional identity as an internal resource of professional resilience of future teachers, and the necessity to improve psychological support for the process of professional development of students of pedagogical specialties in higher education institutions.

Despite the considerable number of studies devoted to the issues of professional identity of future teachers and the development of conflictological competence as a component of professional training, the issue of their interrelation as mutually complementary psychological constructs ensuring the effectiveness of the professional development process of future teachers remains insufficiently explored.

Particular importance is attached to studying the relationship between conflictological competence and professional identity precisely at the stage of professional training of future teachers, which represents a sensitive period for

professional self-determination, development of reflexivity, formation of professional values, and establishment of an individual style of pedagogical interaction. In this context, conflictological competence is considered an important psychological resource for the professional development of future teachers, ensuring readiness for effective interaction with students, colleagues, and parents in conflict-prone educational environments.

The purpose of the study is to provide a theoretical justification and experimental investigation of the influence of conflictological competence on the formation of professional identity of future teachers in the process of their professional training.

The theoretical and methodological basis of the research includes systemic, activity-based, personality-oriented, and competence-based approaches to studying professional development, modern psychological concepts of professional identity and conflictological competence, provisions of socio-psychological theories of interpersonal interaction, and scientific approaches to understanding psychological mechanisms of professional development of future teachers.

The theoretical analysis of the problem made it possible to substantiate the structural correspondence between the components of professional identity and conflictological competence of future teachers, which became the basis for constructing the author's structural-functional model of their interrelation implemented within the logic "understand – regulate – act" as a cross-cutting psychological foundation of the professional development of future teachers.

The dissertation presents the author's structural-functional model of the influence of conflictological competence on the formation of professional identity of future teachers, reflecting the systemic interaction between cognitive, personal, and behavioral components of professional identity and the components of conflictological competence and enabling interpretation of psychological mechanisms of forming the professional position of future teachers during professional training. The proposed model has explanatory value and serves as a theoretical basis for interpreting the relationships between the level of development

of conflictological competence and the peculiarities of professional identity formation in students of pedagogical specialties.

To empirically verify the proposed assumptions, a comprehensive psychodiagnostic study was conducted using standardized methods aimed at assessing the level of development of conflictological competence, indicators of professional identity, communicative skills, assertiveness, volitional self-control, and resilience.

The results of the experimental study confirmed statistically significant relationships between indicators of conflictological competence and components of professional identity of future teachers, which verified its system-forming role in the process of professional development of future teachers. The specificity of these relationships at different stages of professional training was identified, which made it possible to trace the dynamic nature of professional identity formation during higher education.

Based on the results of theoretical analysis and empirical research, an integrated system of psychological and pedagogical ways of developing conflictological competence of future teachers was substantiated. This system combines the possibilities of formal education, institutional formats of professional support, and non-formal educational resources and is aimed at supporting the formation of professional identity of students during their professional training.

Based on the obtained results, a training program for developing conflictological competence of future teachers was designed and tested. The program is structured according to the model of interrelation between conflictological competence and professional identity and is aimed at developing awareness of conflict interaction, emotional self-regulation skills, constructive behavioral strategies in professionally significant interaction situations, and supporting the processes of professional identity formation of future teachers.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of applying theoretical provisions and empirical findings in the professional training of future teachers, in the activities of educational psychologists, in the development of

psychological support programs for students' professional development, as well as in the system of professional development and advanced training of pedagogical staff.

Prospects for further research include expanding the empirical sample, deepening the study of the dynamics of professional identity formation at different stages of teachers' professional activity, and developing programs for the formation of conflictological competence within postgraduate pedagogical education and lifelong professional development systems.

**Keywords:** professional identity, conflictological competence, future teachers, professional development, personal psychological resources, pedagogical interaction, training program, conflict situations, professionalism.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Статті у наукових фахових виданнях:

1. Варварук Х. П. Структура конфліктологічної компетентності педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 3 (56), т. 2. С. 136-148.  
URL: [https://tppjournal.com.ua/n56y2k21\\_tom\\_2\\_a12.html](https://tppjournal.com.ua/n56y2k21_tom_2_a12.html)  
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-136-148>
2. Варварук Х. П. Асертивність у контексті підвищення конфліктологічної компетентності педагогів. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2(60). С. 52-61.  
URL: <https://journals.onu.in.ua/index.php/psy/article/view/219>  
<https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.5>
3. Варварук Х. П. Вплив конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність педагогів: структурно-функціональний підхід. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2024. № 3 (65), т. 1. С. 83-94.  
URL: <https://tppjournal.com.ua/n65y2k24a7.html>  
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2024-65-3-1-83-94>
4. Варварук Х. П. Динаміка формування професійної ідентичності й конфліктологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей різних курсів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2025. № 3 (68), т. 2. С. 49-62.  
URL: [https://tppjournal.com.ua/n68y2k25\\_tom\\_2\\_a4.html](https://tppjournal.com.ua/n68y2k25_tom_2_a4.html)  
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-49-62>
5. Варварук Х. П. Конфліктологічна компетентність у структурі професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Габітус*. 2026. Вип. 81, т. 2. С. 11-16.  
URL : [https://habitus.od.ua/journals/2026/81-2026/part\\_2/3.pdf](https://habitus.od.ua/journals/2026/81-2026/part_2/3.pdf)  
<https://doi.org/10.32782/hbts.81.2.1>

## Публікації в інших виданнях та збірниках матеріалів наукових конференцій

6. Варварук Х. П. Внутрішньоособистісні конфлікти у структурі професійної ідентичності майбутнього вчителя. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (4-5 квітня 2022 р., м. Івано-Франківськ)*. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 84-87.  
URL: <https://surl.lu/xqsyam>
7. Варварук Х. П. Компоненти професійної ідентичності майбутніх педагогів // *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.–практ. інтернет-конф., м. Одеса, ОНУ імені І.І. Мечникова, 19-22 листопада 2021 р. / редкол.: Л.М. Дунаєва, О.І. Кононенко, Л.С. Смокова, У.В. Варнава. Одеса: ОНУ, 2021. С. 91-94.  
URL: [https://pub.onu.edu.ua/images/conferences/Tendencii\\_ta\\_perspektyvy\\_rozvytku\\_psy.pdf](https://pub.onu.edu.ua/images/conferences/Tendencii_ta_perspektyvy_rozvytku_psy.pdf)
8. Варварук Х. П. Комунікативна складова конфліктологічної компетентності педагога. *Психологічні виклики сучасних організацій* : зб. тез II Міжнар. наук.-практ. конф. (3 березня 2022 р., м. Івано-Франківськ) / за наук. ред. Л. С. Пілецької, І. М. Гояна, І. А. Гуляс, О. М. Чуйко. Івано-Франківськ, 2022. С. 2934.  
URL: <https://surl.li/lienaq>
9. Варварук Х. П. Конфліктологічна компетентність і професійна ідентичність майбутніх педагогів: шляхи розвитку. *The impact of modern digital technologies on the future of society and youth* : proceedings of the IX International scientific and practical conference (March 02-04, 2026, Krakow, Poland). Krakow, 2026. P. 241-245.  
URL: <https://surl.li/rioaea>

10. Варварук Х. П. Поняття професійної ідентичності педагога: теоретичний аналіз. *Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства*: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. вебконф. (з міжнародною участю) (12 листопада 2021 р., м. Сєверодонецьк) / редкол.: Ю. О. Бохонкова (гол.). Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. С. 51–61.  
URL: <https://surl.li/ijjrl>
11. Варварук Х. П. Рефлексія як інструмент розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів у контексті подолання синдрому самозванця. *Актуальні питання відновлення ментального здоров'я у психологічному вимірі*: матеріали I Всеукр. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених (м. Київ, 11 жовтня 2024 р.) / редкол.: Ю. О. Бохонкова (гол.), О. Г. Лосієвська, Ю. В. Сербін. Київ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 72-77.  
URL: <https://surl.li/jrtofr>
12. Варварук Х. П. Синдром самозванця як наслідок стресу у процесі формування професійної ідентичності. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії*: зб. наук. праць за матеріалами VII Міжнар. наук. конф. (м. Черкаси, 26 вересня 2025 р.) / Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця : ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2025. С. 170-173.  
URL: <https://surl.li/doaqq>
13. Варварук Х. П. Трансформація професійної ідентичності вчителя в умовах воєнного часу. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації* : зб. матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. конф. (25 жовтня 2024 р.) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. С. 67–72.  
URL: <https://ndekc.lviv.ua/pdf/15.11.2024.pdf>
14. Варварук Х. П. Тренінгова програма розвитку конфліктологічної компетентності як ресурс формування професійної ідентичності

майбутніх педагогів. *The future of science: the latest research and innovation: proceedings of the 9th International scientific and practical conference* (March 03-06, 2026, Stockholm, Sweden). Stockholm : International Science Group, 2026. P. 142–146.

URL: <https://surl.lu/azjvww>

15. Варварук Х. П. Цифрова ідентичність як частина професійної ідентичності. *Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики* : зб. тез III Міжнар. наук.-практ. конф. (03 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ) / за наук. ред. Л. С. Пілецької, І. М. Гояна, Н. Є. Завацької, О. М. Чуйко. Івано-Франківськ, 2023. С. 50–53.

URL: <https://surl.li/dehyzn>

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....</b>	<b>16</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....</b>	<b>26</b>
1.1. Теоретичний аналіз наукових підходів до розгляду феномену професійної ідентичності в психологічній літературі.....	26
1.2. Конфліктологічна компетентність як чинник формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.....	41
1.3. Структурно-функціональна модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів.....	53
<b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....</b>	<b>75</b>
2.1. Організація та програма дослідження.....	75
2.2. Емпіричні показники та індикатори впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів.....	83
2.3. Психологічна характеристика компонентів структурно- функціональної моделі професійної ідентичності майбутніх педагогів.....	97
<b>РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....</b>	<b>125</b>
3.1. Соціально-психологічна програма підвищення конфліктологічної компетентності як чинника формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.....	125
3.2. Оцінка ефективності результатів формувального етапу дослідження.....	132
3.3. Шляхи підвищення конфліктологічної компетентності як чинника формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.....	146

ВИСНОВКИ.....	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	166
ДОДАТКИ.....	185

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ПІ – інтегральний показник професійної ідентичності

КР – когнітивно-рефлексивний компонент професійної ідентичності

МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент професійної ідентичності

ПП – проєктно-поведінковий компонент професійної ідентичності

ЕВ – емоційно-вольовий компонент професійної ідентичності

ДП – діяльнісно-практичний компонент професійної ідентичності

ОПА – особистісна професійна активність

АПІ – інтегральний показник загального рівня професійної ідентичності

CD-RISC-10 – шкала стресостійкості Коннора–Девідсона (Connor–Davidson Resilience Scale-10)

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, підвищеним рівнем напруженості, невизначеності та конфліктності, що безпосередньо позначається на психологічному благополуччі всіх учасників освітнього процесу. За таких умов в освітніх закладах формується складне соціально-психологічне середовище інтенсивної міжособистісної взаємодії, у межах якого зростає кількість комунікативних труднощів, емоційно напружених ситуацій та конфліктів між учасниками освітнього процесу. У зв'язку з цим особливої ваги набуває проблема професійної готовності майбутнього педагога до конструктивної взаємодії та збереження стійкої професійної позиції. Провідною постаттю освітнього процесу залишається педагог, від особистісних і професійних характеристик якого значною мірою залежить психологічний клімат освітнього середовища. У цьому контексті конфліктологічна компетентність виступає важливим психологічним ресурсом професійної діяльності педагога, що забезпечує здатність до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях та вибору продуктивних стратегій їх розв'язання. Особливої актуальності зазначена проблема набуває на етапі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, коли відбувається становлення їхніх професійно значущих якостей, формуються уявлення про майбутню професійну діяльність та закладаються основи професійної ідентичності. Саме в цей період професійна ідентичність виступає важливим інтегративним утворенням, що визначає рівень усвідомлення майбутнім педагогом власної професійної ролі, прийняття професійних цінностей та готовність до ефективної педагогічної діяльності в умовах складної міжособистісної взаємодії.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про значну увагу вітчизняних і зарубіжних учених до проблеми конфліктологічної компетентності особистості та особливостей її формування у професійній

діяльності педагога, а також до вивчення феномену професійної ідентичності майбутнього педагога як важливого чинника його професійного становлення. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам конфліктної взаємодії та професійної ідентичності педагога, недостатньо дослідженим залишається питання впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки.

Актуальність означеної проблематики, її теоретична та практична значущість, а також недостатня розробленість окресленого наукового напрямку зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Вплив конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів».

**Об'єкт дослідження** – професійна ідентичність майбутніх педагогів.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості впливу конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити психологічні особливості впливу конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Для досягнення поставленої мети у дослідженні передбачалося розв'язання таких **завдань**:

– здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми впливу конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів;

– розробити структурно-функціональну модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів;

– здійснити експериментальну перевірку особливостей впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів;

– оцінити ефективність розробленої соціально-психологічної програми підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів у контексті формування їх професійної ідентичності;

– окреслити шляхи формування конфліктологічної компетентності, що сприяють розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів.

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять:** загальнотеоретичні та соціально-психологічні концепції становлення особистості та її професійного самовизначення (М. Боришевський, С. Максименко, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Ю. Швалб та ін.); концепції становлення особистості в процесі соціо- та професіогенезу (Г. Балл, Ж. Вірна, Ю. Завацький, С. Литвиненко, Н. Вітюк, В. Ямницький та ін.); положення концепції життєвої перспективи особистості та часової організації професійного самовизначення (Є. Головаха, І. Попович та ін.); психологічні та соціально-психологічні теорії ідентичності особистості, у межах яких ідентичність розглядається як результат взаємодії особистості із соціальним середовищем і власним досвідом (С. Cooley, Е. Н. Erikson, W. James, J. Marcia, G. H. Mead та ін.); рольові та соціологічні концепції ідентичності (Р. J. Burke, J. McCall, J. Serpe, J. Simmons, J. E. Stets, D. Kuhn, R. Zurcher та ін.); інтегративні, нарративні та діалогічні підходи до розуміння ідентичності як динамічної системи самовизначення особистості (S. Akkerman, K. Gergen, S. Hall, H. Hermans, H. Hermans-Konopka, P. Meijer, C. Taylor та ін.); положення психологічних концепцій самоконцепції особистості (М. Leary, D. Oyserman, J. Tangney та ін.); концепції професійної ідентичності особистості та професійної ідентичності вчителя як багатовимірного особистісно-професійного утворення (С. Beauchamp, D. Beijaard, M. Canrinus, C. Coldron, C. Day, S. Fisherman, G. Kelchtermans, J. Nias, P. Richardson, R. Smith, L. Thomas, H. Watt, I. Weiss та ін.); положення теорій множинності професійних «Я» та соціальної діалогічності професійної ідентичності (J. Cooper, S. Namaghi, M. Olson, J. Reynolds, J. Sachs, L. Tickle, B. Yazan та ін.); сучасні вітчизняні підходи до розуміння професійної ідентичності майбутнього

педагога як динамічної системи особистісно-професійного становлення (Ю. Андрушко, А. Борисюк, О. Бурч, Ж. Вірна, І. Гоян, Л. Заграй, А. Кічук, О. Колосович, А. Лук'янчук, І. Мельник, В. Погрібна, О. Романишина, С. Литвиненко, Н. Вітюк, Л. Пілецька, Т. Шахрай, Л. Хімчук, В. Ямницький та ін.); загальнотеоретичні та соціально-психологічні концепції конфлікту та конфліктної взаємодії особистості (І. Ващенко, Г. Ложкін, М. Пірен, Н. Пов'якель та ін.); принципи конфлікт-орієнтованого аналізу соціалізації особистості (А. Борисюк, Я. Гошовський, Н. Завацька та ін.); положення ситуативного підходу до аналізу конфліктної поведінки особистості (К. Boulding, К. Lewin та ін.); концепції стилів поведінки в конфлікті та стратегій його врегулювання (М. Rahim, R. Kilmann, К. Thomas та ін.); психологічні та психолого-педагогічні концепції конфліктологічної компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення (О. Климентьева, І. Козич, Л. Котлова, Л. Нікіфорова, І. Сорока, Т. Дзюба, М. Войтович, Н. Завацька, Л. Пілецька, А. Король та ін.); постулати особистісно-компетентнісного, процесуально-динамічного та системно-орієнтованого підходів до аналізу конфліктологічної компетентності особистості (В. Барко, Є. Гейко, О. Кононенко, Л. Пілецька, Н. Токарева, О. Фурман та ін.).

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

Дисертаційне дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри соціальної психології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника «Психологія особистості в умовах кризового суспільства», (2021-2026 рр., протокол № 13 від 15 червня 2021 р.).

Тему дисертаційного дослідження «Вплив конфліктологічної компетентності на формування професійної ідентичності майбутніх педагогів» затверджено Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 9 від 26 жовтня 2021 року).

### **Методи дослідження:**

– *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз наукових концепцій і підходів до проблеми професійної ідентичності майбутніх педагогів та

конфліктологічної компетентності особистості (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел) з метою визначення сутності, структури та показників досліджуваних феноменів; створення структурно-функціональної моделі впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів; наукова інтерпретація емпіричних результатів дослідження;

– *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування; психодіагностичні методики: методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. П. Хеппнер, І. Х. Петерсен); тест вольового самоконтролю; шкала стресостійкості Коннора–Девідсона-10 (CD-RISC-10); тест на асертивність і шкала асертивності (В. В. Шпалінський, К. А. Помазан); методика «Тест оцінки комунікативних умінь» А. А. Кареліна; адаптована версія багатофакторної шкали Teacher Professional Identity Scale, розробленої J. Lewyckuj; модифікований опитувальник професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів, розроблений О. В. Радзімовською; авторський опитувальник.

– *статистичні*: результати емпіричного дослідження опрацьовувалися з використанням методів математико-статистичної обробки даних з їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Для перевірки достовірності отриманих результатів застосовувалися методи описової статистики, кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), критерій Манна–Уїтні для оцінювання статистичної однорідності незалежних вибірок, критерій знакових рангів Вілкоксона для визначення статистичної значущості змін показників у залежних вибірках, а також метод головних компонент для побудови інтегральних показників досліджуваних характеристик. Крім того, використовувалися методи узагальнення та якісної інтерпретації емпіричних даних. Статистична обробка результатів дослідження та їх графічна презентація здійснювалися з використанням мови програмування та середовища для статистичних обчислень R (R Core Team, 2025).

В основу дослідження покладено психологічний експеримент, що включав констатувальний і формувальний етапи.

**Організація і база дослідження.** Дослідження проводилося протягом 2021-2025 рр. та включало такі етапи: теоретичний аналіз проблеми конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності педагогів; збір емпіричних даних і їх статистичну обробку, формулювання та інтерпретацію результатів констатувального етапу дослідження; розробку й апробацію тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів; узагальнення результатів дисертаційного дослідження.

Дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти та педагогічного факультету Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Емпіричну вибірку дослідження склали дві групи респондентів: 67 практикуючих педагогів закладів загальної середньої освіти з різним педагогічним стажем та 72 студенти педагогічних спеціальностей 2-4 курсів педагогічного факультету. Такий склад вибірки дав змогу здійснити порівняльний аналіз особливостей конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності майбутніх педагогів і практикуючих педагогів на різних етапах професійного становлення.

**Надійність і вірогідність результатів дослідження** забезпечено методологічною обґрунтованістю теоретичних положень, відповідністю використаних методів поставленій меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісних і якісних методів аналізу, використанням експериментального дизайну дослідження, а також коректним застосуванням методів математичної статистики. Достовірність отриманих результатів підтверджується узгодженістю емпіричних даних, внутрішньою логікою їх інтерпретації та повторюваністю виявлених закономірностей.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:**

– *вперше*: здійснено цілісний психологічний аналіз проблеми впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх

педагогів як інтегративного особистісно-професійного утворення, що розгортається у когнітивному, особистісному та поведінковому вимірах; теоретично обґрунтовано й експериментально підтверджено системоутворювальну роль конфліктологічної компетентності у структурі професійної ідентичності майбутнього педагога; розроблено структурно-функціональну модель професійної ідентичності майбутніх педагогів, у якій узагальнено компоненти, показники та рівні обох психологічних утворень; виявлено специфіку кореляційних зв'язків між компонентами конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності майбутніх педагогів на різних етапах професійної підготовки, що дозволило встановити динамічний характер цих взаємозв'язків; обґрунтовано систему психолого-педагогічних шляхів формування конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів як чинника розвитку їхньої професійної ідентичності; розроблено та апробовано тренінгову програму розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів, структуровану відповідно до авторської моделі та спрямовану на підтримку формування їхньої професійної ідентичності в умовах професійної підготовки;

– *уточнено*: психологічний зміст понять «конфліктологічна компетентність майбутнього педагога» та «професійна ідентичність майбутнього педагога» як взаємопов'язаних інтегративних особистісно-професійних утворень; наукові уявлення про структурну відповідність компонентів конфліктологічної компетентності (когнітивного, емоційно-регулятивного та поведінкового) компонентам професійної ідентичності майбутніх педагогів; положення щодо ролі конфліктологічної компетентності як внутрішнього психологічного ресурсу формування професійної ідентичності майбутнього педагога в умовах конфліктної взаємодії освітнього середовища;

– *набули подальшого розвитку*: теоретичні уявлення про професійну ідентичність майбутніх педагогів як динамічний процес становлення особистості у період професійної підготовки; наукові положення щодо ролі

конфліктологічної компетентності як психологічного чинника професійного становлення майбутнього педагога; теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності на різних етапах професійної підготовки у закладі вищої освіти; положення щодо можливостей використання психологічно орієнтованих програм розвитку конфліктологічної компетентності як засобу підтримки формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

**Практичне значення дисертаційного дослідження** полягає в тому, що його результати можуть бути використані: у системі професійної підготовки майбутніх педагогів та психологічного супроводу учасників освітнього процесу; в діяльності закладів вищої освіти педагогічного профілю, центрів психолого-педагогічного консультування та служб психологічної підтримки студентів; в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; під час розробки освітніх програм, тренінгів і курсів професійного розвитку майбутніх педагогів на основі запропонованої структурно-функціональної моделі професійної ідентичності; в межах навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу та під час організації педагогічної практики студентів; для психологічного супроводу студентів педагогічних спеціальностей, профілактики професійної невпевненості, підвищення стресостійкості та формування конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідались на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах, зокрема: II Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві» (19-22 листопада 2021 р., м. Одеса); XVI Всеукраїнській науково-практичній вебконференції (з міжнародною участю) «Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства» (12 листопада 2021 р., м. Северодонецьк); звітній науковій конференції викладачів, докторантів та аспірантів Прикарпатського національного

університету імені Василя Стефаника (4-5 квітня 2022 р., м. Івано-Франківськ); II Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні виклики сучасних організацій» (3 березня 2022 р., м. Івано-Франківськ); III Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики» (3 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ); I Всеукраїнській конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених «Актуальні питання відновлення ментального здоров'я у психологічному вимірі» (11 жовтня 2024 р., м. Київ); IX Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації» (25 жовтня 2024 р., м. Львів); VII Міжнародній науковій конференції «Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії» (26 вересня 2025 р., м. Черкаси); IX International scientific and practical conference “The impact of modern digital technologies on the future of society and youth” (March 02-04, 2026, Krakow, Poland); 9th International scientific and practical conference “The future of science: the latest research and innovation” (March 03-06, 2026, Stockholm, Sweden).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 15 наукових працях, з них: 5 статей у наукових фахових виданнях України, включених до переліку наукових фахових видань МОН України; 10 публікацій у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний текст роботи становить 167 сторінок. Список використаних джерел налічує 162 позиції, з яких 75 – українських, 87 – іноземними мовами. Робота містить 9 рисунків та 26 таблиць. Дисертація містить 21 додаток.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

## 1.1. Теоретичний аналіз наукових підходів до розгляду феномену професійної ідентичності в психологічній літературі

У науковому дискурсі ідентичність розглядається як складний багатовимірний феномен, що пояснюється в межах різних теоретичних підходів.

Психологічні підходи до аналізу ідентичності представлені теоріями, у яких «Я» розглядається як результат взаємодії особистості з соціальним середовищем і власним досвідом. У цьому контексті самосвідомість трактується як переживання єдності та специфічності «Я» як автономної сутності, наділеної думками, почуттями, бажаннями та здатністю до дії (В. Сметаняк) [64]. У межах соціально-психологічної традиції ідентичність пояснюється через процес формування самосприйняття у взаємодії з іншими (W. James, C. Cooley, G. H. Mead). У розвитку психологічної концепції ідентичності важливе місце посідають праці Е. Н. Erikson, який розглядав її як відчуття внутрішньої безперервності та самототожності особистості, а також J. Marcia, що запропонував модель статусів ідентичності, пов'язаних із процесами вибору та особистісних зобов'язань [72; 131].

Соціологічні підходи акцентують увагу на зв'язку ідентичності з соціальними ролями, статусами та взаємодіями. У межах рольових ідентифікаційних концепцій ідентичність розглядається як система значущих соціальних ролей, що актуалізуються та підтверджуються у процесі соціальної взаємодії (D. Kuhn, R. Zurcher, J. McCall, J. Simmons) [121]. Подальший розвиток цих ідей представлений у сучасних теоріях ідентичності, у яких наголошується на процесі постійного узгодження між внутрішнім образом «Я» та соціальним підтвердженням цього образу в міжособистісній взаємодії

(J. E. Stets, P. J. Burke, J. Serpe) [153]. У цьому контексті І. Попович підкреслює роль соціальних очікувань як важливого соціально-психологічного механізму регуляції поведінки особистості, що пов'язаний із системою цінностей, мотивацією та смисложиттєвими орієнтаціями [59].

У сучасних інтегративних підходах ідентичність розглядається як динамічна, контекстуально зумовлена система самовизначення. У цих концепціях підкреслюється множинність ідентичностей, їхня реляційна природа та залежність від соціокультурного контексту (К. Gergen, S. Hall, С. Taylor). Значного поширення набули також наративні та діалогічні підходи, відповідно до яких самість формується через осмислення власного життєвого досвіду та внутрішній діалог різних позицій «Я» (Н. Hermans, Н. Hermans-Konopka, S. Akkerman, P. Meijer) [79; 100; 112].

У межах сучасних психологічних досліджень ідентичність також розглядається як складова самоконцепції, що включає особистісні характеристики, соціальні ролі, цінності та уявлення про можливе майбутнє (М. Leary, J. Tangney, D. Oyserman) [121]. Такий підхід дозволяє інтегрувати психологічний і соціальний виміри аналізу ідентичності, розглядаючи її як процес постійного узгодження внутрішнього образу себе з досвідом взаємодії та соціальними очікуваннями.

У контексті зазначених теоретичних підходів професійна ідентичність постає як специфічна форма ідентифікації особистості, пов'язана з усвідомленням себе у професійній ролі, прийняттям професійних цінностей і включенням у відповідну соціальну спільноту. Аналіз професійної ідентичності дозволяє глибше зрозуміти мотиваційні, ціннісні та поведінкові аспекти професійної діяльності педагога, а також механізми його взаємодії з освітнім середовищем.

У сучасній психологічній і педагогічній літературі ідентичність учителя, як спосіб сприйняття себе та виконання професійних ролей у різних ситуаціях, розглядається як складний феномен, що проявляється в практиці. Так, С. Coldron і R. Smith зазначають, що професійна ідентичність учителя

«виявляється» насамперед у діяльності в класі, де стають помітними індивідуальні способи взаємодії з учнями, прийняті стилі роботи та межі професійної відповідальності [80; 152]. Поруч із цим, С. Beauchamp, L. Thomas, С. Day, а також Р. Richardson, Н. Watt наголошують, що ідентичність учителя є змінною та багатозоровою: вона розвивається у часі, може переживати внутрішні перегрупування, а її структура та способи опису залежать від теоретичної оптики, у межах якої вона розглядається [85; 121]. У цьому контексті важливою є теза про професійну ідентичність учителя як багатовимірну латентну змінну, що потребує уточнення операціоналізації та критеріїв аналізу залежно від дослідницької рамки (М. Canrinus та ін.; Р. Richardson, Н. Watt) [121].

Показово, що значна частина сучасних праць зближує розуміння професійної ідентичності з ідеєю її контекстного та соціально взаємодійного становлення. М. R. Hashemi обґрунтовує, що ідентичність учителя розвивається через взаємодію з оточенням і професійними спільнотами; відповідно, професійне «Я» не формується відокремлено від соціального підтвердження, професійних стандартів, очікувань колег і керівництва [111]. У подібній логіці F. Gümüşok і G. Seferoğlu звертають увагу на роль практичного досвіду та колегіальної взаємодії: учительська ідентичність не лише накопичується як досвід, а структурується завдяки тому, як цей досвід осмислюється і проживається у професійних стосунках [105]. Водночас окремі дослідження засвідчують, що важливі елементи професійної ідентичності закладаються ще в період навчання: С. Beauchamp, L. Thomas показують, що студенти формують професійну ідентичність під час практичних занять, коли вперше переживають роль учителя як реальну позицію у взаємодії [85].

Одним із концептуально продуктивних способів опису професійної ідентичності є розрізнення її внутрішньоособистісного та міжособистісного вимірів. S. Fisherman, I. Weiss, досліджуючи професійну ідентичність учителів, обґрунтовують, що вона включає внутрішньоособистісний компонент – те, як учителі сприймають себе, – і міжособистісний компонент –

те, як учителя та професію сприймає соціальне оточення. У їхній моделі професійна ідентичність постає багатовимірною структурою з чотирма параметрами: три відносяться до внутрішньоособистісної площини (почуття впевненості у виборі професії; самооцінка себе як кваліфікованого вчителя; почуття місії, де учитель переживає себе як відповідального «посланця»), а четвертий відображає міжособистісний вимір – сприйняту репутацію освіти та викладання, тобто уявлення про статус професії в очах учнів, батьків, колег, директора, інспекції й суспільства. У підсумку S. Fisherman, I. Weiss доводять: що вищими є рівні впевненості у виборі кар'єри, професійної самооцінки, відчуття місії та позитивно пережитої репутації професії, то більш консолідованою стає професійна ідентичність учителя. Це важливо, оскільки поєднання внутрішнього образу себе у професії та соціального підтвердження цієї позиції дає змогу пояснювати як стабільність професійного «Я», так і його вразливість до зовнішніх оцінок і змін контексту [140].

У теоретичному полі досліджень професійної ідентичності зберігає значущість і класична логіка двох процесів – дослідження та зобов'язання. J. Marcia, розвиваючи лінію класичної теорії ідентичності, пропонує бачити формування ідентичності як взаємодію активного внутрішнього дослідження та рефлексивного пошуку інформації про себе і середовище, що врешті веде до професійного зобов'язання й прийняття рішень. У застосуванні до педагогічної професії такий підхід дозволяє описувати професійну ідентичність як таку, що формується у напружених реальних ситуаціях, де учитель співвідносить власні цінності й переконання з умовами діяльності та вимогами контексту. Саме тому цей підхід часто залучають до аналізу конфліктних або суперечливих професійних умов, у яких працюють учителі, коли «пошук» і «зобов'язання» стають не теоретичними категоріями, а пережитими внутрішніми процесами [131].

Суттєво, що сучасні підходи до професійної ідентичності підкреслюють: вона не формується у вакуумі. L. Kozminsky, R. Klavir звертають увагу на те, що освітні реформи та інституційні зміни створюють для вчителя підвищено

конфліктогенне середовище, посилене тиском з боку адміністрації, Міністерства освіти, батьків і учнів [123]. За таких умов професійна ідентичність формується у складних ситуаціях, які вимагають розв'язання конфліктів, узгодження особистих і професійних переконань та цінностей, а також аналізу власного досвіду й емоцій (D. Beijaard та ін.; P. Hoffman-Kipp) [86; 113]. A. Popper-Giveon, B. Shayshon демонструють, що часті конфлікти здатні викликати психологічний дискомфорт, який загрожує професійному світу вчителя і водночас може стимулювати процеси формування ідентичності через «дослідження» та «зобов'язання» [142]. У цьому контексті С. Rodgers, К. Н. Scott підкреслюють: у формуванні ідентичності вчителі зважують особисті й професійні цінності, після чого обирають, перегруповують або інтегрують їх у суб'єктивне рішення, узгоджене з професійними кодами конкретного організаційного контексту [147]. Прийнятне суб'єктивне рішення може зменшити внутрішньоособистісну та міжособистісну невідповідність і сприяти досягненню більшої цілісності професійної ідентичності.

У цьому ж проблемному полі рефлексія постає не як другорядний супровід, а як ключовий механізм становлення професійної ідентичності. F. Izadinia, аналізуючи дослідження професійної ідентичності студентів-вчителів, підкреслює значення рефлексивного мислення для її формування: осмислюючи власні цінності, переконання, емоційні переживання та педагогічні практики, студенти здобувають можливість активно конструювати й уточнювати свою професійну ідентичність. Ця позиція узгоджується з висновками R. Maclean, S. White, які описують розвиток професійної ідентичності через цикл дії та рефлексії, коли студенти аналізують зафіксований досвід викладання, зокрема ситуації, пов'язані з управлінням конфліктами. У подібній логіці S. F. Akkerman, P. C. Meijer, досліджуючи професійну ідентичність учителів, наголошують на необхідності вивчення переживаних сумнівів, дилем і невпевненості у повсякденній педагогічній практиці, оскільки саме ці стани свідчать про динаміку професійної

ідентичності, її переосмислення та трансформацію в часі й у відповідь на зміни освітнього контексту, зокрема навчальних програм [79; 129].

Поряд із процесуальними підходами, в сучасних визначеннях професійної ідентичності наголошується її когнітивно-ціннісна і смислова природа. E. Richter, M. Brunner, D. Richter описують професійну ідентичність як індивідуальне сприйняття себе як професіонала в професійній спільноті, що включає набір когніцій про свою професію і базується на атрибутах, переконаннях, цінностях, мотивах і досвіді [146]. Для освітнього контексту професійна ідентичність учителя постає як «призма», через яку він/вона сприймає роботу, надає їй значення і діє у ній. Саме тому професійна ідентичність формується як основа для сприйняття, інтерпретації та дій у робочих ситуаціях, а не просто як декларативне самовизначення. У цьому контексті важливим є також розмежування понять «Я-концепція» та «особистісна ідентичність». Як зазначають І. Гоян і А. Петранюк, між цими категоріями простежується певна семантично-функціональна близькість, однак їх чітке концептуальне розмежування дає змогу точніше аналізувати процеси самосвідомості та самовизначення особистості [29].

Із позицій історії досліджень особливо значущим є зауваження D. Beijgaard, N. Verloop про те, що інтерес до професійної ідентичності вчителів суттєво актуалізувався наприкінці певного періоду розвитку педагогічної науки, коли стало очевидним: ідентичність – не статична, а така, що розвивається протягом життя та кар'єри [86]. У цьому руслі M. Voinea, T. Rălășan підкреслюють, що професійна ідентичність учителів постійно еволюціонує, відповідаючи новим вимогам і змінам суспільства; при цьому прийняття нових ролей лишається недостатньо дослідженою ділянкою, а вчителі можуть вагатися приймати нові ролі через страх невідомого та потенційні наслідки для благополуччя і самооцінки [159]. F. Hanna та ін. звертають увагу на те, що зовнішні організаційні фактори часто формують професійну ідентичність і фактично визначають, «що означає бути вчителем», а її домени (мотивація, самообраз, самоефективність, сприйняття завдання,

відданість, задоволення роботою) виявляють позитивні взаємозв'язки й потребують подальших досліджень, зокрема в контексті стійкості та професійних напруг [108].

Важливо, що низка концепцій підкреслює відкритість ідентичності до контекстуальних змін і її вплив на поведінку учителя у відповідь на інновації та інституційні вимоги. M. Pennington, J. Richards визначають ідентичність як унікальний набір характеристик, пов'язаний із конкретною особою в контексті сприйняття інших; за такого підходу ідентичність не лише «належить» людині, а й формується взаємно – через соціальні відгуки та очікування [141]. У близькій логіці E. Miller зазначає, що викладання є складним когнітивним процесом, який відображає особистісні й ситуативні способи входження у професію [133]. O. Avidov-Ungar, A. Forkosh-Baruch пов'язують формування ідентичностей учителів з інноваційною педагогікою, вказуючи, що для адаптації освітньої системи до вимог сучасності важливо розуміти, як учительські ідентичності підтримують або гальмують педагогічні зміни [81]. M. Sexton розвиває цю рамку тезою про агентність: учителі можуть формувати власну ідентичність через активні дії, набуваючи більше контролю над професійним розвитком [150]. У спорідненій концептуальній лінії E. Ketelaar та ін. виокремлюють поняття «власності», «осмислення» та «агентності» як ключові для ідентичності: «власність» дозволяє виразити, ким є вчитель; «осмислення» пов'язує ідентичність із ставленням до інновацій; «агентність» означає активне управління кар'єрою [118]. F. Korthagen у цій площині зауважує: щоб впливати на поведінку вчителів інноваційним способом, потрібно розуміти, що саме впливає на їхні дії та проекти змін [122].

Особливо виразно інтеграція особистісного та професійного вимірів простежується у класичних емпіричних описах учительської ідентичності. J. Nias аналізує ідентичність учителя початкової школи як результат поступової інтеграції професійного «Я» у структуру особистісної самооцінки: на ранніх етапах кар'єри професійне й соціальне «Я» можуть переживатися як відносно автономні, однак із досвідом відбувається їх глибша інтеграція. Дослідниця

також підкреслює значущість взаємодії з учнями як чинника переживання «бути собою в школі» та описує «парадокс інвестицій», коли зростання особистісної включеності у професію супроводжується посиленням вимог і напруги. Водночас вона окреслює суперечності ролі вчителя між орієнтацією на підтримку й необхідністю контролю, а також між індивідуальним розвитком дітей і інституційним тиском стандартів, що формує «робочу ідентичність» учителя [138].

Ідею множинності та динамічної реконструкції учительського «Я» розвивають J. Cooper, M. Olson і J. Reynolds, які описують професійну ідентичність як процес постійного переосмислення досвіду під впливом історичних, культурних і соціальних чинників. Зокрема, J. Cooper і M. Olson наголошують, що на ранніх етапах професійного становлення ідентичність формується через щоденний досвід і взаємодію особистих уявлень із професійними моделями знань. J. Reynolds, досліджуючи адаптацію вчителів-початківців, показує перехід від прагнення відповідати очікуванням середовища до поступового утвердження автономної професійної позиції, що супроводжується сумнівами, конфліктами та переоцінкою попередніх уявлень. Це засвідчує взаємозумовленість шкільної культури та особистого досвіду у процесах конструювання й реконструювання професійної ідентичності [72].

Суттєвими є праці, що акцентують соціальну діалогічність професійного «Я» учителя та роль очікувань інших у його становленні. Так, S. Namaghi розглядає професійну ідентичність як результат взаємодії з професійною спільнотою та діалогічного поєднання ролей і дискурсів [137], а L. Tickle підкреслює її залежність від соціальних очікувань і суспільного образу вчителя [155]. J. Sachs трактує ідентичність учителя як фундамент професійної діяльності, що формується у взаємодії ретроспективної та перспективної ідентичностей і зазнає впливу професійних організацій та дискурсів статусу професії (J. Sachs; B. Yazan) [149; 161].

Окремий напрям становлять дослідження професійної ідентичності як результату освітнього маршруту й входження у професію. Зокрема, S. Chong та ін. пов'язують її становлення з етапом професійної підготовки та педагогічної практики [84; 92], M. Ruohotie-Lyhty підкреслює її контекстуальну зумовленість і динамічність [148], а N. Mockler описує її розвиток у взаємодії особистісного досвіду, професійного середовища та освітньо-політичного контексту [121].

У вітчизняних дослідженнях професійна ідентичність майбутніх учителів розглядається як ключовий ресурс професійного становлення в умовах соціальних трансформацій (Ю. Андрушко; О. Бурч; А. Кічук; О. Колосович; В. Погрібна; Ж. Вірна) [1; 4; 22; 39; 43; 58]. Л. Заграй акцентує необхідність пошуку ефективних шляхів її формування в умовах зміни соціальних орієнтирів [34], а Л. Хімчук підкреслює роль базових компетентностей як підґрунтя професійного становлення педагога [73]. Професійна ідентичність у цьому контексті постає як динамічний процес, що розгортається у взаємодії особистісного досвіду, змісту освіти та соціокультурних умов (С. Литвиненко; В. Ямницький) [47]. І. Мельник підкреслює інтегративну роль рефлексії у включенні майбутнього педагога в професійну спільноту та прогнозуванні професійної траєкторії [53].

Розкриваючи внутрішню структуру феномену, А. Лук'янчук визначає професійну ідентичність як динамічну систему взаємодії когнітивного, мотиваційного та ціннісного компонентів [49], тоді як А. Борисюк і О. Романишина підкреслюють її двовекторну детермінацію внутрішніми ресурсами та зовнішніми вимогами [3; 63]. Водночас Т. Шахрай пов'язує кризові прояви професійної ідентичності з розривом між ідеалізованим образом учителя та реальними умовами освітньої діяльності, що, попри труднощі самовизначення, може стимулювати переосмислення професійної ролі та посилювати процеси формування професійної цілісності [75].

Узагальнюючи підходи, вітчизняні дослідники часто виокремлюють взаємопов'язані компоненти професійної ідентичності: когнітивний (знання,

переконання й уявлення про професію, її норми та вимоги), емоційний (переживання належності, гордості, відповідальності, а також труднощів і конфліктів), ціннісний (узгодження особистих орієнтирів із цінностями професії) та поведінковий (стиль дій, звички й професійна позиція). Така структура дозволяє пояснювати, як зміни у професійному баченні трансформують емоційне ставлення до роботи, впливають на ціннісні пріоритети й далі – на конкретні поведінкові стратегії взаємодії з учнями, батьками та колегами. Розвиток професійної ідентичності описується також як складна взаємодія самопізнання, співвіднесення та порівняння: Г. Бигар, І. Прокоп і І. Піц розглядають її як основу професіоналізму; М. Павлюк наголошує на ролі особистісного потенціалу й фахової підготовки; Т. Шахрай пов'язує її становлення з переживанням належності до професії та спільноти, прийняттям власних обмежень, формуванням самоефективності й цілісної професійної Я-концепції. У цьому сенсі професійна спрямованість розглядається як показник того, наскільки інтегровані мотивація, професійні смисли й готовність діяти в межах обраної ролі [2; 56; 75].

Особливе місце в описі механізмів розвитку професійної ідентичності посідає ідея етапності й технологічного забезпечення цього процесу. І. Мельник, виокремлюючи індивідуально-особистісні, освітні та соціально-професійні чинники, підкреслює, що ідентичність не формується лише через «передачу знань», а потребує одночасного впливу на смисли, досвід взаємодії, рефлексивні механізми та включення у професійну культуру [53]. М. Солдатенко окреслює три напрями розвитку: когнітивно-диспозиційний (формування знань і образу професіонала), орієнтаційно-рефлексивний (розвиток емоційно-вольових та емпатійних аспектів через тренінги, само- і взаємооцінювання) і практико-орієнтований (моделювання професійних ситуацій, рольові й ділові ігри, практики та стажування) [65]. С. Литвиненко і В. Ямницький доповнюють цю логіку обґрунтуванням практико-рефлексивних форм через поєднання стажувань і рефлексії з використанням кіномистецтва як засобу позааудиторної роботи: перегляд і обговорення

кінотекстів сприяє саморефлексії, емпатії, осмисленню життєвих ситуацій і вільнішому вираженню почуттів, тобто поглиблює внутрішній досвід професійного самовизначення [47]. О. Романишина акцентує, що професійна ідентичність проявляється у здатності застосовувати знання й установки відповідно до конкретних ситуацій, що передбачає технологічні, стратегічні та диспозиційні вміння й особливо важливо в мінливих, часто конфліктних обставинах педагогічної праці [63]. Ю. Васьков описує рух від ситуативного самовизначення й пошуку смислу професійних функцій до професійної спеціалізації та становлення суб'єкта професійної психолого-педагогічної діяльності, підкреслюючи перехід від «примірювання ролі» до її смислового прийняття [21].

Окремо у вітчизняній традиції підкреслюються психологічні умови та чинники, які забезпечують розвиток професійної самосвідомості й ідентичності. С. Васьковська наголошує на свідомому спрямуванні уваги студентів на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, постановці суб'єктно-орієнтованих цілей саморозвитку, оволодінні професійною термінологією, внутрішньому прийнятті еталонних характеристик діяльності, розвитку рефлексії, розумінні труднощів педагогічної праці, залученні до колективних форм діяльності та своєчасному зворотному зв'язку [70]. У подібній логіці Є. Єгорова підкреслює взаємодію об'єктивних факторів (традиції закладу, профільні курси, партнерська взаємодія «викладач – студент») і суб'єктивних (Я-концепція, ієрархія цінностей, ідентифікація з викладачем як значущим іншим) [32]. М. Павлюк, розуміючи професійну ідентичність як усвідомлення тотожності з професійною спільнотою та психологічну значущість членства в ній, підкреслює роль професійних почуттів, компетентності, самостійності й самоєфективності, що виявляються у професійній позиції – системі ставлень до своєї праці, учасників освітнього процесу й самого себе [56]. У цій лінії К. Тороп, описуючи типи педагогічної професійної ідентичності (дифузна, академічно-нормативна, професійно-креативна), акцентує поетапність

становлення та зв'язок ідентичності з усвідомленням особистісного досвіду, розвитком рефлексії та готовністю до криз у професійній діяльності [70]. Дотично Е. Стрига розглядає ідентичність як рушійну силу розвитку, пов'язану з професійним менталітетом і появою важливих новоутворень у діяльності суб'єкта [67].

Паралельно простежується інтеграція вітчизняних підходів із ширшим міжнародним дискурсом, де професійна ідентичність учителя осмислюється як конструкція професійного «я», що розвивається протягом кар'єри та визначає реагування на інновації, інституційні вимоги й освітню політику. У цьому контексті важливими є ідеї про множинні професійні Я-образи, взаємозв'язок ідентичності й агентності, а також часову перспективу професійного розвитку. Зокрема, Є. Головаха, вводячи поняття життєвої перспективи, дозволяє описувати цілісне уявлення про майбутнє як психологічну основу проектування професійного шляху; професійні Я-образи (Я-минуле, Я-теперішнє, Я-майбутнє) пов'язуються з образом себе в майбутній професії та впливають на стійкість професійних намірів. У цьому ж полі виокремлюється компонент «образ Я в очах оточення», особливо значущий для вчителя початкової школи, оскільки включає уявлення про сприйняття з боку колег, батьків і учнів, а також роль професійних еталонів і стереотипів як критеріїв самооцінки та орієнтирів поведінки. Динаміка «еталонної моделі професіонала» відображає зміни у ставленні особистості до себе як до фахівця й пов'язана з трансформацією професійної самооцінки, що підсилює розуміння професійної ідентичності як процесу, який постійно уточнюється під впливом досвіду та контексту [70].

Окремої ваги в сучасному українському контексті набуває проблематика професійної ідентичності в умовах воєнного стану, коли професійне самовизначення зазнає додаткового тиску через загрози, втрати, вимушені переміщення та руйнування звичних життєвих контекстів. У цих обставинах майбутні педагоги змушені переосмислювати ролі й обов'язки, адаптуватися до нестандартних освітніх середовищ і забезпечувати емоційну підтримку

дітям із травматичним досвідом; водночас професійна ідентичність актуалізується як ресурс стійкості, що підтримує мотивацію, самоефективність і здатність діяти результативно навіть у кризових умовах (В. Продан) [60]. Позааудиторні практики, зокрема волонтерська діяльність і взаємодія з громадою, розглядаються як важливі ресурси розвитку професійної відповідальності, комунікативних умінь і практичної емпатії, а педагогічна практика в кризових реаліях підвищує вимоги до стресостійкості й здатності формувати для дітей відчуття безпеки. У таких умовах підкреслюється необхідність системної соціально-педагогічної підтримки й професійного супроводу студентів, що допомагає утримувати професійні смисли, віднаходити нові підстави для діяльності та забезпечувати розвиток професійної ідентичності [37; 38].

Узагальнення представлених теоретичних підходів до розуміння професійної ідентичності педагога подано в таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

**Основні підходи до розуміння професійної ідентичності в психологічних дослідженнях**

<b>Підхід</b>	<b>Представники</b>	<b>Основні положення щодо професійної ідентичності</b>
Когнітивно-ціннісний	T. Richter, M. Brunner, D. Richter	Професійна ідентичність розглядається як індивідуальне сприйняття себе як професіонала, що базується на переконаннях, цінностях, мотивах і досвіді
Динамічний професійно-розвитковий	D. Beijaard, N. Verloop	Ідентичність учителя є змінною структурою, яка формується та трансформується протягом професійного життя

Контекстуально-взаємодійний	E. Ruohotie-Lyhty	Професійна ідентичність формується у взаємодії особистості та освітнього середовища і є чутливою до контексту
Соціально-професійний (політико-контекстуальний)	N. Mockler	Ідентичність розгортається у взаємодії особистого досвіду, професійного середовища та освітньої політики
Організаційно-середовищний	F. Hanna та ін.	Професійна ідентичність формується під впливом організаційних факторів і структурується через мотивацію, самоефективність, відданість професії
Освітньо-траєкторний	S. Chong та ін.	Формування професійної ідентичності розпочинається у процесі навчання та посилюється під час педагогічної практики
Структурно-компонентний	О. Лук'янчук	Професійна ідентичність є динамічною системою когнітивного, мотиваційного та ціннісного компонентів
Компонентно-детермінований	Н. Борисюк, О. Романишина	Ідентичність формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників та проявляється через систему компонентів
Рефлексивно-інтегративний	І. Мельник	Центральним механізмом становлення професійної ідентичності виступає рефлексія та осмислення професійного досвіду
Технологічно-формувальний	М. Солдатенко	Розвиток ідентичності забезпечується через когнітивно-диспозиційний,

		орієнтаційно-рефлексивний і практико-орієнтований напрями підготовки
Суб'єктно-орієнтований	С. Васьковська	Ідентичність формується через усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності та постановку цілей професійного саморозвитку
Професійно-позиційний	М. Павлюк	Професійна ідентичність пов'язана з переживанням належності до професійної спільноти та сформованістю професійної позиції
Типологічний	К. Тороп	Визначено типи професійної ідентичності вчителя та етапність її становлення
Психологічно-розвитковий	Е. Стрига	Ідентичність розглядається як рушійна сила професійного розвитку особистості
Часово-перспективний	Є. Головаха	Професійна ідентичність пов'язується з життєвою перспективою та образом професійного майбутнього

У межах даного дослідження професійну ідентичність майбутнього педагога розглядаємо як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти, формується у процесі професійної підготовки та педагогічної взаємодії та забезпечує усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, прийняття професійної ролі, цінностей і норм професії й готовність до їх реалізації в освітньому середовищі.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних теоретичних підходів засвідчує, що формування професійної ідентичності майбутнього вчителя відбувається в

процесі професійного самовизначення, набуття педагогічного досвіду, рефлексивного осмислення власної діяльності та взаємодії з освітнім середовищем. Вона розвивається під впливом як внутрішніх чинників (цінностей, мотивації, самосвідомості, особистісного досвіду), так і зовнішніх умов професійної підготовки, педагогічної практики та соціокультурного контексту професійної діяльності.

Таким чином, професійна ідентичність майбутнього вчителя постає як інтегративний психологічний ресурс професійного становлення особистості, що забезпечує здатність усвідомлювати власну професійну роль, приймати відповідальні педагогічні рішення та ефективно діяти в умовах складної й потенційно конфліктної педагогічної взаємодії. Це створює концептуальне підґрунтя для подальшого аналізу чинників формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, зокрема ролі конфліктологічної компетентності як важливого ресурсу їхнього професійного становлення.

## **1.2. Конфліктологічна компетентність як чинник формування професійної ідентичності майбутніх педагогів**

Сучасне освітнє середовище характеризується високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії, що закономірно супроводжується виникненням суперечностей і конфліктів між учасниками освітнього процесу. Як зазначає М. Tschannen-Moran, конфлікт є природною складовою організаційного життя, зумовленою відмінностями в позиціях, очікуваннях і досвіді учасників взаємодії. У шкільному середовищі це проявляється у взаємодії між учнями, педагогами, батьками та адміністрацією, де необхідність узгодження інтересів часто породжує напруження або непорозуміння [157].

У сучасних умовах українського суспільства ці процеси посилюються загальним соціальним напруженням, емоційною втомою та невизначеністю, що впливають на характер комунікації в освітньому середовищі. За таких обставин здатність педагога конструктивно реагувати на конфліктні ситуації,

регулювати емоційну напругу та підтримувати продуктивну взаємодію стає важливою складовою його професійної діяльності.

У сучасній науковій традиції конфлікт розглядається не лише як джерело напруження, а й як потенційний ресурс розвитку взаємин і навчання (M. Deutsch; D. Johnson, R. Johnson; J. Lederach) [95; 117; 126]. Особливої уваги в освітньому середовищі набувають так звані емергентні конфлікти – повсякденні ситуації взаємодії, що виникають у процесі навчальної діяльності та можуть ескалювати за відсутності конструктивного реагування (A. Nakvoort, M. Olsson; F. Glasl) [106; 107; 101]. У зв'язку з цим важливим завданням професійної підготовки майбутніх педагогів є формування здатності своєчасно розпізнавати конфліктні ситуації, інтерпретувати їх зміст і обирати адекватні стратегії взаємодії.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що в зарубіжному науковому дискурсі поняття «конфліктологічна компетентність» майже не фіксується як самостійний термін у прямому формулюванні. Водночас це не свідчить про відсутність відповідного феномену: його зміст у міжнародних дослідженнях фактично представлений через сукупність споріднених категорій, за допомогою яких описуються ті самі механізми професійного функціонування педагога в ситуаціях напруження та протиріч. Передусім йдеться про conflict management, conflict resolution skills, communicative competence in conflict situations, emotional regulation in conflict, leadership styles in conflict management, а також про лідерську комунікацію, командну взаємодію, довіру, здатність до співпраці та рефлексивного осмислення власних дій у складних комунікативних обставинах. Така термінологічна варіативність радше відображає специфіку наукових традицій і дослідницьких акцентів: замість узагальнювальної назви увага зосереджується на окремих складниках компетентного реагування на конфлікт, які описуються як набір навичок, стратегій, стилів поведінки та психологічних ресурсів.

З огляду на це в межах подальшого аналізу доцільно розглядати конфліктологічну компетентність майбутнього педагога як інтегративне утворення, що поєднує розуміння природи конфлікту та його конструктивного й деструктивного потенціалу, володіння стратегіями й техніками врегулювання, розвинену комунікативну культуру, здатність до емоційної саморегуляції та рефлексивного аналізу власної поведінки. У міжнародній літературі ці компоненти, як правило, не об'єднуються в межах одного поняття, а розглядаються через логіку взаємопов'язаних компетенцій: уміння управляти конфліктами (від розпізнавання й аналізу ситуації до вибору тактики взаємодії), навички конструктивного розв'язання проблем і ведення переговорів, здатність підтримувати відкриту й психологічно безпечну комунікацію, гнучкість лідерської поведінки та керування емоційною напругою – як власною, так і груповою. У цьому контексті стає зрозумілим, чому в міжнародній традиції термін «конфліктологічна компетентність» використовується рідко: його зміст фактично репрезентований через систему концептів, що деталізують і конкретизують професійні дії та психологічні ресурси педагога в конфліктній взаємодії.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі підходи до визначення конфліктологічної компетентності є різноманітними: її описують як здатність, складову професійної компетентності, вид умінь, підсистему або інтегроване особистісно-професійне утворення. Таке концептуальне розмаїття не є випадковим: воно відображає багатовимірність феномену та його ключову роль у реальній практиці взаємодії, де конфлікт стає одночасно випробуванням професійної поведінки й індикатором психологічної зрілості педагога. Близьку позицію висловлюють Н. Завацька, О. Смирнова та Ю. Ахтирська, які розглядають комунікативно-конфліктологічну компетентність як базову інтегративну якість особистості, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, здатність до співпраці, адаптивність і конструктивне вирішення конфліктних ситуацій. У цьому контексті більшість авторів сходяться в головному: конфліктологічна компетентність не

обмежується лише знанням про конфлікти, а передбачає здатність діяти в ситуації напруження так, щоб зменшувати деструктивні наслідки, підтримувати взаємини, зберігати етичні межі та забезпечувати конструктивний перебіг взаємодії [33].

Подібний підхід до розуміння змісту конфліктологічної компетентності розглядає Л. Пілецька, яка визначає її як здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти у ситуації конфлікту, передбачати можливі наслідки та управляти ними, що забезпечує конструктивний характер професійної взаємодії [57].

У науковій літературі поряд із поняттям «конфліктологічна компетентність» використовується також термін «конфліктна компетентність», який акцентує переважно поведінковий аспект реагування особистості в ситуації конфлікту. У межах даного дослідження ці поняття розглядаються як змістово близькі, однак базовим використовується поняття «конфліктологічна компетентність», оскільки воно більш повно відображає інтегративний характер знань, умінь, цінностей і рефлексивних механізмів конструктивної професійної взаємодії педагога.

Так, М. Войтович інтерпретує конфліктну компетентність як здатність конкретної особистості в ситуації реального конфлікту здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію можливих деструктивних наслідків. Принципово важливо, що автор підкреслює її зв'язок із ширшим професійним ресурсом: конфліктна компетентність є невід'ємною складовою загальної комунікативної компетентності, а отже обов'язково передбачає обізнаність про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті й уміння адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації [54]. Певною мірою до цього визначення наближається підхід Л. Нікіфорової, яка акцентує на здатності запобігати й розв'язувати конфліктні ситуації та вмінні надати допомогу в стресових обставинах; дослідниця пов'язує цю компетентність із емоційною культурою як частиною професійної компетентності педагога [37]. Таким чином, уже на рівні базових дефініцій простежується спільна ідея:

ефективна поведінка в конфлікті неможлива без комунікативної підготовленості й емоційної регуляції, а отже конфліктологічна компетентність «працює» як інтегративний механізм професійного функціонування.

Змістовно близькою до цього є позиція Л. Мухіної, яка трактує конфліктологічну компетентність як здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поведінки у конфліктних ситуаціях і здатність до попередження таких ситуацій [54]. У цьому підході особливо важливий профілактичний акцент: компетентність проявляється не лише в «гасінні» конфлікту, а й у вмінні розпізнати ризики та не допустити ескалації, що є критично значущим для шкільного середовища з його високою частотою емергентних конфліктів. Т. Дзюба визначає конфліктологічну компетентність як уміння ефективно використовувати технології запобігання конфлікту та його подолання [31]. При цьому дослідниця деталізує її функціональний зміст: вона дає змогу виявляти закономірності виникнення й розвитку конфлікту для його ліквідації або конструктивного розв'язання; критично аналізувати власні можливості та перспективи; опановувати технології прогнозування й конструктивного втручання, що передбачають знання прийомів аналізу ситуації. Отже, компетентність постає як поєднання аналітичного бачення (розуміння закономірностей), інструментальності (технологій) і рефлексивності (критичного аналізу власних дій).

Розширюючи логіку «знання + уміння», окремі автори підкреслюють системність цього утворення. Так, І. А. Сорока розглядає конфліктологічну компетентність як систему наукових знань про конфлікти та умінь ефективно керувати ними, що включає виявлення й аналіз протиріч, добір адекватних методів їх розв'язання та орієнтацію на продуктивне врегулювання суперечностей [66]. У цьому контексті важливо, що конфліктологічна компетентність описується не як «набір прийомів», а як організована система орієнтирів і дій, що дозволяє педагогу діяти професійно навіть у ситуації емоційного тиску. Аналогічну інтегративну інтонацію має й підхід О.

Климентьевої, яка підкреслює, що конфліктологічна компетентність є інтегрованим особистісним утворенням і відображає теоретичну та практичну готовність майбутнього фахівця до попередження й вирішення конфліктів, тобто до здійснення антиконфліктної професійної діяльності. Цим уточнюється ще одна важлива грань: компетентність не лише описує «вміння вирішувати конфлікт», а фіксує готовність діяти у відповідній професійній позиції – передбачати, запобігати, врегульовувати й знижувати деструктивність взаємодії [40].

Поглиблюючи розуміння феномену, дослідники підкреслюють його належність до ширшого поля соціально-комунікативних умінь. І. Козич розглядає конфліктологічну компетентність як важливу складову професійної компетентності, що передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження емоційного напруження і тривожності. Водночас авторка акцентує на рівні розвитку обізнаності особистості про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін, а також на вмінні надати допомогу в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації [42]. У близькому ключі Л. Котлова наголошує, що конфліктологічна компетентність є видом професійної компетентності та водночас належить до соціальної компетентності; відповідно вона вміщує перцептивну, комунікативну, міжособистісну й управлінську компетентності та реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності [44]. Отже, конфліктологічна компетентність у педагогіці постає як «зона перетину» комунікації, емоційної культури, соціального сприймання та управління взаємодією.

Зокрема, С. Філ виокремлює чотири компоненти: особистісний (інформативно-когнітивний), мотиваційно-діяльнісний, комунікативний і конструктивний (рефлексивний). Л. Котлова включає до структури конфліктологічні знання, володіння соціальними технологіями профілактики

та мінімізації деструктивних форм конфлікту, сформованість професійного типу мислення (рефлексивність, методологічність, саногенність, креативність), навички психогігієни й стресостійкості, а також професійно-етичні орієнтири. О. Климентьєва подає трикомпонентну модель (особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти), підкреслюючи зв'язок особистісної готовності із практичними діями. У цілому ці моделі уточнюють: конфліктологічна компетентність не зводиться до «одного параметра», а формується як взаємодія мотивів, знань, інструментів поведінки й здатності осмислювати власні дії [40; 44].

Узагальнення таких дефініцій логічно приводить до висновку, що вітчизняні підходи описують конфліктологічну компетентність як комплексне утворення, де поєднані: 1) когнітивна складова (знання про конфлікт і закономірності його розвитку), 2) діяльнісно-операційна (вміння і технології попередження та врегулювання), 3) комунікативна (володіння стратегіями взаємодії, слухання, переговорів), 4) емоційно-регулятивна (зниження напруження, самоконтроль, стресостійкість), 5) рефлексивна (аналіз власних можливостей, корекція поведінки), 6) ціннісно-етична (орієнтація на гуманістичні норми й професійну відповідальність). Саме тому в літературі закономірно з'являються структурні моделі, які не лише визначають поняття, а й показують його «внутрішню архітектуру».

Важливим підґрунтям формування професійних компетентностей майбутніх педагогів є система їх фахової підготовки. Як зазначає Л. Хімчук, професійна освіта майбутніх учителів має бути спрямована на розвиток базових компетентностей, що забезпечують здатність до конструктивної педагогічної взаємодії, ефективної комунікації та усвідомленого проектування власного професійного майбутнього [73].

Водночас для дослідження конфліктологічної компетентності саме майбутніх педагогів особливо продуктивною є модель А. Короля, що логічно узгоджується зі структурою професійної підготовки та дозволяє послідовно описати механізм переходу від навчальних знань до професійної позиції.

Автор виділяє когнітивний компонент (знання у сфері конфліктології та конфлікт-менеджменту), операційний (практичні вміння й навички вирішення конфліктів на засадах співробітництва), мотиваційно-ціннісний (орієнтація на гуманістичні й діалогічні цінності), рефлексивно-регулятивний (усвідомлення та корекція власної поведінки), експериментальний (накопичення досвіду в навчальній і професійній практиці). Перевага цієї моделі полягає в тому, що вона дає можливість показати: конфліктологічна компетентність поступово трансформується з окремої навички в елемент цілісної професійної ідентичності. Через когнітивний компонент майбутній педагог формує уявлення про професійні норми, причини й логіку конфлікту; через операційний – отримує відчуття дієздатності та впливу («я можу діяти і впоратися»); через мотиваційно-ціннісний – приймає етику педагогічної взаємодії; через рефлексивно-регулятивний – інтегрує досвід у стійку позицію та вчиться «керувати собою» в напрузі; через експериментальний – закріплює професійну роль у практиці й переносить набуте з навчання у реальні ситуації освітнього середовища. Саме тут особливо чітко проступає зв'язок із професійною ідентичністю: конфліктологічна компетентність підтримує формування образу себе як компетентного, відповідального, справедливого й діалогічного педагога [45].

Окремим, але логічно пов'язаним аспектом є проблема рівнів сформованості конфліктологічної компетентності, яка дозволяє описати її розвиток як процес професійного становлення. І. Козич виділяє інтуїтивний рівень (спроби й помилки без усвідомленого підходу), репродуктивний (виконання за алгоритмами), творчо-репродуктивний (добір методів під конкретні умови) та творчий (пошук нових методик і нестандартних рішень). У контексті професійної ідентичності ці рівні мають принципове значення, адже відображають не лише «якість розв'язання конфлікту», а й глибину професійного самовизначення: високий рівень компетентності підтримує переживання автономності, відповідальності й стабільності, зміцнює самооцінку та професійну впевненість; натомість імпульсивність і відсутність

стратегічності можуть сприяти сумнівам у професійній придатності, підвищувати вразливість до емоційного виснаження, знижувати задоволеність діяльністю й провокувати нестійкість «Я-образу» педагога [42].

Узагальнення підходів до структури конфліктологічної компетентності майбутнього педагога, представлених у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях, подано в таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2*

**Змістові характеристики структури конфліктологічної компетентності в психологічних дослідженнях**

<b>Автор</b>	<b>Трактування конфліктологічної компетентності</b>	<b>Структурні компоненти</b>
Н. Завацька, О. Смирнова, Ю. Ахтирська	інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, здатність до співпраці та конструктивного вирішення конфліктів	комунікативний, адаптивний, кооперативний
М. Войтович	складова комунікативної компетентності, що забезпечує мінімізацію деструктивних наслідків конфлікту	знання стратегій поведінки, поведінкові вміння, комунікативна гнучкість
Л. Нікіфорова	здатність запобігати та розв'язувати конфліктні ситуації й надавати допомогу в стресових умовах взаємодії	емоційна культура, регулятивні вміння, комунікативна підтримка
Л. Мухіна	здатність використовувати психологічні знання та навички поведінки у конфлікті й здійснювати його профілактику	когнітивний, поведінковий, профілактичний

Т. Дзюба	уміння ефективно використовувати технології запобігання конфліктам та їх конструктивного подолання	аналітичний, технологічний, рефлексивний
І. А. Сорока	система наукових знань про конфлікти та умінь ефективно керувати ними	діагностичний, аналітичний, управлінський
О. Климентьєва	інтегроване особистісно-професійне утворення, що відображає готовність до здійснення антиконфліктної діяльності	особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний
І. Козич	складова професійної компетентності педагога, що забезпечує конструктивну взаємодію в конфлікті	комунікативний, саморегулятивний, стратегічний
Л. Котлова	вид професійної та соціальної компетентності, що інтегрує соціально-перцептивні та управлінські можливості педагога	перцептивний, комунікативний, міжособистісний, управлінський
С. Філ	структурована система взаємопов'язаних компонентів професійної взаємодії в конфлікті	особистісний (інформативно-когнітивний), мотиваційно-діяльнісний, комунікативний, конструктивний (рефлексивний)
А. Король	модель формування конфліктологічної компетентності	когнітивний, операційний, мотиваційно-

	майбутнього педагога як елемента професійного становлення	ціннісний, рефлексивно-регулятивний, експериментальний
--	---	--

Узагальнення представлених моделей дозволяє конкретизувати зміст і структурні компоненти конфліктологічної компетентності майбутнього педагога як важливого ресурсу його професійного становлення. На основі аналізу наукових підходів у межах даного дослідження конфліктологічна компетентність майбутнього педагога розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує систему знань про природу конфлікту, вміння конструктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях, здатність до емоційної саморегуляції, рефлексивного аналізу власної поведінки та орієнтацію на гуманістичні цінності педагогічної діяльності й виступає важливим психологічним чинником формування професійної ідентичності майбутнього педагога.

Таким чином, об'єднуючи подані визначення, структурні моделі та уявлення про рівні розвитку, можна підсумувати, що у вітчизняній психолого-педагогічній традиції конфліктологічна компетентність розглядається як інтегрована система знань, комунікативних і поведінкових умінь, емоційно-регулятивних ресурсів, ціннісних орієнтирів і рефлексивних механізмів, що забезпечує здатність майбутнього педагога конструктивно діяти у конфліктних ситуаціях, запобігати їх ескалації та підтримувати психологічну безпеку взаємодії. Саме в такому розумінні вона закономірно постає чинником формування професійної ідентичності, оскільки через переживання та осмислення конфліктних ситуацій педагог не лише застосовує відповідні стратегії взаємодії, а й вибудовує власну професійну позицію, закріплює уявлення про себе як компетентного суб'єкта педагогічної діяльності та інтегрує цей досвід у стійке «Я-професійне».

Подальша конкретизація конфліктологічної компетентності як професійного ресурсу пов'язана з аналізом моделей поведінки в конфліктних ситуаціях, що широко представлені в зарубіжних дослідженнях. Зокрема, значного поширення набула п'ятистратегійна модель ТКІ (К. Kilmann, Р. Thomas), яка описує уникнення, пристосування, суперництво, компроміс і співпрацю як базові способи реагування особистості в ситуації конфлікту. У науковій літературі ці стратегії інтерпретуються через співвідношення асертивності та кооперативності (М. Gross, L. Guerrero), рівень внутрішньої та міжособистісної усвідомленості (М. Rahim), а також через показники активності й пасивності поведінки (W. Wilmot, J. Hocker). У цьому контексті конфліктна поведінка постає як відображення глибинних особистісних орієнтацій і професійних установок майбутнього педагога.

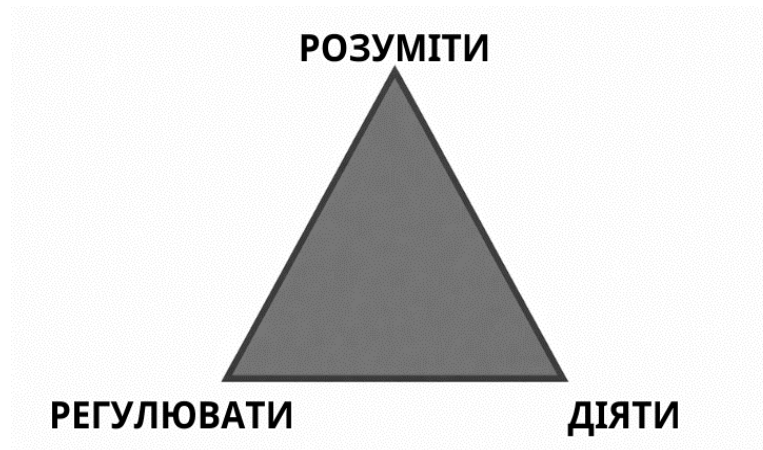
Здатність педагога усвідомлено обирати конструктивні стратегії взаємодії, зберігати баланс між захистом власної позиції та врахуванням інтересів іншого, утримувати конфлікт у когнітивній площині та запобігати його емоційній ескалації є не лише показником професійної компетентності, а й важливим елементом формування професійної ідентичності. Саме через повторювані ситуації взаємодії у конфліктному середовищі відбувається закріплення професійних ролей, стилю педагогічної комунікації та уявлень про власну професійну ефективність і значущість у системі освітніх взаємин.

Отже, конфліктологічна компетентність у системі професійної підготовки майбутніх педагогів виступає не ізольованою навичкою, а багатовимірним особистісно-професійним утворенням, що поєднує знання, уміння, ціннісні орієнтації, рефлексивні механізми та поведінкові стратегії конструктивної взаємодії. Саме вона забезпечує психологічні передумови формування стійкої професійної ідентичності майбутнього педагога, здатної витримувати напруження сучасного освітнього середовища, підтримувати якість міжособистісних взаємин і сприяти збереженню професійної ефективності та внутрішньої цілісності особистості в умовах соціальної нестабільності.

### **1.3. Структурно-функціональна модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів**

Виявлені в теоретичному аналізі концептуальні неузгодженості щодо конфліктологічної компетентності, як чинника формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, актуалізують потребу у створенні власної структурно-функціональної моделі, яка дозволяє конкретизувати, через які саме компоненти, психологічні механізми та операціоналізовані показники конфліктологічна компетентність впливає на становлення професійної ідентичності вчителя. Необхідність розроблення такої моделі зумовлена тим, що в науковій літературі конфліктологічна компетентність описується як інтегроване багатовимірне утворення, однак відсутня єдність у визначенні її структурних елементів та емпіричних індикаторів, особливо в контексті професійної ідентичності педагогів. Тому в межах цього дослідження здійснено авторську конкретизацію структури конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності, що відповідає логіці сучасних освітніх викликів і завданням професійної підготовки вчителя.

Осмислення наведених підходів і аналіз компонентної структури ключових понять дозволили визначити методологічну основу авторської моделі як уявлення про професійне становлення майбутнього педагога у вигляді цілісного процесу, що реалізується за послідовною логікою «розуміти – регулювати – діяти». Дана тріада виступає універсальним психологічним механізмом, який пронизує як формування професійної ідентичності, так і розвиток конфліктологічної компетентності, забезпечуючи їх внутрішню єдність та узгодженість. У межах цієї логіки когнітивне усвідомлення професійних смислів і ситуацій («розуміти») поєднується з особистісною здатністю до саморегуляції («регулювати») та переходить у відповідальну, усвідомлену професійну дію («діяти»).



**Рис. 1.1. Центральна ідея структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх педагогів**

Опираючись на теоретико-методологічні вивчення проблеми та результати теоретичного аналізу (підрозділи 1.1–1.2), професійну ідентичність майбутнього педагога в межах даного дослідження розглядаємо як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує когнітивний, особистісний та поведінковий компоненти й забезпечує усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, прийняття професійної ролі, цінностей і норм професії та готовність до їх реалізації в освітньому середовищі.

Така структура узгоджується із сучасними підходами до аналізу професійної ідентичності вчителя, у яких вона розглядається як динамічна система професійних уявлень, ціннісно-емоційного ставлення до професії та способів професійної поведінки (J. Akkerman, P. Meijer; D. Beijaard та ін.; H. Canrinus та ін.; C. Day та ін.; G. Kelchtermans; M. Lamote, J. Engels) [79; 86; 124].

Таке розуміння дозволяє розглядати професійну ідентичність не як статичну характеристику, а як динамічне психологічне утворення, що формується, уточнюється й трансформується в процесі професійної підготовки, педагогічної практики та рефлексивного осмислення власного досвіду педагогічної взаємодії, що створює підґрунтя для подальшого аналізу її структури та взаємозв'язку з конфліктологічною компетентністю майбутніх педагогів.

КОГНІТИВНИЙ	ОСОБИСТІСНИЙ	ПОВЕДІНКОВИЙ
уявлення про зміст педагогічної професії; усвідомлення її соціальної значущості; розуміння цілей освіти; уявлення про роль учителя; знання педагогічної теорії і методики; уявлення про власне місце у професійній спільноті.	риси характеру ціннісні орієнтації щодо професії; емоційне ставлення до педагогічної діяльності; прийняття професійної ролі; самооцінку професійної спроможності; рівень професійної залученості; почуття відповідальності; відчуття психологічної безпеки	стиль педагогічної взаємодії; характер прийняття професійних рішень; поведінку в проблемних і конфліктних ситуаціях; здатність дотримуватися професійних меж; реалізацію конструктивної співпраці. реалізація методичних вимог професії

**Рис. 1.2. Компоненти професійної ідентичності**

Когнітивний компонент професійної ідентичності охоплює систему уявлень майбутнього педагога про зміст і соціальну значущість професії, цілі освіти, роль учителя, особливості педагогічної взаємодії та власне місце у професійній спільноті. Він формується через інтерпретацію навчального досвіду, засвоєння педагогічних норм і цінностей, а також через рефлексивне осмислення професійних завдань і вимог (G. Kelchtermans; H. Kagan; M. Lamote, J. Engels) [124; 121]. Саме цей компонент забезпечує інтелектуальне підґрунтя професійної ідентичності, створюючи когнітивну рамку, в межах якої майбутній учитель вибудовує уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Особистісний компонент професійної ідентичності відображає індивідуально-психологічні характеристики майбутнього педагога, зокрема риси характеру, ціннісні орієнтації, емоційне ставлення до педагогічної діяльності, а також систему внутрішніх переживань, пов'язаних із прийняттям професійної ролі та оцінюванням власної професійної спроможності. До його

змісту належать переживання значущості професії, рівень залученості, почуття відповідальності, психологічної безпеки й упевненості у професійному середовищі. Дослідження G. Kelchtermans, J. Nias, C. Day, E. Skaalvik, S. Skaalvik, M. Zembylas засвідчують, що саме особистісні характеристики й переживання професійного досвіду значною мірою визначають стійкість професійної ідентичності, рівень задоволеності педагогічною діяльністю та готовність педагога до саморегуляції в складних, напружених і конфліктних ситуаціях [121; 138; 151; 162].

Поведінковий компонент професійної ідентичності репрезентує спосіб реалізації професійної ролі у конкретних педагогічних практиках: у стилі взаємодії з учнями, колегами та батьками, у характері прийняття професійних рішень, у реакціях на проблемні та конфліктні ситуації, у здатності підтримувати професійні межі та конструктивну співпрацю. За D. Veijaard та ін.; J. Akkerman, P. Meijer, саме поведінкові прояви закріплюють професійну ідентичність як «прожиту» й реалізовану в діяльності реальність, а не лише як систему уявлень або внутрішніх оцінок, надаючи їй практичної визначеності та соціальної видимості [79; 86].

Для подальшого емпіричного аналізу професійна ідентичність у роботі операціоналізується через систему психологічних показників, що відображають різні аспекти професійного самосприйняття та функціонування вчителя. До них, на основі систематичного огляду літератури (G. Kelchtermans; A. Bandura; C. Day; H. Canrinus та ін.; M. Lamote, J. Engels; E. Skaalvik, S. Skaalvik), віднесено самооцінку, самоефективність, професійну відданість, задоволення роботою, мотивацію до професійної діяльності та орієнтацію на професійні завдання й цілі освіти. Використання саме цих показників відповідає підходу E. van Veen, P. Sleegers, які розглядають їх як своєрідну «особистісну призму», через яку вчителі інтерпретують власну професійну практику та вибудовують ставлення до себе як до фахівців [83; 99; 124].

Самооцінка у цьому контексті розглядається як узагальнена оцінка вчителем власної діяльності у співвідношенні між актуальним ідеальним

професійним образом (G. Kelchtermans, R. Vandenberghe) [121]. Важливим джерелом її формування є зворотний зв'язок від значущих «інших», передусім учнів, які можуть як підтримувати, так і підривати професійне самосприйняття вчителя (J. Nias). Водночас позитивна самооцінка є динамічною і потребує постійного підтвердження у професійній взаємодії [138].

Самоефективність визначається як переконання вчителя у здатності успішно виконувати педагогічні завдання й досягати результатів навчання (A. Bandura, C. Charalambous). Вона пов'язана з попереднім досвідом успіху, соціальним підкріпленням та емоційним зворотним зв'язком (W. Hoу, R. Spero) і безпосередньо впливає на мотивацію, професійну відданість та якість педагогічної взаємодії [121].

Професійна відданість трактується як психологічний зв'язок із професією та готовність інвестувати особистісні ресурси у педагогічну діяльність (J. Lee та ін.). Вона формується під впливом поведінки учнів, підтримки адміністрації, освітніх реформ і власних професійних цінностей, визначаючи стійкість професійної ідентичності в умовах змін і труднощів [127].

Задоволення роботою відображає емоційне переживання вчителем власної професійної ролі (H. Weiss; E. Skaalvik, S. Skaalvik). Дослідження свідчать, що воно залежить від характеру взаємодії з учнями, автономії, підтримки колег і можливостей професійного розвитку, тоді як його зниження пов'язане з перевантаженням, відсутністю підтримки й конфліктністю середовища (J. Nias; M. Zembylas, E. Papanastasiou) [151; 162].

Мотивація до професійної діяльності розглядається як система внутрішніх і зовнішніх спонукань до виконання педагогічної роботи (G. Latham, C. Pinder). Вона визначає вибір професії, готовність залишатися в ній і динаміку професійного розвитку (G. Kelchtermans, R. Vandenberghe; M. Huberman) [125; 114].

Орієнтація на професійні завдання та цілі освіти відображає систему переконань щодо місії освіти, дидактичних підходів і характеру взаємодії з

учнями (G. Kelchtermans; M. Lamote, J. Engels; H. Kagan). Вона формує когнітивну основу професійної ідентичності та визначає стратегії педагогічної поведінки [121; 124].

Принципово важливо, що зазначені показники не ототожнюються безпосередньо з окремими компонентами професійної ідентичності. Вони мають міжкомпонентний характер і відображають інтегровану природу ідентичності, де когнітивні уявлення, емоційні переживання і поведінкові практики перебувають у постійній взаємодії.

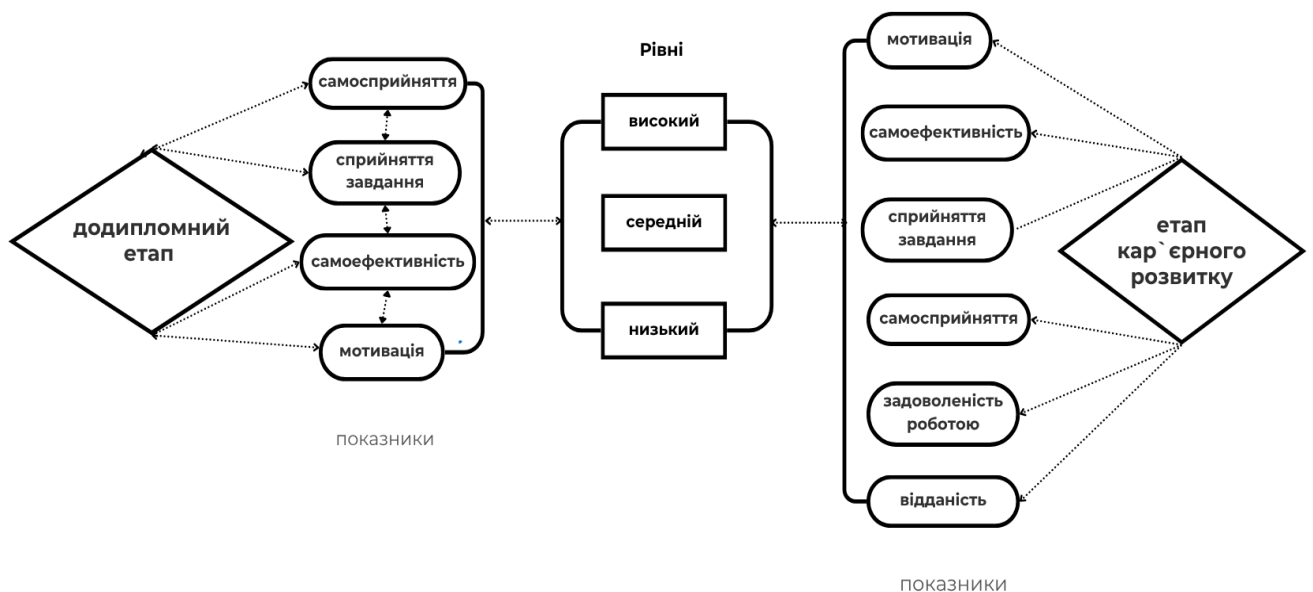
Додатково модель враховує етапність становлення професійної ідентичності. Відповідно до досліджень V. Richardson, M. Huberman, A. Oliveira, M. Hannula, розвиток професійної ідентичності відбувається від додипломного етапу професійного самовизначення, через етап професійної соціалізації в університетській підготовці, до етапу входження у реальну педагогічну діяльність, що часто супроводжується «шоком практики» [109; 114; 136]. На кожному з цих етапів конфліктологічна компетентність виконує специфічну функцію – від формування первинної готовності до взаємодії до забезпечення стійкості професійної ідентичності в умовах реальних конфліктів освітнього середовища.

Враховуючи відмінності етапів професійного становлення, у роботі недоцільним вважається використання однакових критеріїв оцінювання професійної ідентичності для студентів і практикуючих учителів. Так, для студентів-вчителів показники задоволення роботою та професійної відданості мають іншу психологічну наповненість, ніж у працюючих педагогів (A. Abu-Alruz, S. Khasawneh). Тому для оцінювання професійної ідентичності у дослідженні використовуються три рівні (високий, середній, низький) із диференціацією вибірки за етапами професійної діяльності [76].

Принципово важливим для цього дослідження є розуміння того, що професійна ідентичність не завершує свого формування на етапі здобуття педагогічної освіти, а продовжує розвиватися впродовж усього професійного шляху вчителя. Як підкреслюють G. Kelchtermans, C. Day, D. Veijaard,

професійна ідентичність є відкритою й динамічною конструкцією, що постійно перебудовується під впливом нового досвіду, освітніх трансформацій, соціальних очікувань і щоденних взаємодій у шкільному середовищі. Відтак рівні професійної ідентичності доцільно розглядати як якісні стани інтеграції професійного «Я», що можуть проявлятися як у майбутніх педагогів, так і в практикуючих учителів, хоча їхній зміст і домінуючі характеристики змінюються залежно від етапу професійного розвитку [121].

На додипломному та етапі професійної підготовки рівень професійної ідентичності відображає ступінь сформованості уявлень про професію, готовності до прийняття педагогічної ролі й первинної здатності діяти в навчально-професійних ситуаціях. На етапі входження у реальну педагогічну діяльність і подальшої професійної практики рівні професійної ідентичності виявляються у стійкості професійної позиції, автономності у прийнятті рішень, здатності витримувати емоційні й конфліктні навантаження, а також у готовності до професійного саморозвитку. Це узгоджується з положеннями М. Huberman, С. Day, А. Oliveira, М. Hannula щодо етапності професійного становлення вчителя [109; 114].



**Рис.1.3. Показники професійної ідентичності майбутніх педагогів**

У межах дослідження рівень професійної ідентичності визначається як інтегральна характеристика ступеня узгодженості когнітивних уявлень про професію, емоційного прийняття професійної ролі та здатності реалізовувати її у поведінкових практиках, що забезпечує готовність педагога функціонувати як суб'єкт професійної діяльності.

На цій основі виокремлюються три рівні професійної ідентичності.

*Низький рівень.* Професійні уявлення фрагментарні, образ професії та власної ролі нечіткий. Емоційне ставлення до професії нестійке, поєднує інтерес із сумнівами у власній професійній придатності. Поведінкові прояви професійної ролі мають наслідувальний або унікальний характер. На цьому рівні професійне «Я» ще не інтегроване й легко піддається зовнішнім оцінкам і стресовим впливам. У конфліктних ситуаціях це проявляється в униканні, імпульсивних реакціях або перенесенні відповідальності на інших.

*Середній рівень.* Професійні уявлення відносно сформовані, але залишаються залежними від зовнішніх нормативів і зразків. Емоційне прийняття професійної ролі загалом позитивне, однак нестабільне в умовах труднощів або конфліктів. Поведінкові практики реалізуються через засвоєні стандартні стратегії взаємодії. На цьому рівні формується відчуття професійної приналежності, однак ще не досягнута повна автономність професійного «Я».

*Високий рівень.* Професійна ідентичність має цілісний та інтегрований характер. Майбутній або практикуючий педагог володіє системним розумінням професії, стабільним емоційним прийняттям своєї ролі та автономною професійною позицією. Поведінкові практики характеризуються гнучкістю, відповідальністю та здатністю до саморегуляції. На цьому рівні професійне «Я» стає внутрішньо узгодженою системою, здатною витримувати зовнішні виклики. У конфліктних ситуаціях проявляється готовність до конструктивної взаємодії та збереження гуманістичної орієнтації на учасників освітнього процесу.

Узагальнюючи, рівні професійної ідентичності можуть бути співвіднесені з якістю реалізації тріади «розуміти – регулювати – діяти».

*Таблиця 1.3.*

**Якісна характеристика рівнів професійної ідентичності через тріаду  
«розуміти – регулювати – діяти»**

Рівень	Розуміти професійну роль	Регулювати емоційне ставлення	Діяти як суб'єкт професії
Низький	Фрагментарно	Нестійко	Наслідувально / унікально
Середній	Ситуаційно	Частково стабільно	За зразком
Високий	Системно	Стабільно	Автономно і конструктивно

Водночас окреслення структури професійної ідентичності саме по собі не дає змоги повною мірою пояснити механізми її становлення та варіативність рівнів сформованості. Це зумовлює необхідність аналізу чинників, які опосередковують розвиток професійної ідентичності майбутнього педагога в реальних умовах освітньої взаємодії. Одним із таких ключових чинників у сучасному освітньому середовищі постає конфліктологічна компетентність, оскільки професійна діяльність педагога об'єктивно пов'язана з міжособистісною напругою, суперечностями та необхідністю ухвалення рішень у ситуаціях конфлікту.

Саме в конфліктних ситуаціях відбувається не лише реалізація професійних знань і навичок, а й актуалізація особистісних ресурсів, ціннісних орієнтацій і поведінкових стратегій, що безпосередньо впливають на формування та уточнення професійної ідентичності. У зв'язку з цим подальший аналіз зосереджується на конфліктологічній компетентності як інтегративному особистісно-професійному утворенні, теоретично обґрунтованому в підрозділі 1.2, яке опосередковує розвиток когнітивного,

особистісного та поведінкового компонентів професійної ідентичності майбутнього педагога.

Такий підхід створює підґрунтя для побудови структурно-функціональної моделі впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів, оскільки дозволяє розглядати її як психологічний ресурс, що забезпечує інтеграцію знань про конфлікт, умінь конструктивної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та рефлексивного аналізу власної поведінки у професійно значущих ситуаціях педагогічної взаємодії.

Аналіз теоретичних і емпіричних досліджень, здійснених у підрозділі 1.2, дає підстави розглядати конфліктологічну компетентність як багатовимірне інтегративне утворення, що поєднує систему знань про природу й динаміку конфлікту, індивідуально-психологічні ресурси саморегуляції та сформованість конструктивних стратегій професійної поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії (M. Deutsch; D. Johnson, R. Johnson; K. Bickmore; Н. Климентьева; О. Король; R. Ciuladiene, D. Kairiene) [40; 88; 93; 95; 117]. Такий підхід узгоджується з міжнародними науковими традиціями, у межах яких конфліктологічна компетентність концептуалізується через взаємопов'язані поняття *conflict management*, *conflict resolution skills*, *communicative competence in conflict situations* та *emotional regulation in conflict* (D. Shapiro; M. Rahim; J. Gross; L. Guerrero) [143].

З огляду на це в пункті 1.2 конфліктологічна компетентність розглядається як система трьох взаємопов'язаних компонентів – когнітивного, особистісного та поведінкового. Когнітивний компонент відображає рівень усвідомлення сутності конфліктів, їх причин і закономірностей перебігу; особистісний – індивідуально-психологічні ресурси переживання напруження, саморегуляції та збереження професійної стійкості; поведінковий – способи практичної реалізації конструктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях. Запропонована структура створює методологічні

підстави для подальшого аналізу конфліктологічної компетентності як чинника формування рівнів професійної ідентичності майбутніх педагогів.

когнітивний	особистісний	поведінковий
<p>знання закономірностей виникнення й розвитку конфліктів; розуміння конструктивного та деструктивного потенціалу конфлікту; усвідомлення механізмів ескалації; уявлення про стратегії та стилі управління конфліктами; розуміння ролі комунікації у конфліктній взаємодії</p>	<p>стресостійкість і психологічну резильєнтність; емоційну врівноваженість; здатність до саморегуляції; рефлексивність; толерантність до невизначеності; упевненість у власній здатності впоратися з конфліктом.</p>	<p>вибір і реалізацію стратегій поведінки у конфлікті; асертивну та кооперативну поведінку; здатність до діалогічної взаємодії; конструктивне врегулювання конфліктів; дотримання професійних меж і етичних норм.</p>

**Рис. 1.4. Компоненти конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів**

Когнітивний компонент конфліктологічної компетентності відображає рівень теоретичної обізнаності майбутнього педагога щодо закономірностей виникнення й розвитку конфліктів, їх конструктивного та деструктивного потенціалу, механізмів ескалації, а також стратегій управління конфліктною взаємодією. Як зазначає М. Deutsch, саме усвідомлення подвійної природи конфлікту – як джерела руйнування або ресурсу розвитку – визначає здатність особистості обирати адекватні способи реагування. D. Johnson, R. Johnson підкреслюють, що розуміння емергентних конфліктів і ранніх ознак напруження дозволяє педагогові втручатися на початкових етапах та запобігати ескалації. К. Bickmore, J. Lederach акцентують, що знання про конфлікт як соціально-психологічний процес формує здатність бачити в ньому

не лише проблему, а й можливість для навчання та трансформації взаємин [88; 95; 117].

У цьому контексті когнітивний компонент визначає, наскільки майбутній учитель усвідомлює природу конфлікту в освітньому середовищі, розуміє роль комунікації в його виникненні та врегулюванні (D. Shapiro; H. Gökçe; G. Atanur-Baskan), а також володіє уявленнями про ефективні стилі управління конфліктами (K. Kilmann, R. Thomas; M. Rahim) [85; 102; 120; 154]. Сформованість такого знаннєвого підґрунтя створює основу для професійної впевненості, дозволяє педагогові інтерпретувати складні ситуації не як загрозу власній професійності, а як закономірну складову педагогічної діяльності, що безпосередньо впливає на становлення його професійної ідентичності.

Особистісний компонент конфліктологічної компетентності пов'язаний з індивідуально-психологічними ресурсами майбутнього педагога, які визначають спосіб переживання конфліктних ситуацій, характер емоційних реакцій і здатність до саморегуляції в умовах напруженої взаємодії. Він охоплює риси характеру, рівень рефлексивності, стресостійкість, емоційну врівноваженість, толерантність до невизначеності, а також здатність усвідомлювати власні внутрішні стани й контролювати поведінку в конфліктних умовах. Як підкреслює Н. Климентьева, готовність до антиконфліктної діяльності неможлива без сформованої здатності до саморефлексії та усвідомлення власної «внутрішньої динаміки конфлікту». І. Котлова наголошує, що професійний тип мислення педагога включає рефлексивність, саногенність і стресостійкість як умови збереження психологічної стабільності у взаємодії [40].

У зарубіжному контексті подібні ідеї розвивають R. Bisquerra; A. Monzonís; E. Vinyamata, які зазначають, що конструктивне управління конфліктами потребує емоційної регуляції, внутрішньої гнучкості та здатності до асертивної взаємодії. S. Göksoy, T. Argon вказують, що саме неусвідомлені емоційні реакції й дефіцит саморегуляції часто перетворюють конфлікти на деструктивні. Таким чином, особистісний компонент відображає

психологічну стійкість педагога, його здатність зберігати професійну позицію в умовах напруження, уникати імпульсивних або агресивних форм взаємодії та підтримувати відчуття внутрішньої професійної спроможності. Це безпосередньо впливає на формування професійної ідентичності, оскільки переживання власної здатності впоратися з конфліктом стає важливим елементом позитивного професійного самосприйняття [52; 103; 135; 158].

Поведінковий компонент конфліктологічної компетентності виявляється у сформованості конкретних стратегій і стилів реагування в конфліктних ситуаціях, умінні реалізовувати асертивну, діалогічну та кооперативну поведінку, а також обирати конструктивні практики управління конфліктами. К. Kilmann, R. Thomas, а також R. Ciuladiene, D. Kairiene доводять, що поведінка у конфлікті визначається поєднанням асертивності й кооперативності, що зумовлює вибір між уникненням, пристосуванням, суперництвом, компромісом або співпрацею. J. Gross, L. Guerrero показують, що здатність поєднувати відстоювання власної позиції з урахуванням інтересів іншого є ключовим маркером конструктивної конфліктної поведінки [62; 93; 120].

Для освітнього середовища це означає, що педагог має не лише знати про стратегії управління конфліктами, а й уміти реалізовувати їх у конкретній взаємодії з учнями, батьками та колегами. M. Mara, D. Mara; A. Tolorunleke зазначають, що формальне «примирення» без зміни способів поведінки не розв'язує конфлікту, тоді як сформовані поведінкові навички співпраці створюють умови для психологічно безпечного освітнього простору [130; 156]. Отже, поведінковий компонент забезпечує здатність педагога діяти конструктивно, зберігати професійні межі та етичні стандарти взаємодії, закріплюючи власну роль як компетентного й авторитетного суб'єкта освітнього процесу.

Отже, виокремлення когнітивного, особистісного та поведінкового компонентів конфліктологічної компетентності дозволяє цілісно описати механізми її впливу на формування професійної ідентичності майбутніх

педагогів. Когнітивний компонент формує усвідомлене розуміння конфлікту як закономірного елементу професійної діяльності; особистісний забезпечує психологічну стійкість і здатність зберігати професійну позицію в напружених ситуаціях; поведінковий – реалізацію конструктивних стратегій взаємодії. Сукупність цих складників створює підґрунтя для становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя як компетентного, відповідального та здатного підтримувати гуманістичні взаємини навіть у складних умовах сучасного освітнього середовища.

Для подальшого дослідження конфліктологічна компетентність у роботі операціоналізується через систему психологічних показників, що дозволяють конкретизувати рівень сформованості її структурних компонентів. Такий підхід узгоджується з позиціями Н. Климентьевої, О. Короля та І. Котлової, які підкреслюють необхідність переходу від теоретичного опису компетентності до визначення діагностично вимірюваних характеристик її прояву у професійній діяльності. Відтак у межах цього дослідження показники конфліктологічної компетентності добираються таким чином, щоб відобразити як рівень знаннєвої обізнаності щодо природи й управління конфліктами, так і здатність до емоційної саморегуляції та реалізації конструктивних поведінкових стратегій у напружених ситуаціях професійної взаємодії.

Комунікативні вміння, асертивність, резильєнтність, вольовий самоконтроль, а також знання й навички розв'язання конфліктних ситуацій у подальшому розглядаються як операціоналізовані показники сформованості компонентів конфліктологічної компетентності. Вони дозволяють емпірично відобразити когнітивну обізнаність майбутнього педагога щодо закономірностей конфліктної взаємодії, рівень емоційно-особистісної саморегуляції у ситуаціях напруження, а також поведінкову готовність до конструктивної взаємодії та співпраці в умовах конфлікту. На наступних етапах дослідження ці показники конкретизуються через відповідні

психодіагностичні методики, що забезпечує можливість кількісного аналізу рівнів сформованості конфліктологічної компетентності.

У контексті побудови структурно-функціональної моделі доцільним є окреме уточнення ролі навичок розв'язання конфліктних ситуацій як інтегрального показника конфліктологічної компетентності. Принципово важливо, що ці навички не зводяться лише до поведінкового компонента у вузькому сенсі, оскільки їх ефективність визначається не тільки зовнішнім способом реагування, а передусім якістю когнітивного аналізу ситуації та рівнем особистісної саморегуляції, на основі яких стає можливою конструктивна взаємодія. У межах запропонованої моделі навички розв'язання конфліктів доцільно трактувати як інтегральний показник, що відображає синхронізацію трьох взаємопов'язаних процесів: розуміти – регулювати – діяти.

У сучасній науковій літературі, передусім у міжнародному дослідницькому дискурсі, цей вимір розкривається через опис практик, які забезпечують конструктивний потенціал конфлікту в міжособистісній і груповій взаємодії та знижують імовірність його ескалації. Зокрема, наголошується на важливості навичок формування колаборативного середовища: ефективне управління конфліктами передбачає гармонізацію зусиль різних сторін і підтримання морального клімату взаємодії через культивування взаємної поваги, партнерського стилю комунікації та відкритого обміну інформацією (S. McKibben; N. Aghaei) [78; 132]. Для педагогічного контексту ці положення є особливо релевантними, оскільки професійна діяльність учителя реалізується в системі багаторівневої взаємодії «учні – батьки – колеги – адміністрація», де психологічна безпека, довіра та культура взаємної поваги виступають необхідними умовами стабільного освітнього середовища.

Важливим аспектом конструктивного управління конфліктами є також навички інтервенції зворотного зв'язку, спрямовані на усунення першопричин конфлікту, а не на персоніфіковане звинувачення його учасників.

Деструктивні форми зворотного зв'язку (приниження, демонстрація зверхності, конфронтаційна риторика) знижують психологічний комфорт взаємодії та посилюють негативні емоційні реакції, тоді як конструктивний і своєчасний зворотний зв'язок сприяє зменшенню міжособистісних конфліктів і підтримує продуктивну взаємодію; зокрема підкреслюється відмінність між ефектами позитивного й негативного зворотного зв'язку для командної динаміки та креативності (S. McKibben) [132]. У межах запропонованої моделі цей аспект безпосередньо пов'язується з когнітивною здатністю аналізувати конфліктну ситуацію та особистісною здатністю регулювати тон, емоції й наміри у процесі взаємодії.

Системоутворювальним виміром конфліктологічної компетентності виступають також комунікативні та міжособистісні навички, оскільки неефективна комунікація розглядається одним із провідних чинників конфліктогенності. Підкреслюється, що якість комунікації залежить від людських, організаційних, культурних і середовищних чинників, а також від наявності формалізованих каналів взаємодії (зустрічі, документація, узгоджені правила), які дозволяють зменшувати процесуальні й завданнєві конфлікти та запобігати переходу суперечностей у міжособистісну площину (A. Cavaletti; J. Downes та ін.) [91; 96; 119]. Водночас здатність до емоційної саморегуляції у процесі комунікації підсилює конструктивні реакції на конфлікт і сприяє ефективному обміну знаннями (A. Rezvani) [119].

Окремий блок сучасних досліджень фокусується на лідерських і управлінських практиках як чинниках, що розширюють конструктивний потенціал конфлікту, стимулюють відкрите обговорення суперечностей і знижують ризики їх ескалації (C. Foncubierta-Rodríguez та ін.; R. Greenwood, J. Naar; N. Aghaei та ін.; J. Downes та ін.) [78; 96; 97; 104]. Хоча ці підходи первинно розроблені в контексті діяльності проєктних команд, у педагогічній підготовці вони можуть бути інтерпретовані ширше – як готовність майбутнього педагога до фасилітації взаємодії, підтримки групової динаміки та організації правил конструктивного професійного спілкування.

Фундаментальною умовою ефективності конфлікт-менеджменту визначають також навички формування довіри, оскільки довіра виступає граничною умовою у зв'язку між конфліктом і результативністю взаємодії: її зростання асоціюється зі зниженням завданневих, процесуальних і міжособистісних конфліктів та підвищенням інноваційності й відкритості комунікації (M. Khosravi; A. Rezvani; P. Ratasuk; P. Charoensukmongkol) [119; 144; 145]. Для освітнього середовища це безпосередньо пов'язано з формуванням психологічно безпечного шкільного клімату та підтримкою професійної стійкості педагога.

Таким чином, у межах цього дослідження конфліктологічна компетентність операціоналізується через систему взаємопов'язаних психологічних показників – комунікативні вміння, асертивність, резильєнтність, вольовий самоконтроль, а також знання й навички розв'язання конфліктних ситуацій, – які відображають когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти її структури та забезпечують можливість емпіричного аналізу рівнів її сформованості у майбутніх педагогів.

Отже, навички розв'язання конфліктних ситуацій доцільно вводити в модель як інтегральний операціоналізований показник, що потребує когнітивного «розуміння» (аналіз причин, типів, інтересів, прогнозування), особистісного «регулювання» (самоконтроль, емпатія, емоційна врівноваженість, толерантність) і лише після цього – ефективного «діяння» (вибір технік, комунікативні інтервенції, побудова співпраці, відновлення довіри). Саме в такій логіці ці навички можуть бути пов'язані з формуванням професійної ідентичності майбутнього педагога: вони підтримують переживання себе як компетентного суб'єкта взаємодії, здатного зберігати гуманістичні орієнтири, витримувати напруження та організовувати конструктивне розв'язання конфліктів у реальних ситуаціях шкільного життя. Формування навичок конструктивної взаємодії у конфліктних ситуаціях передбачає інтеграцію когнітивних, емоційно-регулятивних і поведінкових

компонентів діяльності майбутнього педагога. Узагальнену структуру таких навичок представлено в додатку Д.

Логічним доповненням побудованої структурно-функціональної моделі є визначення рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів. Аналіз наукових підходів, здійснений у підрозділі 1.2, засвідчив, що більшість дослідників (І. Козич, Н. Климентьєва, О. Король, І. Котлова) розглядають розвиток конфліктологічної компетентності як поетапний процес переходу від ситуативно-імпульсивних форм реагування до усвідомленого й конструктивного управління конфліктними ситуаціями [40; 42; 44]. Подібна логіка простежується і в міжнародних концепціях conflict management та conflict resolution skills (М. Deutsch; D. Johnson, R. Johnson; D. Shapiro; M. Rahim), де ключовими складниками виступають когнітивне розуміння природи конфлікту, здатність до емоційної саморегуляції та сформованість ефективних стратегій міжособистісної взаємодії [95; 117; 139].

Узагальнення зазначених підходів дозволяє в межах цього дослідження представити рівні сформованості конфліктологічної компетентності через триєдину функціональну логіку: «розуміти – регулювати – діяти». Вона відображає цілісну психологічну готовність майбутнього педагога функціонувати в умовах конфліктності освітнього середовища та одночасно визначає основу становлення його професійної ідентичності як суб'єкта відповідальної, гуманістично орієнтованої та стійкої педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент забезпечує здатність розуміти природу конфлікту, його типи, причини та можливі стратегії розв'язання (О. Король; Н. Климентьєва). Особистісний компонент відображає здатність регулювати власні емоційні стани, підтримувати внутрішню рівновагу, здійснювати рефлексивний аналіз і зберігати психологічну стійкість у напружених ситуаціях (І. Котлова; Н. Нікіфорова). Поведінковий компонент забезпечує здатність діяти – реалізовувати конструктивні комунікативні й управлінські стратегії взаємодії та формувати колаборативне середовище (D. Shapiro; M. Rahim; D. Johnson, R. Johnson) [40; 44; 117; 139].

На різних рівнях сформованості конфліктологічної компетентності ця триада набуває різної якості, що дозволяє описати динаміку переходу від імпульсивно-реактивного до інтегративно-конструктивного функціонування майбутнього педагога.

Таблиця 1.4

**Якісна характеристика рівнів конфліктологічної компетентності через триаду «розуміти – регулювати – діяти»**

Рівень КК	Розуміти	Регулювати	Діяти
Низький	фрагментарно	Імпульсивно	уникання / конфронтація
Середній	Ситуаційно	Частково	стандартні техніки
Високий	Системно	Стабільно	конструктивна взаємодія

Низький рівень конфліктологічної компетентності характеризується фрагментарним розумінням конфлікту, переважанням емоційно-імпульсивних реакцій і схильністю до уникання або конфронтаційної поведінки. Такий рівень відповідає інтуїтивному або імпульсивному типу реагування, описаному І. Козич, та часто супроводжується переживанням професійної невпевненості, що ускладнює формування позитивної професійної ідентичності.

Середній рівень відзначається наявністю базових знань про конфлікти й типові стратегії їх розв'язання, частково сформованою емоційною саморегуляцією та використанням стандартних технік взаємодії. Це відповідає репродуктивному або формальному рівню в класифікаціях І. Козич та відображає етап становлення початкового професійного самовідчуття майбутнього педагога.

Високий рівень сформованості конфліктологічної компетентності характеризується системним розумінням конфліктних процесів, стабільною емоційною саморегуляцією, розвиненою рефлексією та здатністю до гнучкого використання конструктивних стратегій взаємодії. Майбутній педагог не лише ефективно розв'язує конфлікти, а й формує довірливе, колаборативне та

психологічно безпечне освітнє середовище. Такий рівень відповідає творчому й оптимальному типам функціонування, описаним у працях І. Козич, Н. Климентьєвої, О. Короля, і створює психологічне підґрунтя для становлення зрілої, стійкої професійної ідентичності вчителя [40; 44].

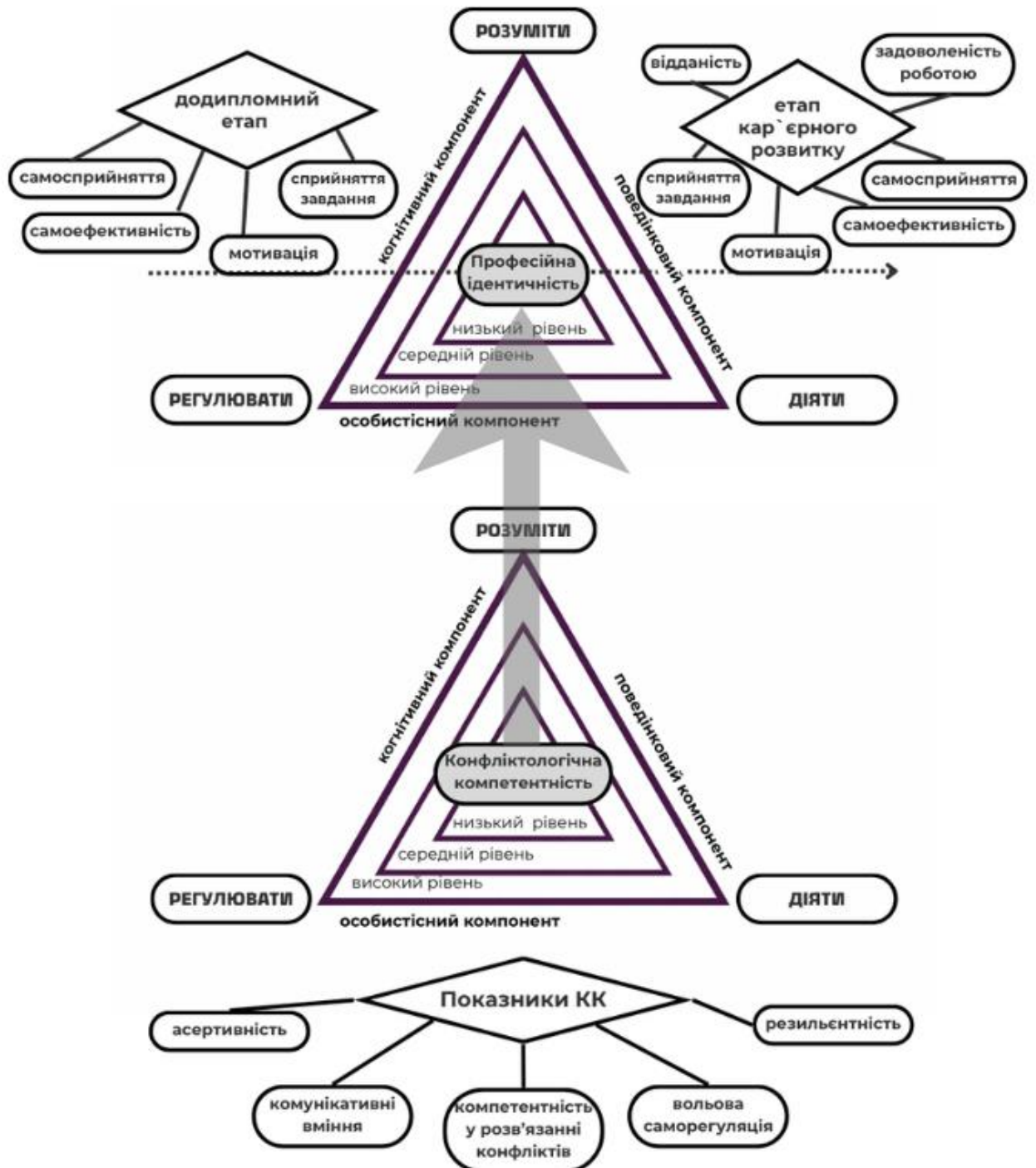


Рис. 1.5. Структурно-функціональна модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність педагогів

Таким чином, введення рівнів сформованості конфліктологічної компетентності через функціональну тріаду «розуміти – регулювати – діяти» дозволяє поєднати теоретичну модель із подальшим емпіричним аналізом і простежити, яким чином якість кожного з компонентів конфліктологічної компетентності детермінує особливості формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів ґрунтується на розумінні конфліктологічної компетентності як багатокомпонентного особистісно-професійного утворення, що інтегрує когнітивні, особистісні та поведінкові ресурси. Запропонована модель дозволяє розглядати конфліктологічну компетентність не лише як окрему професійну здатність, а як системоутворювальний чинник становлення професійної ідентичності педагога.

Центральною логікою моделі виступає функціональна тріада «розуміти – регулювати – діяти», яка має наскрізний характер і водночас є спільною як для структури конфліктологічної компетентності, так і для процесу формування професійної ідентичності. Рівень сформованості кожного з цих компонентів визначає якість професійного самосприйняття, ступінь емоційної стабільності та ефективність поведінки майбутнього педагога в умовах міжособистісної взаємодії та конфліктності освітнього середовища.

Виокремлення низького, середнього та високого рівнів сформованості конфліктологічної компетентності дозволяє простежити її динамічний характер і показати, що перехід від інтуїтивно-імпульсивного до усвідомлено-рефлексивного та творчого способу реагування супроводжується поглибленням професійного самовизначення, зростанням відчуття професійної самоефективності та стабілізацією професійної ідентичності. Таким чином, конфліктологічна компетентність у моделі постає не як сукупність окремих умінь, а як психологічний механізм, що опосередковує

перехід від ситуативного виконання професійної ролі до її внутрішнього прийняття.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що розроблена модель дозволяє обґрунтувати вплив конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів, визначити структурні компоненти цього впливу, а також задати чіткі орієнтири для подальшого емпіричного дослідження. Саме в межах цієї моделі стає можливим аналіз взаємозв'язків між окремими показниками конфліктологічної компетентності та компонентами професійної ідентичності, а також оцінка ефективності психолого-педагогічних програм її цілеспрямованого розвитку.

## **РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

### **2.1. Організація та програма дослідження**

Визначення психологічних особливостей впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів дозволяє, по-перше, конкретизувати, які саме компоненти та механізми конфліктологічної компетентності є найбільш значущими для становлення майбутнього вчителя; по-друге, обґрунтувати критерії та показники професійної ідентичності в умовах конфліктності сучасного освітнього середовища; по-третє, розробити прикладні рекомендації для вдосконалення змісту професійної підготовки, зокрема в частині розвитку навичок конструктивної комунікації, управління конфліктами та підтримання стійкої професійної позиції на етапі входження в професію. З цією метою емпіричне дослідження було організоване як комплексне й багатоаспектне, оскільки динамічність процесу професійної підготовки майбутнього педагога визначається не лише зміною умов освітнього процесу, а й постійною перебудовою професійних уявлень, цінностей і стратегій поведінки у взаємодії з іншими; водночас саме конфліктні ситуації виступають регулярним і психологічно «напруженим» контекстом, у якому найвиразніше проявляється якість сформованості як конфліктологічної компетентності, так і професійної ідентичності.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на системному, діяльнісному та особистісному підходах, що дає змогу розглядати професійну ідентичність як динамічне інтегративне утворення, яке вибудовується в процесі навчально-професійної діяльності й реальних взаємодій, а конфліктологічну компетентність – як ресурс і механізм її становлення та стабілізації в умовах конфліктності освітнього середовища [41; 47; 53; 79].

Основною позицією у конструюванні методології дослідження обрано прагматичну логіку побудови дослідницької моделі: вибір теоретичних категорій та індикаторів здійснювався таким чином, щоб вони, з одного боку, були узгоджені з зарубіжним науковим дискурсом, у межах якого конфліктологічна компетентність розглядається через поняття *conflict management* (управління конфліктами), *conflict resolution skills* (навички розв'язання конфліктів), *communicative competence in conflict situations* (комунікативна компетентність у конфліктних ситуаціях) та *emotional regulation in conflict* (емоційна саморегуляція в умовах конфлікту), а з іншого – залишалися психологічно релевантними для українського освітнього контексту, зокрема в умовах підвищеної соціальної напруженості та зростання конфліктогенних чинників у шкільному середовищі [94; 95; 117].

Побудова процедури емпіричного дослідження також спиралася на низку методологічних принципів. Принцип детермінізму реалізовано через врахування взаємозумовленості зовнішніх впливів освітнього середовища та внутрішніх ресурсів особистості майбутнього педагога, що знайшло відображення у доборі показників, які одночасно характеризують когнітивні уявлення про конфлікт, емоційно-особистісну саморегуляцію та поведінкові стратегії взаємодії. Принцип суб'єктної активності забезпечив розгляд майбутнього педагога як активного суб'єкта професійного становлення, що відобразилося у виборі методик, спрямованих на дослідження асертивності, резильєнтності, вольового самоконтролю та комунікативних умінь як внутрішніх ресурсів конструктивної взаємодії. Принцип комплексності реалізовано через поєднання взаємодоповнювальних психодіагностичних інструментів, які дозволили охопити когнітивний, емоційно-особистісний і поведінковий компоненти конфліктологічної компетентності. Принцип цілеспрямованості забезпечив підпорядкування всіх етапів емпіричної процедури загальній меті дослідження – виявленню особливостей впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів, що визначило логіку добору показників, методик та способів

статистичного аналізу результатів. Принцип перспективності реалізовано через орієнтацію дослідження на можливість подальшого використання отриманих результатів у розробленні тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів, а також у підготовці практичних рекомендацій для освітнього середовища. Принцип надійності забезпечувався використанням стандартизованих психодіагностичних методик, дотриманням вимог валідності та репрезентативності вибірки, відтворюваності процедури дослідження, а також прозорістю критеріїв інтерпретації отриманих емпіричних результатів.

Дослідження передбачало поєднання констатувального і формувального етапів та включало дві взаємопов'язані вибірки: практикуючих учителів (n=67) і студентів педагогічних спеціальностей (n=72). Такий дизайн дослідження забезпечив можливість, з одного боку, виявити закономірності взаємозв'язку конфліктологічної компетентності й професійної ідентичності в умовах уже сформованої професійної практики, а з іншого – простежити можливість цілеспрямованого впливу на розвиток окремих компонентів цієї компетентності на етапі професійної підготовки, коли професійна ідентичність майбутніх педагогів перебуває у фазі первинного становлення.

Перша вибірка охоплювала 67 практикуючих учителів закладів загальної середньої освіти з різним педагогічним стажем. Опитування проводилося у 2024 році в онлайн-форматі за допомогою Google Forms і поширювалося серед професійного педагогічного середовища через мережеві контакти та колег. Такий спосіб організації опитування дозволив охопити вчителів, які безпосередньо залучені до сучасного освітнього процесу й мають актуальний досвід взаємодії в умовах підвищеної конфліктності шкільного середовища. Респонденти були закодовані (T1-T67), що забезпечило анонімність відповідей і знизило вплив соціальної бажаності. За статтю вибірка складалася переважно з жінок (57 осіб; 85,1%) і 10 чоловіків (14,9%), що відповідає загальній гендерній структурі педагогічної професії. За педагогічним стажем 18 учителів (26,9%) мали досвід роботи до 5 років, 22

особи (32,8%) – від 6 до 10 років, і 27 учителів (40,3%) – понад 10 років. Такий розподіл дозволив аналізувати прояви конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності в динаміці професійного розвитку – від етапу входу в професію до етапу стабілізованої професійної позиції.

Узагальнені індивідуальні результати діагностики вчителів за комплексом психодіагностичних методик подано в додатках В і Г.

Друга вибірка включала 72 студентів педагогічних спеціальностей Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Опитування проводилося у 2024-2025 роках на педагогічному факультеті серед студентів другого, третього і четвертого курсів.

До вибірки увійшли 30 студентів 2 курсу (41,7%), 26 студентів 3 курсу (36,1%) та 16 студентів 4 курсу (22,2%). Такий склад вибірки дає можливість простежити формування професійної ідентичності під впливом конфліктологічної компетентності на різних етапах професійної підготовки: від первинного професійного самовизначення й формування уявлень про професію (2 курс), через активізацію професійної рефлексії й співвіднесення власних очікувань із практичним досвідом (3 курс), до етапу конкретизації професійної позиції напередодні входження у педагогічну діяльність (4 курс).

Узагальнені індивідуальні результати діагностики студентів за комплексом психодіагностичних методик подано в додатках А і Б.

Емпіричне дослідження впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів здійснювалося поетапно та мало комплексний характер.

**Перший етап – діагностичний.** Метою цього етапу було виявлення вихідного рівня сформованості професійної ідентичності та конфліктологічної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей і практикуючих учителів. На цьому етапі розв'язувалися такі завдання:

– визначити особливості сформованості компонентів професійної ідентичності (когнітивного, особистісного та поведінкового) у студентів різних курсів навчання;

- діагностувати рівень розвитку основних складових конфліктологічної компетентності (комунікативні вміння, асертивність, вольова саморегуляція, резильєнтність, здатність до конструктивного розв'язання конфліктів);

- проаналізувати специфіку показників конфліктологічної компетентності у практикуючих педагогів з різним стажем професійної діяльності;

- зафіксувати вихідні уявлення студентів про значущість навичок розв'язання конфліктів для майбутньої професійної діяльності.

Цей етап створив емпіричну основу для подальшого аналізу взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

**Другий етап – аналітичний.** На даному етапі дослідження основна увага зосереджувалася на встановленні характеру та спрямованості зв'язків між показниками конфліктологічної компетентності й компонентами професійної ідентичності. Завданнями цього етапу були:

- виявити статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками конфліктологічної компетентності та рівнем професійної ідентичності;

- проаналізувати особливості цих зв'язків у студентів різних курсів навчання;

- визначити специфіку взаємозв'язків між конфліктологічною компетентністю та професійною ідентичністю у практикуючих учителів без урахування стажу та з урахуванням стажових груп.

Саме результати цього етапу дозволили перейти від опису окремих показників до пояснення психологічних механізмів їх взаємодії.

**Третій етап – формувальний.** Метою формувального етапу було емпірично перевірити ефективність розробленої програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів та визначити психологічні особливості її впливу на формування професійної ідентичності.

У межах цього етапу розв'язувалися такі завдання:

– розробити та апробувати програму тренінгових занять, спрямовану на розвиток когнітивного, особистісного та поведінкового компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів;

– визначити динаміку змін показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів у процесі реалізації тренінгової програми.

Основна гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень сформованості конфліктологічної компетентності є значущим психологічним чинником формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. Очікується, що вищі показники когнітивного розуміння конфліктів, емоційної саморегуляції та здатності до конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях пов'язані з більш вираженою, стійкою та цілісною професійною ідентичністю.

Констатувальна частина дослідження серед практикуючих учителів була спрямована на визначення рівнів сформованості конфліктологічної компетентності у професійній діяльності та виявлення особливостей її зв'язку з показниками професійної ідентичності. Саме ця вибірка дозволила розглядати конфліктологічну компетентність як результат уже набутої професійної практики, а професійну ідентичність – як відносно стабільну систему професійного «Я», яка постійно оновлюється під впливом досвіду, однак має сформовані домінуючі способи саморозуміння і професійної дії. Дані цього етапу стали емпіричною основою для перевірки головної гіпотези про детермінований внесок конфліктологічної компетентності у цілісність і стійкість професійної ідентичності майбутнього педагога.

Робота зі студентами передбачала визначення вихідного рівня сформованості конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності майбутніх педагогів, а також реалізацію формувального впливу у вигляді тренінгових занять. Водночас, з огляду на тривалість і складність формування конфліктологічної компетентності, у дослідженні виходили з того, що короткотривалі впливи не забезпечують її повноцінної сформованості як

стабільної професійної якості, однак здатні актуалізувати рефлексію, розширити когнітивні уявлення про конфлікт, посилити усвідомлення типових конфліктогенних чинників у взаємодії та ініціювати розвиток окремих умінь емоційної саморегуляції й конструктивної комунікації. Тому для фіксації змін, доступних на етапі професійної підготовки, застосовувалися вхідне та вихідне анкетування, що дозволило оцінити динаміку психологічних показників, пов'язаних із компонентами конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності, а також простежити їхній взаємозв'язок у межах формувального етапу.

Важливим організаційним блоком емпіричного дослідження став добір психодіагностичного інструментарію. Аналіз сучасних методик засвідчив відсутність універсального засобу, який дозволяв би комплексно вимірювати всі компоненти конфліктологічної компетентності, тому було сформовано батарею методик, що у сукупності покриває когнітивні, особистісні та поведінкові аспекти цієї компетентності.

Таблиця 2.1

**Комплекс психодіагностичних методик для дослідження конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності педагогів**

Комплекс методик для діагностики конфліктологічної компетентності	Методики для діагностики професійної ідентичності
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П.П. Хеннер, І.Х. Петерсен)</i></li> <li>● <i>Тест вольового самоконтролю.</i></li> <li>● <i>Шкала стресостійкості Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Адаптована версія багатофакторної шкали Teacher Professional Identity Scale, розробленої J. Lewyckuj</i></li> </ul> <p>Шкали: мотивація, самооцінка, самоефективність, сприйняття завдань, відданість, задоволеність роботою</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Тест на асертивність і шкала асертивності (Шпалінський В.В., Помазан К.А.)</i></li> <li>● <i>Методика «Тест оцінки комунікативних умінь» А. А. Кареліна</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Опитувальник професійної ідентичності учня ПТНЗ Радзімовської О.В. (модифікований)</i></li> </ul> <p>Шкали: когнітивно-рефлексивний компонент, мотиваційно-ціннісний компонент, проектно-поведінковий, емоційно-вольовий, діяльнісно-практичний, особистісна професійна активність</p>
--	--

З метою забезпечення процедурної якості емпіричного етапу було стандартизовано умови проведення діагностики в обох вибірках: забезпечено єдині інструкції, однаковий порядок подання методик у межах дослідницьких сесій, контроль за дотриманням часу та організаційних умов, що знижує ризик ситуативних спотворень і підвищує відтворюваність результатів. Окремо було враховано етичні аспекти: добровільність участі, інформованість щодо мети дослідження, конфіденційність даних та використання результатів у узагальненому вигляді. Сукупно це забезпечило методологічну й процедурну узгодженість емпіричного дизайну, що є необхідною умовою для подальшої коректної інтерпретації отриманих зв'язків між конфліктологічною компетентністю та професійною ідентичністю вчителя на різних етапах професійного розвитку.

Отже, організація та методологія емпіричного дослідження були вибудовані з урахуванням складної, багатовимірної природи як професійної ідентичності майбутнього педагога, так і конфліктологічної компетентності як її важливого психологічного ресурсу. Запропонований дизайн дослідження дозволив поєднати аналіз уже сформованої професійної практики вчителів із вивченням процесів становлення професійної ідентичності на етапі

педагогічної підготовки, що забезпечило цілісне бачення досліджуваної проблеми в динаміці професійного розвитку.

Поетапна логіка емпіричного дослідження – від діагностичного через аналітичний до формувального – створила умови для виявлення не лише описових характеристик досліджуваних феноменів, а й психологічних механізмів їх взаємозв'язку. Залучення двох вибірок – практикуючих учителів і студентів педагогічних спеціальностей – дозволило розглядати конфліктологічну компетентність одночасно як результат професійного досвіду та як об'єкт цілеспрямованого розвитку в умовах професійної підготовки.

Використання комплексу психодіагностичних методик, що охоплюють когнітивні, особистісні та поведінкові аспекти досліджуваних утворень, забезпечило багатовимірність емпіричного аналізу та відповідність теоретичній моделі «розуміти – регулювати – діяти», покладеній в основу дисертаційного дослідження. Такий підхід дозволив уникнути редукції конфліктологічної компетентності до окремих навичок або рис і розглядати її як інтегративну особистісно-професійну якість, функціонально пов'язану зі структурою професійної ідентичності педагога.

Дотримання принципів системності, суб'єктної активності, комплексності, надійності та етичності дослідження забезпечило методологічну обґрунтованість емпіричного етапу й створило підґрунтя для коректної інтерпретації отриманих результатів. У сукупності це дозволяє розглядати обрану організацію дослідження як адекватну поставленій меті та завданням дисертації.

## **2.2. Емпіричні показники та індикатори впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів**

Емпіричний етап дослідження впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів потребував

розроблення цілісної системи психологічних показників та індикаторів, здатних відобразити багатовимірну й динамічну природу досліджуваних феноменів. Добір психодіагностичного інструментарію здійснювався не як механічне поєднання окремих методик, а як побудова узгодженої вимірювальної системи, що відповідає логіці структурно-функціональної моделі, у межах якої як конфліктологічна компетентність, так і професійна ідентичність розглядаються через триєдину схему «розуміти – регулювати – діяти». Така методологічна позиція дозволяє перейти від теоретичного опису досліджуваних конструктів до їхньої операціоналізації у вигляді конкретних вимірюваних характеристик. Добір психодіагностичного інструментарію також здійснювався з урахуванням його культурної релевантності українському освітньому контексту. Це означало відбір таких методик, які або вже використовувалися у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях, або могли бути адаптовані до умов українського освітнього середовища без втрати їхнього концептуального змісту. Такий підхід забезпечував змістову відповідність показників специфіці професійної діяльності педагога в умовах сучасної української школи.

*Таблиця 2.2.*

**Співвіднесення структурно-функціональної моделі досліджуваних конструктів із психодіагностичним інструментарієм**

Досліджуваний конструкт	Структурно-функціональна логіка моделі	Психологічні показники, що фіксуються	Методики діагностики
Конфліктологічна компетентність	«Розуміти» – когнітивна готовність до аналізу конфліктних ситуацій	Усвідомлення природи конфліктів, здатність аналізувати проблемні ситуації, розуміння способів їх розв'язання	Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хешпнер – І. Петерсен)

	«Регулювати» – особистісно-емоційна саморегуляція	Стресостійкість, емоційна стабільність, здатність до вольового самоконтролю в напружених ситуаціях	Шкала стресостійкості CD-RISC-10; Тест вольового самоконтролю
	«Діяти» – поведінкова готовність до конструктивної взаємодії	Асертивність, комунікативна ефективність, особливості поведінки у міжособистісній взаємодії	Тест асертивності (В. Шпалінський, К. Помазан); Методика оцінки комунікативних умінь (А. Карелін)
Професійна ідентичність (майбутні педагоги – студенти)	«Розуміти» – когнітивне професійне самовизначення	Уявлення про зміст педагогічної професії, усвідомлення професійної ролі, рефлексія власного професійного «Я»	Опитувальник професійної ідентичності студентів (модифікований): <i>когнітивно-рефлексивний компонент</i>
	«Регулювати» – особистісно-емоційне прийняття професійної ролі	Мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, емоційно-вольова саморегуляція, переживання професійної значущості	Опитувальник: <i>мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий компоненти</i>
	«Діяти» – поведінкова реалізація професійної ролі	Готовність до педагогічної діяльності, проектування професійної поведінки, особистісна професійна активність	Опитувальник: <i>проектно-поведінковий, діяльнісно-практичний, особистісна професійна активність</i>
Професійна ідентичність (практикуючі вчителі)	«Розуміти» – когнітивне усвідомлення професійної позиції	Професійна самооцінка, уявлення про професійні завдання, усвідомлення власної ролі в освітньому середовищі	Шкала професійної ідентичності вчителя: <i>самооцінка, орієнтація на професійні завдання</i>
	«Регулювати» – емоційне прийняття професії	Професійна мотивація, задоволення діяльністю, професійна відданість	Шкала: <i>мотивація, задоволення роботою, відданість</i>

	<p align="center"><b>«Діяти» – поведінкова реалізація професійної ролі</b></p>	<p align="center">Самоефективність у професійній діяльності, упевненість у здатності реалізувати педагогічні функції</p>	<p align="center">Шкала: <i>самоефективність</i></p>
--	--	--	--

Вихідним положенням стало усвідомлення того, що і конфліктологічна компетентність, і професійна ідентичність функціонують як інтегровані психологічні системи, у яких когнітивні уявлення, емоційно-регулятивні механізми та поведінкові стратегії перебувають у постійній взаємодії й взаємозумовлюють одне одного. Саме тому система показників будувалася за принципом міжкомпонентної узгодженості: кожен індикатор відображає не лише окремий аспект конструкта, а й його функціонування у реальній або прогнозованій професійній діяльності.

Конфліктологічна компетентність у межах дослідження визначається як здатність педагога усвідомлювати природу та механізми виникнення конфліктів, регулювати власні емоційні та вольові реакції в умовах міжособистісної напруги й реалізувати конструктивні способи взаємодії. Відповідно когнітивний вимір («розуміти») операціоналізовано через показники здатності аналізувати конфліктні ситуації, усвідомлювати їх причини, прогнозувати наслідки й володіти знаннями про стратегії конструктивного розв'язання конфліктів. Ці характеристики відображають рівень теоретичної готовності педагога до опрацювання конфліктів як типових професійних ситуацій і є основою для подальшого вибору поведінкових стратегій.

Особистісний вимір («регулювати») представлений показниками стресостійкості, емоційної стабільності та вольового самоконтролю. Вони фіксують здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу в умовах підвищеного емоційного навантаження, стримувати імпульсивні реакції, усвідомлювати власні переживання та підтримувати професійні межі

взаємодії. Саме цей вимір відображає внутрішній психологічний ресурс педагога, що забезпечує стійкість професійної позиції в умовах конфліктогенності освітнього середовища.

Поведінковий вимір («діяти») операціоналізовано через показники асертивності й комунікативної ефективності. Вони дозволяють оцінити, наскільки педагог здатний реалізовувати конструктивні стратегії поведінки в конфлікті, відстоювати власну позицію без агресії, підтримувати партнерський характер взаємодії та знаходити оптимальні рішення в ситуаціях розбіжностей. Так, поведінковий вимір відображає практичну реалізацію когнітивних знань і емоційної саморегуляції у професійних діях.

Професійна ідентичність у дослідженні визначається як інтегральна характеристика сформованості професійного «Я», що проявляється в узгодженості уявлень про професію, емоційного прийняття професійної ролі та готовності реалізовувати її у діяльності. Як і конфліктологічна компетентність, професійна ідентичність операціоналізується через логіку «розуміти – регулювати – діяти», що забезпечує концептуальну єдність усієї емпіричної моделі.

Відносно професійної ідентичності, то для студентів педагогічних спеціальностей когнітивний вимір («розуміти») відображає усвідомлення змісту майбутньої професії, формування образу «Я – майбутній учитель», рефлексію власного професійного вибору та розуміння вимог педагогічної діяльності. Особистісний вимір («регулювати») фіксує мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, емоційно-вольову готовність до виконання педагогічних функцій і переживання професійної значущості. Поведінковий вимір («діяти») виявляється у готовності до педагогічної діяльності, проектуванні професійної поведінки та особистісній професійній активності, що відображає первинне входження в професійну роль.

Для практикуючих учителів когнітивний вимір професійної ідентичності проявляється через професійну самооцінку, усвідомлення професійних завдань і розуміння власної ролі в освітньому середовищі.

Особистісний вимір представлений професійною мотивацією, задоволеністю діяльністю та професійною відданістю, що відображає глибину емоційного прийняття професійної ролі. Поведінковий вимір відображає самоефективність у реалізації педагогічних функцій, упевненість у власній професійній спроможності й автономність у прийнятті професійних рішень. Використання різних інструментів для студентів і вчителів зумовлене етапністю розвитку професійної ідентичності, однак усі вони співвіднесені з єдиною компонентною структурою, що дозволяє здійснювати зіставний аналіз на різних стадіях професійного становлення.

Таким чином, запропонована система показників і індикаторів має міжкомпонентний характер і відображає складну інтеграцію когнітивних, емоційно-регулятивних і поведінкових аспектів як конфліктологічної компетентності, так і професійної ідентичності. Вона створює можливість визначити рівні сформованості кожного конструкта, простежити характер і силу їхнього взаємозв'язку та емпірично перевірити гіпотезу про детермінувальну роль конфліктологічної компетентності у становленні професійного «Я» майбутнього педагога.

Комплекс методик, спрямований на діагностику конфліктологічної компетентності, було вибудовано як цілісну батарею взаємодоповнювальних інструментів, що забезпечують системне охоплення когнітивного, особистісного та поведінкового аспектів готовності до конструктивного врегулювання конфліктів. Важливість такого комплексного підходу зумовлена тим, що конфліктологічна компетентність у педагогічному середовищі не може бути зведена до «знання технік» або до «гарних комунікативних навичок»; вона проявляється як інтегрована здатність аналізувати конфлікт, керувати напругою та діяти у взаємодії так, щоб не руйнувати стосунки й водночас зберігати професійні межі. Саме тому методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, І. Петерсен) була включена як базовий індикатор загальної конфліктологічної компетентності: вона дозволяє оцінити, наскільки досліджувані сприймають

себе здатними аналізувати проблемні ситуації, знаходити рішення та переводити розуміння конфлікту у практичні способи дії. Її значущість у процедурі полягає в тому, що вона інтегрує когнітивний і поведінковий виміри (аналіз–рішення–дія) та дає можливість співвіднести самосприйняття компетентності з іншими психологічними ресурсами, що підтримують ефективність поведінки у конфліктах. Вибір саме цієї методики зумовлений тим, що вона не обмежується фіксацією окремих стилів реагування, а дозволяє оцінити інтегральне уявлення особистості про власну здатність до конструктивного вирішення конфліктів. Це особливо важливо у межах даного дослідження, оскільки модель потребувала інструмента, чутливого до когнітивного осмислення проблемної ситуації, оцінки власної компетентності та готовності переходити до практичної дії.

Для розкриття особистісно-емоційної «опори» конфліктологічної компетентності застосовано тест вольового самоконтролю та шкалу стресостійкості Connor–Davidson (CD-RISC-10). Їх включення в дизайн дослідження дозволило зафіксувати, чи здатна особистість утримувати керованість поведінки у ситуаціях емоційного напруження, уникати імпульсивних реакцій, зберігати ясність мислення та обирати конструктивні стратегії взаємодії. У педагогічних конфліктах (із дітьми, батьками, колегами, адміністрацією) саме цей блок психологічних ресурсів часто визначає, чи перетворюється конфлікт у руйнівну ескалацію, чи стає керованою ситуацією, яка може бути врегульована без втрати професійної позиції. Вибір тесту вольового самоконтролю зумовлений його спрямованістю на вимірювання здатності особистості регулювати власну поведінку, стримувати імпульсивні реакції та підтримувати внутрішню організованість у складних ситуаціях взаємодії. Саме ці характеристики є принципово важливими в конфліктогенному освітньому середовищі, де педагогові необхідно зберігати професійну витримку та контроль над емоційно забарвленими реакціями. Шкалу стресостійкості Connor–Davidson (CD-RISC-10) було обрано з огляду на її компактність, психометричну надійність і можливість оцінювання

загального рівня психологічної резильєнтності як ресурсу подолання напружених ситуацій. На відміну від більш вузьких шкал, орієнтованих переважно на клінічний або травматичний досвід, CD-RISC-10 дозволяє зафіксувати здатність особистості зберігати функціональність, гнучкість і стійкість у повсякденних професійних навантаженнях, що робить її релевантною саме для дослідження майбутніх педагогів.

Поведінковий вимір конфліктологічної компетентності конкретизовано через тест на асертивність і шкалу асертивності (В. Шпалінський, К. Помазан), а також методику оцінки комунікативних умінь (А. Карелін). Асертивність у межах дослідження виступає показником здатності діяти впевнено та відповідально: висловлювати позицію, відстоювати межі, формулювати вимоги й прохання без агресії та без пасивного уникання, що є особливо значущим для професійної ролі вчителя. Комунікативні уміння, у свою чергу, відображають якість взаємодії як «інструменту» розв'язання конфлікту: здатність слухати, уточнювати, домовлятися, добирати аргументи та підтримувати взаєморозуміння. Сукупне застосування цих методик дозволило отримати цілісне уявлення про те, як когнітивні знання, емоційно-особистісні ресурси та поведінкові навички взаємодіють у конфліктних ситуаціях і формують готовність до конструктивного врегулювання. Тест асертивності та шкалу асертивності було включено до батареї дослідження тому, що саме асертивність у педагогічній взаємодії виступає психологічним механізмом поєднання впевненості, самоповаги та поваги до іншого. Для майбутнього вчителя ця якість є особливо значущою, оскільки дозволяє реалізовувати професійну позицію без переходу до агресивних або пасивно-унікальних стратегій поведінки. Вибір саме цього інструмента також зумовлений його культурною наближеністю до українського психологічного дискурсу та можливістю адекватного використання у студентській вибірці. Методику оцінки комунікативних умінь А. Кареліна (додаток Р) обрано як інструмент, що дозволяє зафіксувати поведінковий аспект готовності до конструктивної взаємодії. Її доцільність зумовлена тим, що комунікативна

ефективність є не зовнішнім «додатком» до конфліктологічної компетентності, а її безпосереднім поведінковим проявом у реальних ситуаціях педагогічного спілкування.

Не менш важливим елементом процедури стало методичне забезпечення діагностики професійної ідентичності. Для практикуючих учителів використано адаптовану версію багатофакторної шкали Teacher Professional Identity Scale, розробленої J. Lewyckuj (додаток 3), яка спрямована на вимірювання шести внутрішніх доменів професійної ідентичності: мотивації, самоприйняття (self-image), самоефективності (self-efficacy), сприйняття професійного завдання (task perception), відданості професії (commitment) та задоволеності роботою (job satisfaction). Оригінальна методика поєднує кількісні та якісні пункти й базується на попередньо валідизованих інструментах, спрямованих на вивчення окремих складових професійної ідентичності вчителя [128]. Вибір саме цієї шкали зумовлений її багатодоменною структурою, яка дозволяє комплексно охопити когнітивні, особистісні та поведінкові аспекти професійної ідентичності практикуючого педагога. На відміну від методик, що фіксують лише окремі її складові, Teacher Professional Identity Scale забезпечує можливість цілісного аналізу професійного «Я» вчителя, що повністю відповідає моделі дослідження.

З урахуванням мети дослідження та специфіки функціонування української системи освіти методику було адаптовано. Адаптація передбачала відбір тверджень, релевантних умовам шкільної педагогічної діяльності, вилучення відкритих якісних запитань, лексико-семантичне коригування формулювань відповідно до норм української мови, а також уніфікацію всіх пунктів за чотирибальною шкалою Лайкерта (1 – «цілком не згоден», 2 – «не згоден», 3 – «згоден», 4 – «цілком згоден»). Таким чином, застосована у дослідженні шкала, спосіб оцінювання та принцип інтерпретації є елементами адаптації методики, здійсненої на основі оригінального підходу J. Lewyckuj. Адаптований інструмент зберігає структурну відповідність доменам первинної моделі професійної ідентичності, водночас відображаючи реалії

сучасної української освітньої практики. У зв'язку з модифікацією первинного інструменту числові показники валідності та надійності оригінальної шкали не можуть бути повністю перенесені на адаптовану версію, що розглядається як методичне обмеження дослідження [128]. Забезпечення валідності перекладу та адаптації полягало у збереженні концептуального значення кожного домену, узгодженні формулювань із категоріальним апаратом сучасної української педагогічної психології та приведенні тверджень у відповідність до реальних умов професійної діяльності вчителя в українській школі. Це дало змогу зберегти теоретичну цілісність інструменту та водночас підвищити його змістову релевантність для вітчизняного освітнього контексту.

Обрані домени професійної ідентичності у даному дослідженні виступають індикаторами внутрішніх ресурсів педагога. Мотивація відображає готовність учителя вкладати зусилля у професійну діяльність і підтримувати активну позицію у взаємодії з учасниками освітнього процесу. Самосприйняття характеризує сформованість професійної ролі та ідентифікацію себе як представника педагогічної спільноти. Самоефективність відображає віру у власну здатність успішно реалізовувати професійні завдання та справлятися з труднощами педагогічної діяльності. Сприйняття професійного завдання визначає усвідомлення змісту, значущості та відповідальності педагогічної праці. Відданість професії виявляє ціннісно-емоційну залученість у професійну діяльність і готовність залишатися в ній попри зовнішні труднощі. Задоволеність роботою відображає емоційно-оцінне ставлення до професійної діяльності та умов її здійснення. Сукупно ці показники дозволяють комплексно оцінити рівень сформованості професійної ідентичності педагогів як внутрішнього психологічного ресурсу, що потенційно впливає на їхню здатність до конструктивного подолання професійних труднощів і конфліктних ситуацій.

Інтерпретація отриманих показників здійснювалася відповідно до принципу *average score of agreeability*, застосованого в оригінальному

дослідженні J. Lewyckuj. Для кожного домену професійної ідентичності обчислювалося середнє значення показників за шкалою 1-4. Отримані значення інтерпретувалися за такими інтервалами: 1,00-1,99 – переважна незгода з твердженнями домену; 2,00-2,99 – помірне погодження; 3,00-4,00 – виражене погодження. Значення, що перевищують 3,0, свідчать про високий рівень сформованості відповідного домену професійної ідентичності педагога.

Для дослідження особливостей професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей у межах емпіричного етапу було використано модифікований опитувальник професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів, розроблений О. В. Радзімовською (додаток І). Оригінальна методика спрямована на виявлення структурних компонентів професійної ідентичності на етапі професійного самовизначення та становлення й ґрунтується на розумінні професійної ідентичності як динамічного, багатокомпонентного процесу, що розгортається в ході навчально-професійної діяльності, а не як статичної характеристики особистості. Такий підхід є методологічно близьким до сучасних уявлень про професійну ідентичність педагога як утворення, що формується, трансформується та уточнюється під впливом освітнього досвіду, рефлексії й практичної взаємодії [61]. Вибір саме цього опитувальника зумовлений тим, що він орієнтований на етап професійного становлення, а отже є найбільш релевантним для студентської вибірки, у якій професійна ідентичність ще перебуває в процесі активного формування. Його структура дозволяє фіксувати не лише стан окремих компонентів професійної ідентичності, а й динаміку професійного самовизначення, що має принципове значення для логіки даного дослідження.

У межах даного дослідження опитувальник було адаптовано до контингенту студентів педагогічних спеціальностей та завдань дисертаційної роботи. Модифікація методики полягала в уточненні формулювань тверджень із урахуванням специфіки педагогічної діяльності та навчально-професійних ситуацій, з якими стикаються майбутні вчителі в процесі фахової підготовки.

Акценти було змінено з умов професійно-технічного навчання на контекст підготовки педагога, зокрема на осмислення ролі вчителя, взаємодії з учнями та колегами, відповідальності за педагогічні рішення й готовності діяти в складних, у тому числі конфліктних, ситуаціях освітнього середовища. Водночас було збережено логіку побудови шкал і структурну цілісність методики, що забезпечує можливість інтерпретації результатів на рівні компонентів професійної ідентичності та їх подальшого співвіднесення з іншими показниками дослідження. Культурна релевантність модифікованого опитувальника забезпечувалася саме через перенесення акцентів із професійно-технічного контексту на педагогічний, що дозволило зробити інструмент змістово адекватним досвіду студентів педагогічних спеціальностей українського закладу вищої освіти.

Зміст шкал опитувальника дозволяє розглядати професійну ідентичність як процес поступового становлення, у межах якого майбутній педагог усвідомлює зміст і соціальну значущість професійної ролі, формує ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, вибудовує уявлення про себе як суб'єкта професійної дії, навчається витримувати труднощі навчально-професійного та міжособистісного характеру, а також виявляє активність у професійному саморозвитку. Саме ці характеристики є ключовими для студентського етапу професіоналізації, коли професійна ідентичність ще не набула стабільних форм, проте активно трансформується під впливом навчального досвіду, педагогічної практики та рефлексії власної готовності до професії.

Використання модифікованого опитувальника Радзімовської О. є методично релевантним до авторського розуміння професійної ідентичності, запропонованого в дослідженні. Компонентна структура методики узгоджується з теоретично обґрунтованою моделлю професійної ідентичності майбутнього педагога, у якій виділяються когнітивний, особистісний та поведінковий виміри. Когнітивно-рефлексивний компонент опитувальника дозволяє зафіксувати рівень усвідомлення студентами професійної ролі, розуміння змісту педагогічної діяльності та здатність до рефлексії власного

професійного «Я», що відповідає когнітивному виміру ідентичності й логіці «розуміти» у межах авторської моделі. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає прийняття цінностей педагогічної професії, внутрішню мотивацію до професійного розвитку та готовність пов'язувати себе з майбутньою педагогічною діяльністю, що узгоджується з особистісним виміром професійної ідентичності. Емоційно-вольовий компонент фіксує здатність витримувати навчально-професійні труднощі, регулювати емоційні стани й зберігати професійну спрямованість у ситуаціях напруги, що є принципово важливим у контексті підготовки до діяльності в умовах конфліктності освітнього середовища та співвідноситься з компонентом «регулювати». Проєктно-поведінковий і діяльнісно-практичний компоненти дозволяють оцінити готовність студентів до реалізації професійної ролі в конкретних навчально-професійних ситуаціях, здатність проєктувати й здійснювати професійну поведінку, що відповідає поведінковому виміру професійної ідентичності та компоненту «діяти» у структурі моделі. Особистісна професійна активність виступає інтегральним показником суб'єктної позиції майбутнього педагога, його залученості у процес професійного становлення та готовності до саморозвитку [61].

Таким чином, модифікований опитувальник професійної ідентичності О. В. Радзімовської є методично обґрунтованим інструментом для дослідження професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей. Його використання дозволяє зафіксувати не лише рівень сформованості окремих компонентів професійної ідентичності, а й особливості та динаміку професійного самовизначення на етапі навчально-професійної підготовки, а також забезпечує концептуальну й методичну узгодженість між теоретичною моделлю дослідження та емпіричними показниками, що є принципово важливим для аналізу впливу конфліктологічної компетентності на процес формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Отже, обґрунтування показників та індикаторів емпіричного дослідження ґрунтується на системному розумінні конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності як складних інтегративних психологічних утворень, що розгортаються у взаємодії когнітивних, особистісних і поведінкових компонентів.

Добір психодіагностичного інструментарію здійснювався з урахуванням специфіки педагогічної діяльності як професії з підвищеним рівнем міжособистісної напруги та конфліктогенності, а також з огляду на етапність професійного становлення педагогів. Використання різних методик для студентів і практикуючих учителів дозволяє адекватно відобразити особливості професійної ідентичності на різних стадіях її формування, водночас зберігаючи єдину компонентну основу для порівняльного аналізу. Такий підхід уможливорює простеження не лише рівнів сформованості окремих складових досліджуваних конструктів, а й характеру їх функціонування у межах цілісної професійної системи.

Запропонована батарея методик для діагностики конфліктологічної компетентності забезпечує комплексне охоплення її когнітивного, особистісного та поведінкового вимірів і дозволяє зафіксувати як суб'єктивне сприйняття власної компетентності у врегулюванні конфліктів, так і психологічні ресурси, що підтримують ефективність професійної поведінки в умовах напруги. Включення показників стресостійкості, вольового самоконтролю, асертивності та комунікативних умінь дає змогу розглядати конфліктологічну компетентність не лише як знаннєвий або навичковий компонент підготовки педагога, а як особистісно опосередковану здатність діяти конструктивно в реальних професійних ситуаціях.

Методичне забезпечення дослідження професійної ідентичності, зокрема використання адаптованої багатофакторної шкали професійної ідентичності вчителя та модифікованого опитувальника професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей, дозволяє розкрити внутрішню структуру професійного «Я» як динамічної системи уявлень,

переживань і поведінкових намірів. Обрані домени та компоненти ідентичності відображають як когнітивне усвідомлення професійної ролі, так і емоційне прийняття професії та готовність реалізовувати її у діяльності, що є принципово важливим для аналізу психологічних механізмів професійного становлення педагога.

Таким чином, розроблена система показників і індикаторів створює надійну методичну основу для емпіричної перевірки взаємозв'язку між конфліктологічною компетентністю та професійною ідентичністю. Вона забезпечує можливість не лише кількісного вимірювання рівнів сформованості досліджуваних конструктів, а й аналізу їх структурної взаємодії та функціональної ролі у процесі професіоналізації майбутніх педагогів. Саме в межах такої системної операціоналізації стає можливим емпіричне обґрунтування положення про детермінувальний вплив конфліктологічної компетентності на становлення професійного «Я», що визначає подальшу логіку аналізу результатів дослідження.

### **2.3. Психологічна характеристика компонентів структурно-функціональної моделі професійної ідентичності майбутніх педагогів**

Психологічний аналіз результатів емпіричного дослідження розпочато з вивчення вибірки практикуючих учителів. Така логіка дослідження зумовлена тим, що саме в умовах реальної педагогічної діяльності професійна ідентичність набуває відносно сформованого й стабілізованого характеру. На відміну від студентів педагогічних спеціальностей, у яких професійне «Я» перебуває на етапі первинного становлення, практикуючі педагоги вже мають досвід безпосередньої взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією, а отже – досвід проживання й подолання реальних професійних труднощів, зокрема конфліктних ситуацій.

Звернення до вибірки вчителів на початку емпіричного аналізу дозволяє окреслити контекст професійної діяльності, у межах якого конфліктологічна

компетентність розглядається не як потенційна якість, а як уже сформований або такий, що активно формується в процесі практичної діяльності ресурс професійного становлення педагога. Саме тому результати, отримані на вибірці практикуючих учителів, виконують у дослідженні порівняльно-пояснювальну функцію: вони дають змогу простежити, яким чином конфліктологічна компетентність інтегрується у структуру професійної ідентичності вчителя в умовах реального професійного досвіду.

Для діагностики професійної ідентичності практикуючих учителів було використано адаптовану шкалу, що охоплює шість доменів: мотивацію, професійну самооцінку, самоефективність, сприйняття професійного завдання, відданість професії та задоволеність роботою. Оцінювання здійснювалося за чотирибальною шкалою Лайкерта, де середні значення 1,00-1,99 відповідають низькому рівню прояву домену, 2,00-2,99 – помірному рівню, а 3,00-4,00 – високому рівню сформованості відповідної складової професійної ідентичності.

Аналіз середніх значень у групах педагогів із різним педагогічним стажем дозволив виявити закономірну етапну динаміку професійної ідентичності. Результати подано в таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Показники професійної ідентичності педагогів з різним стажем (M±SD)**

<b>Педагогічний стаж</b>	<b>N</b>	<b>Мотивація (M±SD)</b>	<b>Самооцінка (M±SD)</b>	<b>Самоефективність (M±SD)</b>	<b>Сприйняття завдання (M±SD)</b>	<b>Відданість (M±SD)</b>	<b>Задоволеність роботою (M±SD)</b>
0-5 років	18	2,29 ± 0,43	2,67 ± 0,68	2,57 ± 0,71	2,67 ± 0,73	2,73 ± 0,76	2,67 ± 0,40

6-10 років	22	2,61 ± 0,35	3,30 ± 0,47	3,38 ± 0,40	3,43 ± 0,51	3,40 ± 0,34	3,10 ± 0,49
Понад 10 років	27	3,04 ± 0,57	3,59 ± 0,26	3,47 ± 0,32	3,58 ± 0,32	3,56 ± 0,32	3,28 ± 0,52

Аналіз наведених даних засвідчує послідовне зростання показників професійної ідентичності зі збільшенням педагогічного стажу. У групі вчителів зі стажем 0–5 років усі домени професійної ідентичності перебувають у межах помірною рівня. Це свідчить про те, що на початковому етапі професійної діяльності професійна ідентичність ще не має повної внутрішньої стабільності, а образ професійного «Я» залишається чутливим до зовнішніх оцінок, труднощів адаптації та перших складних ситуацій педагогічної взаємодії.

У групі педагогів зі стажем 6–10 років простежується перехід до вищого рівня сформованості більшості доменів професійної ідентичності. Зростання показників самооцінки, самоефективності, сприйняття професійного завдання та відданості професії свідчить про поступове закріплення професійної ролі, формування впевненості у власній педагогічній спроможності й реалістичніше усвідомлення змісту педагогічної діяльності. Цей період можна розглядати як етап стабілізації професійної ідентичності, коли педагог уже не лише адаптується до професії, а й починає сприймати її як значущу сферу самореалізації.

Найвищі показники професійної ідентичності зафіксовано у групі педагогів зі стажем понад 10 років. У цій групі всі домени перебувають у межах високого рівня сформованості, що свідчить про інтеграцію професійної ролі у структуру особистісних цінностей, сформованість професійної впевненості, стійкість професійної самооцінки та здатність реалізовувати педагогічну діяльність у складних і нестандартних ситуаціях. Отримані результати підтверджують, що професійна ідентичність педагога формується

поступово – від первинного входження у професію через етап стабілізації до зрілої професійної інтеграції.

Для глибшого розуміння ролі конфліктологічної компетентності у підтриманні професійної ідентичності практикуючих педагогів було проаналізовано показники комунікативних умінь, компетентності у вирішенні конфліктів, резильєнтності, асертивності та вольового самоконтролю. Деталізовані розподіли рівнів за цими методиками подано в додатку Щ.

Узагальнення результатів засвідчило чітку стажову динаміку розвитку компонентів конфліктологічної компетентності. У групі молодих учителів частіше фіксуються середні або недостатньо сформовані рівні комунікативних умінь, компетентності у вирішенні конфліктів, асертивності та вольової саморегуляції. Це пояснюється тим, що на початковому етапі професійної діяльності педагог ще не має достатнього досвіду самостійного подолання складних ситуацій взаємодії, тому конфлікти можуть сприйматися як джерело значного емоційного напруження.

У педагогів зі стажем 6–10 років спостерігається помітне зростання показників конфліктологічної компетентності. Це свідчить про поступове накопичення досвіду взаємодії з різними учасниками освітнього процесу, розширення репертуару поведінкових стратегій, зміцнення самоконтролю та формування більш упевненого стилю педагогічної комунікації. На цьому етапі конфліктні ситуації вже не сприймаються лише як загроза або професійна невдача, а дедалі частіше розглядаються як керовані ситуації, що потребують аналізу, саморегуляції та конструктивного способу дії.

У групі педагогів зі стажем понад 10 років більшість показників конфліктологічної компетентності досягає найвищих значень. Це дозволяє стверджувати, що зі зростанням професійного досвіду конфліктологічна компетентність набуває ознак стійкої особистісно-професійної якості. Вона проявляється не лише у здатності вирішувати окремі конфліктні ситуації, а й у сформованості професійної витримки, емоційної стабільності,

комунікативної гнучкості, асертивності та готовності підтримувати конструктивну взаємодію в умовах міжособистісної напруги.

Наступним етапом аналізу стало виявлення характеру взаємозв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та доменами професійної ідентичності. Для перевірки гіпотези про наявність статистично значущих зв'язків між досліджуваними характеристиками було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Граничний рівень статистичної значущості прийнято рівним  $p < 0,05$ . У разі значущого коефіцієнта додатне значення  $r$  інтерпретувалося як прямий зв'язок між показниками, а від'ємне – як зворотний. Усі статистичні розрахунки здійснювалися з використанням середовища статистичного аналізу R.

Таблиця 2.4

**Кореляційні зв'язки між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності вчителів зі стажем 0–5 років (r Спірмена)**

	Мотивація	самооцінка	Самоефективність	сприйняття завдань	задоволеність роботою	відданість
Асертивність	<b>0,69</b>	<b>0,81</b>	<b>0,81</b>	<b>0,69</b>	0,40	<b>0,55</b>
вольові (загальна шкала)	0,28	<b>0,52</b>	0,43	0,49	-0,01	0,32
вольові (наполегливість)	0,41	<b>0,51</b>	<b>0,60</b>	<b>0,54</b>	0,15	0,22
вольові (самовладання)	0,44	<b>0,61</b>	<b>0,56</b>	<b>0,51</b>	<b>0,51</b>	0,28
комунікативні вміння	<b>0,87</b>	<b>0,83</b>	<b>0,75</b>	<b>0,81</b>	<b>0,50</b>	0,46
конфліктна компетентність	<b>0,68</b>	<b>0,77</b>	<b>0,86</b>	<b>0,87</b>	0,22	<b>0,64</b>
Стресостійкість	<b>0,69</b>	<b>0,83</b>	<b>0,83</b>	<b>0,79</b>	0,42	<b>0,62</b>

У групі вчителів зі стажем 0–5 років кореляційний аналіз засвідчив переважно додатні зв'язки між показниками конфліктологічної

компетентності та доменами професійної ідентичності. Найбільш виражені кореляції зафіксовано між комунікативними вміннями та мотивацією, самооцінкою, самоефективністю і сприйняттям професійного завдання. Це свідчить про те, що на початковому етапі професійної діяльності саме комунікативна компетентність виступає одним із провідних ресурсів формування професійної впевненості молодого педагога.

Високі зв'язки між компетентністю у вирішенні конфліктів і такими доменами професійної ідентичності, як самоефективність, сприйняття професійного завдання та самооцінка, показують, що здатність конструктивно діяти у складних ситуаціях безпосередньо підтримує становлення позитивного образу «Я – педагог». Для молодого вчителя успішне подолання конфліктної ситуації може набувати особливого ідентифікаційного значення, оскільки підтверджує його професійну спроможність і знижує сумніви щодо правильності професійного вибору.

Показники асертивності та стресостійкості також демонструють помітні зв'язки з доменами професійної ідентичності. Це дозволяє стверджувати, що на ранньому етапі професійного становлення впевненість у взаємодії, здатність до емоційної стабілізації та витримування напруження є важливими умовами формування професійної самооцінки й самоефективності. Водночас вольові показники мають менш інтенсивні зв'язки, що може свідчити про те, що вольова саморегуляція у молодих педагогів ще перебуває у процесі становлення й не завжди повністю інтегрована у структуру професійного «Я».

Таким чином, у групі вчителів зі стажем до 5 років конфліктологічна компетентність виконує функцію ресурсу первинної професійної адаптації. Вона підтримує впевненість молодого педагога, допомагає йому приймати професійну роль і знижує ризик дезорганізації професійного самосприйняття під впливом перших труднощів педагогічної практики.

Таблиця 2.5

**Кореляційні зв'язки між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності вчителів зі стажем 6–10 років ( $\rho$  Спірмена)**

	Мотивація	Самооцінка	Самоефективність	сприйняття завдання	відданість	задоволеність роботою
Асертивність	0,28	<b>0,79</b>	<b>0,81</b>	0,32	<b>0,52</b>	<b>0,55</b>
вольові (загальна шкала)	0,41	<b>0,62</b>	<b>0,74</b>	<b>0,78</b>	0,32	0,46
вольові (наполегливість)	0,49	<b>0,55</b>	<b>0,51</b>	0,33	0,42	<b>0,64</b>
вольові (самовладання)	<b>0,51</b>	<b>0,61</b>	<b>0,72</b>	<b>0,52</b>	0,28	<b>0,58</b>
комунікативні вміння	0,39	<b>0,66</b>	<b>0,62</b>	0,45	0,48	<b>0,55</b>
конфліктна компетентність	0,32	<b>0,68</b>	<b>0,89</b>	<b>0,60</b>	<b>0,58</b>	<b>0,60</b>
Стресостійкість	0,24	<b>0,66</b>	<b>0,68</b>	0,25	0,46	0,37

У групі педагогів зі стажем 6-10 років кореляційна структура набуває більшої системності. Найвищий зв'язок зафіксовано між компетентністю у вирішенні конфліктів і самоефективністю. Це свідчить про те, що на етапі стабілізації професійної діяльності здатність конструктивно долати конфлікти стає безпосередньо пов'язаною з вірою педагога у власну професійну спроможність.

Асертивність у цій групі має сильні зв'язки із самооцінкою та самоефективністю. Це означає, що впевнене, відкрите й водночас етично коректне відстоювання власної позиції вже не лише допомагає педагогу реагувати на окремі складні ситуації, а й стає частиною його професійного стилю. Вольова саморегуляція демонструє високі зв'язки зі сприйняттям професійного завдання та самоефективністю. Це вказує на те, що здатність

керувати власними реакціями, зберігати цілеспрямованість і витримувати професійне напруження безпосередньо пов'язана з усвідомленням педагогом змісту, складності та відповідальності власної професійної ролі. Комунікативні вміння і стресостійкість також залишаються значущими ресурсами професійної ідентичності, однак їхня роль стає більш інтегрованою і менш ситуативною, ніж у групі молодих педагогів.

Отже, у педагогів зі стажем 6-10 років конфліктологічна компетентність виступає ресурсом стабілізації професійної ідентичності. Вона підтримує професійну впевненість, сприяє усвідомленню професійних завдань і закріплює конструктивні моделі поведінки в системі професійного самосприйняття.

Таблиця 2.6

**Кореляційні зв'язки між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності вчителів зі стажем понад 10 років (р Спірмена)**

	Мотивація	Самооцінка	Самоефективність	сприйняття завдання	задоволеність роботою	Відданість
<b>Асертивність</b>	0,27	<b>0,55</b>	0,28	<b>0,52</b>	0,38	0,40
<b>вольові (загальна шкала)</b>	0,31	0,40	<b>0,61</b>	<b>0,66</b>	0,35	0,30
<b>вольові (наполегливість)</b>	0,47	0,31	<b>0,58</b>	<b>0,62</b>	0,46	0,22
<b>вольові (самовладання)</b>	0,40	0,46	<b>0,61</b>	<b>0,70</b>	0,48	0,36
<b>комунікативні вміння</b>	0,41	<b>0,52</b>	<b>0,65</b>	<b>0,77</b>	<b>0,64</b>	0,44
<b>конфліктна компетентність</b>	0,33	0,49	<b>0,76</b>	<b>0,60</b>	<b>0,56</b>	<b>0,64</b>
<b>Стресостійкість</b>	0,49	0,40	<b>0,68</b>	<b>0,55</b>	<b>0,60</b>	<b>0,60</b>

У групі вчителів зі стажем понад 10 років кореляційні зв'язки свідчать про зрілу інтеграцію конфліктологічної компетентності у структуру професійної ідентичності. Найбільш значущими є зв'язки компетентності у вирішенні конфліктів із самоефективністю та відданістю професії. Це означає, що для досвідчених педагогів здатність конструктивно управляти конфліктними ситуаціями є не лише професійною навичкою, а й підтвердженням власної професійної зрілості, компетентності та ціннісної включеності у педагогічну діяльність.

Комунікативні вміння мають виражені зв'язки зі сприйняттям професійного завдання, самоефективністю та задоволеністю роботою. Це свідчить про те, що у зрілій педагогічній практиці комунікація виступає не лише інструментом передавання інформації чи врегулювання суперечностей, а ключовим механізмом реалізації професійної ролі. Високий рівень комунікативної компетентності підтримує позитивне ставлення до професії, відчуття ефективності та здатність педагога бачити сенс у власній діяльності.

Вольова саморегуляція, наполегливість і самовладання демонструють стійкі зв'язки зі сприйняттям професійного завдання та самоефективністю. Це підтверджує, що у педагогів із тривалим досвідом внутрішній самоконтроль і здатність до емоційного стримування вже є інтегрованими характеристиками професійної поведінки. Стресостійкість, своєю чергою, пов'язана із самоефективністю, задоволеністю роботою та відданістю професії, що дозволяє розглядати її як один із ресурсів професійної стабільності та профілактики емоційного виснаження.

Таким чином, у групі досвідчених педагогів конфліктологічна компетентність уже не виступає окремим функціональним блоком, а інтегрується в ядро професійної ідентичності. Вона забезпечує здатність педагога діяти конструктивно, зберігати професійну позицію, підтримувати емоційну рівновагу та реалізовувати педагогічну діяльність у складних умовах освітньої взаємодії.

Для узагальнення отриманих результатів було здійснено кореляційний аналіз показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності у загальній вибірці практикуючих учителів.

Таблиця 2.7

**Кореляційний аналіз показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності вчителів ( $\rho$  Спірмена)**

	<b>мотивація</b>	<b>Самооцінка</b>	<b>самоефективність</b>	<b>сприйняття завдання</b>	<b>відданість</b>	<b>задоволеність роботою</b>
<b>Асертивність</b>	0,45	<b>0,75</b>	<b>0,67</b>	<b>0,59</b>	<b>0,61</b>	<b>0,50</b>
<b>вольові (загальна шкала)</b>	0,48	<b>0,68</b>	<b>0,75</b>	<b>0,78</b>	0,48	<b>0,53</b>
<b>вольові (наполегливість)</b>	<b>0,55</b>	<b>0,59</b>	<b>0,68</b>	<b>0,67</b>	0,28	0,61
<b>вольові (самовладання)</b>	<b>0,57</b>	<b>0,65</b>	<b>0,71</b>	<b>0,72</b>	0,30	<b>0,64</b>
<b>комунікативні вміння</b>	<b>0,62</b>	<b>0,73</b>	<b>0,74</b>	<b>0,79</b>	0,46	<b>0,69</b>
<b>конфліктна компетентність</b>	<b>0,54</b>	<b>0,71</b>	<b>0,89</b>	<b>0,75</b>	<b>0,62</b>	<b>0,59</b>
<b>Стресостійкість</b>	<b>0,59</b>	<b>0,66</b>	<b>0,78</b>	<b>0,62</b>	<b>0,56</b>	<b>0,55</b>

Узагальнена кореляційна матриця підтверджує наявність стійкої системи позитивних взаємозв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та доменами професійної ідентичності педагогів. Найвищі зв'язки встановлено між компетентністю у вирішенні конфліктів і самоефективністю, сприйняттям професійного завдання, самооцінкою та відданістю професії. Це свідчить про те, що здатність педагога конструктивно аналізувати й розв'язувати конфліктні ситуації безпосередньо пов'язана з його

впевненістю у власній професійній спроможності, усвідомленням змісту педагогічної діяльності та ціннісною залученістю у професію.

Комунікативні вміння також мають значущі позитивні зв'язки з усіма доменами професійної ідентичності, особливо зі сприйняттям професійного завдання, самоефективністю, самооцінкою та задоволеністю роботою. Це підтверджує, що професійна ідентичність педагога формується і підтримується не лише через індивідуальне ставлення до професії, а й через якість реальної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Показники вольової саморегуляції, самовладання та наполегливості демонструють тісні зв'язки з самоефективністю, сприйняттям професійного завдання та задоволеністю роботою. Це дозволяє розглядати вольовий компонент конфліктологічної компетентності як важливу психологічну основу професійної стабільності педагога. Саме здатність зберігати самоконтроль, витримувати напруження та послідовно реалізовувати конструктивні стратегії поведінки підтримує цілісність професійного «Я» в умовах конфліктогенності освітнього середовища.

Стресостійкість також виявила значущі зв'язки з професійною ідентичністю, зокрема із самоефективністю, самооцінкою, мотивацією, відданістю професії та задоволеністю роботою. Це свідчить про те, що емоційно-регулятивні ресурси педагога є важливою умовою не лише ефективного подолання стресових ситуацій, а й підтримання позитивного ставлення до професії та збереження професійної цілісності.

Отже, результати аналізу вибірки практикуючих учителів дозволяють зробити висновок, що конфліктологічна компетентність у реальній педагогічній діяльності виступає важливим психологічним чинником формування професійної ідентичності. Її когнітивні, особистісні та поведінкові складові забезпечують упевненість педагога у власній професійній спроможності, підтримують стабільність професійної самооцінки, сприяють прийняттю професійної ролі та забезпечують

готовність до конструктивної взаємодії в умовах міжособистісної напруги освітнього середовища.

Водночас отримані результати відображають уже сформований рівень професійної ідентичності, який є наслідком тривалої педагогічної практики та накопиченого досвіду професійної взаємодії. Це дозволяє розглядати конфліктологічну компетентність у вибірці практикуючих учителів як інтегрований особистісно-професійний ресурс, що підтримує стабільність професійного «Я» на етапі зрілої педагогічної діяльності.

З огляду на мету дослідження особливого значення набуває аналіз того, яким чином взаємозв'язок між конфліктологічною компетентністю та професійною ідентичністю формується на етапі первинного професійного становлення майбутнього педагога. Саме студентський період є сензитивним щодо розвитку професійного самовизначення, формування професійних цінностей, становлення рефлексивної позиції та засвоєння базових стратегій міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

На відміну від практикуючих педагогів, у студентів педагогічних спеціальностей конфліктологічна компетентність ще перебуває у процесі активного становлення й поступового включення у структуру професійної ідентичності. Тому її аналіз у студентській вибірці дозволяє простежити не лише рівень сформованості окремих компонентів, а й окреслити психологічні механізми їх інтеграції у процесі професійної підготовки.

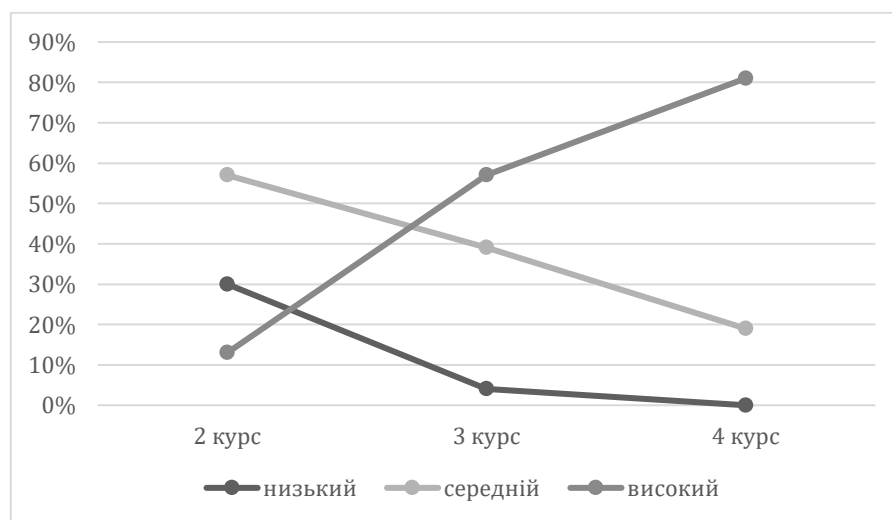
Одним із ключових поведінкових показників конфліктологічної компетентності є комунікативні уміння, оскільки саме через комунікацію реалізуються як розуміння конфліктної ситуації, так і вибір конструктивної стратегії взаємодії. Результати діагностики рівнів комунікативних умінь студентів різних курсів подано в таблиці 2.8

Таблиця 2.8

**Розподіл рівнів комунікативних умінь студентів педагогічних спеціальностей**

Курс	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
2 курс	30,0	56,7	13,3
3 курс	3,8	38,5	57,7
4 курс	0	18,8	81,2

Отримані результати демонструють чітко виражену позитивну динаміку розвитку комунікативних умінь у процесі професійної підготовки. На другому курсі переважає середній рівень сформованості комунікативних умінь (56,7 %), водночас майже третина студентів (30,0 %) демонструє низький рівень, що свідчить про ще недостатню сформованість навичок професійного спілкування, невпевненість у взаємодії та обмежений досвід вирішення міжособистісних труднощів. Лише 13,3 % студентів другого курсу мають високий рівень комунікативної готовності.



**Рис. 2.1. Динаміка рівнів комунікативних умінь студентів**

На третьому курсі ситуація суттєво змінюється: частка студентів із високим рівнем комунікативних умінь зростає до 57,7 %, тоді як низький рівень фіксується лише у 3,8 % опитаних. Така динаміка відображає вплив

включення студентів у педагогічну практику, збільшення кількості міжособистісних і навчально-професійних взаємодій, а також поступове формування професійної впевненості у спілкуванні.

Найбільш виразні результати спостерігаються у студентів четвертого курсу: 81,2 % демонструють високий рівень комунікативних умінь, середній рівень виявлено лише у 18,8 %, а низький рівень відсутній. Це свідчить про сформованість здатності до ефективної взаємодії, вміння слухати, аргументовано висловлювати позицію та підтримувати конструктивний діалог – тобто тих поведінкових характеристик, які є необхідною основою для реалізації конфліктологічної компетентності в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, результати дозволяють зробити висновок, що у процесі професійної підготовки відбувається поступовий перехід від ситуативної комунікативної активності до стабільної професійної комунікативної готовності. Це створює поведінкове підґрунтя для розвитку здатності майбутнього педагога конструктивно взаємодіяти в умовах потенційної конфліктності освітнього середовища.

Отримана динаміка є важливою для подальшого аналізу, оскільки саме комунікативні вміння виступають базовою поведінковою складовою конфліктологічної компетентності, що у свою чергу створює психологічні передумови для становлення цілісної професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Наступним важливим показником особистісного виміру конфліктологічної компетентності є резильєнтність як здатність зберігати психологічну стійкість, відновлювати внутрішню рівновагу після напружених або фрустраційних ситуацій та підтримувати ефективну поведінку в умовах емоційного навантаження. Для майбутнього педагога саме резильєнтність виступає ключовим ресурсом емоційної саморегуляції в потенційно конфліктогенному освітньому середовищі.

Розподіл рівнів резильєнтності студентів різних курсів подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Зведений розподіл рівнів резильєнтності студентів (CD-RISC-10)**

Рівень резильєнтності	Діапазон	2 курс (n=30)	3 курс (n=26)	4 курс (n=16)
Низький	0–15	3 (10,0%)	0 (0%)	0 (0%)
Нижчий за середній	16–20	10 (33,3%)	1 (3,8%)	0 (0%)
Середній	21–25	7 (23,3%)	2 (7,7%)	1 (6,3%)
Вищий за середній	26–30	6 (20,0%)	10 (38,5%)	3 (18,8%)
Високий	31–40	4 (13,3%)	13 (50,0%)	12 (75,0%)

Отримані результати демонструють чітку позитивну динаміку розвитку резильєнтності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

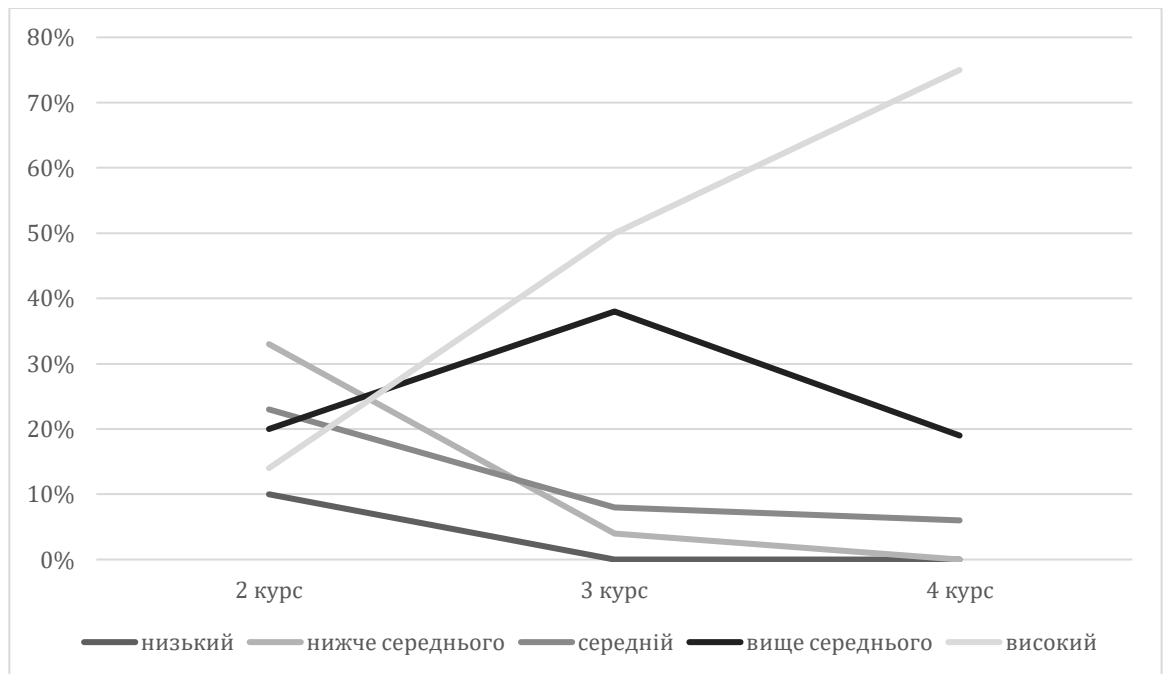
На другому курсі переважають нижчий за середній (33,3%) і середній рівні резильєнтності (23,3%). Водночас лише 13,3% студентів демонструють високий рівень психологічної стійкості, а у 10% виявлено низький рівень. Це свідчить про те, що на ранніх етапах професійного становлення студенти ще недостатньо володіють навичками емоційного саморегулювання, мають обмежений досвід подолання стресових або міжособистісно напружених ситуацій, що потенційно ускладнює конструктивну поведінку в конфліктах.

На третьому курсі картина суттєво змінюється. Половина студентів (50,0%) демонструє високий рівень резильєнтності, ще 38,5% – рівень вищий за середній. Частка низьких рівнів практично зникає (0%), а лише 3,8% залишаються у зоні нижчого за середній рівня. Це відображає зростання внутрішньої психологічної стійкості, що пов'язано з накопиченням досвіду педагогічної практики, підвищенням впевненості у власних можливостях та поступовим формуванням професійної ідентичності.

Найвищі показники спостерігаються у студентів четвертого курсу: 75,0% мають високий рівень резильєнтності, ще 18,8% – рівень вищий за

середній. Низькі рівні відсутні повністю. Це свідчить про сформованість здатності майбутніх педагогів ефективно справлятися з емоційним навантаженням, зберігати самоконтроль у напружених ситуаціях і відновлювати психологічну рівновагу після складних взаємодій.

На рис. 2.2 наочно представлено динаміку рівнів резильєнтності студентів.



**Рис. 2.2. Динаміка рівнів резильєнтності студентів**

Таким чином, розвиток резильєнтності у студентів має чітко виражену стадіальну динаміку: від переважання помірної та нестійкої емоційної саморегуляції на другому курсі – до сформованої психологічної стійкості на завершальному етапі навчання. Це створює особистісне підґрунтя для реалізації конструктивних стратегій поведінки в конфліктах і є важливою складовою майбутньої конфліктологічної компетентності.

Виявлена динаміка узгоджується із загальною логікою професійного становлення: у міру наближення до реальної педагогічної діяльності майбутній учитель не лише накопичує знання й комунікативні навички, а й вибудовує внутрішні механізми психологічної стійкості, що надалі

виступають умовою підтримання професійної ідентичності у складних ситуаціях взаємодії.

Важливим індикатором особистісного виміру конфліктологічної компетентності є вольовий самоконтроль, що відображає здатність особистості свідомо регулювати власні емоційні реакції, поведінкові імпульси та підтримувати цілеспрямованість дій у складних або напружених ситуаціях взаємодії. Для майбутнього педагога саме сформованість вольової саморегуляції визначає готовність переходити від ситуативного реагування до усвідомленої конструктивної поведінки у потенційно конфліктних ситуаціях.

Розподіл рівнів вольового самоконтролю студентів різних курсів подано в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Зведена таблиця рівнів вольового самоконтролю студентів (2–4 курси)**

Шкала	2 курс		3 курс		4 курс	
	В	Н	В	Н	В	Н
Загальна воля (З)	18 (60,0%)	12 (40,0%)	21 (80,8%)	5 (19,2%)	14 (87,5%)	2 (12,5%)
Наполегливість (Н)	19 (63,3%)	11 (36,7%)	18 (69,2%)	8 (30,8%)	15 (93,8%)	1 (6,2%)
Самовладання (С)	16 (53,3%)	14 (46,7%)	19 (73,1%)	7 (26,9%)	14 (87,5%)	2 (12,5%)

Отримані результати демонструють послідовну позитивну динаміку розвитку вольового самоконтролю у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

На другому курсі лише 60,0% студентів мають високий рівень загальної вольової саморегуляції, тоді як 40,0% залишаються у зоні низького рівня. Аналогічна тенденція простежується за шкалами наполегливості (63,3% високий рівень) і самовладання (53,3%). Це свідчить про те, що на початковому етапі професійного становлення значна частина студентів ще має

недостатньо сформовані механізми довільної регуляції емоцій і поведінкових імпульсів, що може ускладнювати конструктивне реагування у складних міжособистісних ситуаціях.

На третьому курсі відбувається суттєве зростання всіх показників. Високий рівень загальної волі демонструють уже 80,8% студентів, наполегливості – 69,2%, самовладання – 73,1%. Частка низьких рівнів скорочується майже вдвічі. Це відображає поступове формування здатності до цілеспрямованої саморегуляції, витримування напруження та подолання фрустраційних ситуацій, що пов'язано з розширенням досвіду навчально-професійної діяльності й участю у педагогічних практиках.

Найвищі показники зафіксовано у студентів четвертого курсу. Високий рівень загальної волі мають 87,5%, наполегливості – 93,8%, самовладання – 87,5%. Низькі рівні трапляються лише у поодиноких випадках (6,2-12,5%). Це свідчить про сформованість довільної саморегуляції, здатності стримувати імпульсивні реакції, підтримувати професійну позицію й реалізовувати усвідомлені стратегії поведінки у складних комунікативних ситуаціях.

Особливо показовою є динаміка шкали самовладання, яка безпосередньо відображає здатність емоційного стримування у напружених взаємодіях: від 53,3% високого рівня на другому курсі – до 87,5% на четвертому. Це підтверджує, що саме емоційна врівноваженість і здатність керувати власними реакціями активно формуються у процесі професійної підготовки й створюють психологічну основу для майбутньої конфліктологічної компетентності.

Поведінковий вимір конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів відображає їхню здатність реалізовувати конструктивні стратегії взаємодії, відстоювати власну позицію без переходу до агресії або пасивного уникнення конфлікту. Ключовим індикатором цього виміру виступає асертивність – уміння відкрито висловлювати власні думки й почуття, зберігаючи повагу до позиції іншого. Саме рівень асертивності дозволяє

оцінити, наскільки майбутній педагог готовий до партнерської взаємодії в умовах потенційних розбіжностей і напруження комунікації.

Розподіл рівнів асертивності студентів різних курсів подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні асертивності студентів (2–4 курси)**

Рівень асертивності	Діапазон	2 курс (n=30)	3 курс (n=26)	4 курс (n=16)
<b>Пасивність</b>	< 30	1 студент (3,3%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Закомплексованість</b>	30–50	8 студентів (26,7%)	2 студенти (7,7%)	1 студент (6,3%)
<b>Норма</b>	50–70	20 студентів (66,7%)	23 студенти (88,5%)	15 студентів (93,7%)
<b>Агресивність</b>	> 70	1 студент (3,3%)	1 студент (3,8%)	0 (0%)

Отримані результати демонструють чітку позитивну динаміку розвитку асертивності в процесі професійної підготовки.

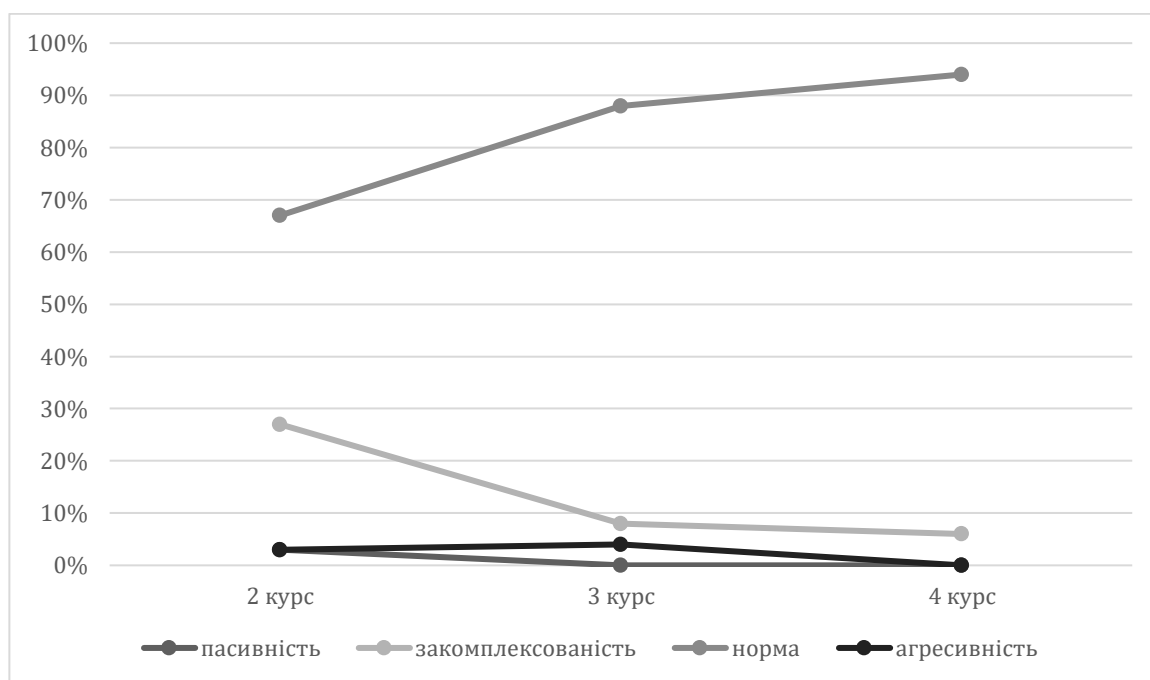
На другому курсі переважна більшість студентів (66,7%) перебувають у межах нормативного рівня асертивності. Водночас понад чверть вибірки (26,7%) демонструє закомплексованість, що проявляється у схильності уникати відкритого висловлення власної позиції, сумнівах у праві відстоювати власну думку та схильності до пасивного реагування в ситуаціях міжособистісної напруги. Окремі випадки пасивності (3,3%) і агресивності (3,3%) свідчать про ще неусталені індивідуальні стилі поведінки у взаємодії.

На третьому курсі спостерігається істотне зростання нормативної асертивності – до 88,5%. Частка студентів із закомплексованістю скорочується майже утричі (7,7%), а пасивність повністю зникає. Це відображає формування впевненості у власній комунікативній позиції, зростання досвіду

міжособистісної взаємодії та поступовий перехід від уникнення конфліктних ситуацій до готовності їх конструктивно обговорювати.

Найбільш сприятлива картина зафіксована у студентів четвертого курсу, де 93,7% демонструють нормативний рівень асертивності. Лише 6,3% залишаються в зоні закомплексованості, і повністю відсутні прояви пасивності або агресивної поведінки. Це свідчить про сформовану здатність майбутніх педагогів реалізовувати партнерську комунікацію, відстоювати власну позицію без порушення професійних і етичних меж взаємодії.

Динаміку рівнів асертивності студентів подано на рис. 2.3.



**Рис. 2.3. Динаміка рівнів асертивності студентів**

Результати дослідження рівнів сформованості професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей демонструють чітку поступальну динаміку розвитку всіх її компонентів у процесі професійної підготовки.

Таблиця 2.12

**Рівні сформованості компонентів професійної ідентичності студентів  
педагогічних спеціальностей (2–4 курси)**

	2 курс			3 курс			4 курс		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
<b>КР</b>	16,7% (5)	46,7% (14)	36,6% (11)	53,8% (14)	46,2% (12)	0% (0)	81,3% (13)	18,7% (3)	0% (0)
<b>МЦ</b>	13,3% (4)	66,7% (20)	20,0% (6)	53,8% (14)	46,2% (12)	0% (0)	75,0% (12)	25,0% (4)	0% (0)
<b>ПП</b>	16,7% (5)	56,7% (17)	26,6% (8)	57,7% (15)	42,3% (11)	0% (0)	100% (16)	0% (0)	0% (0)
<b>ЕВ</b>	20,0% (6)	46,7% (14)	33,3% (10)	92,3% (24)	0% (0)	7,7% (2)	81,3% (13)	18,7% (3)	0% (0)
<b>ДП</b>	6,7% (2)	76,7% (23)	16,6% (5)	73,1% (19)	19,2% (5)	7,7% (2)	81,3% (13)	18,7% (3)	0% (0)
<b>ОПА</b>	6,7% (2)	86,7% (26)	6,6% (2)	38,5% (10)	42,3% (11)	19,2% (5)	75,0% (12)	25,0% (4)	0% (0)
<b>АПІ</b>	40,0% (12)	40,0% (12)	20,0% (6)	7,7% (2)	42,3% (11)	50,0% (13)	68,7% (11)	31,3% (5)	0% (0)

*Примітка: КР – когнітивно-рефлексивний компонент; МЦ – мотиваційно-ціннісний; ПП – проектно-поведінковий; ЕВ – емоційно-вольовий; ДП – діяльнісно-практичний; ОПА – особистісна професійна активність; АПІ – показник загальної професійної ідентичності за інтегральною шкалою*

Уже на рівні другого курсу професійна ідентичність перебуває переважно на середньому рівні сформованості. Це проявляється у тому, що більшість студентів демонструють ситуативну готовність до професійної діяльності, проте ще недостатньо усвідомлюють власну професійну роль і не мають стійкого відчуття належності до педагогічної спільноти. Зокрема, когнітивно-рефлексивний компонент (КР) має високий рівень лише у 16,7% студентів, тоді як понад третина перебуває на низькому рівні, що вказує на обмежену сформованість професійного саморозуміння на початкових етапах підготовки.

Мотиваційно-ціннісний компонент (МЦ) на другому курсі здебільшого представлений середнім рівнем (66,7%), що свідчить про наявність позитивного ставлення до обраної професії, але ще без достатньо сформованої внутрішньої професійної мотивації. Подібна тенденція простежується і в діяльнісно-практичному компоненті (ДП), де понад три чверті студентів демонструють середній рівень готовності до професійної активності.

Водночас уже на третьому курсі відбувається якісний стрибок у формуванні професійної ідентичності. Частка студентів із високим рівнем когнітивно-рефлексивного компонента (КР) та мотиваційно-ціннісного компонента (МЦ) зростає до 53,8%, а низькі рівні практично зникають. Особливо показовим є розвиток емоційно-вольового компонента (ЕВ): 92,3% студентів третього курсу демонструють високий рівень емоційної залученості у професійну діяльність і здатності до саморегуляції. Це відображає формування внутрішньої готовності приймати професійні виклики та долати труднощі освітнього середовища.

Найбільш цілісно сформована професійна ідентичність виявляється у студентів четвертого курсу. У всіх без винятку компонентах переважають високі рівні сформованості. Так, когнітивно-рефлексивний компонент (КР) має високий рівень у 81,3% студентів, проєктно-поведінковий компонент (ПП) – у 100%, діяльнісно-практичний компонент (ДП) – у 81,3%. Відсутність низьких рівнів за всіма компонентами свідчить про завершене формування

професійного самосприйняття, внутрішнього прийняття педагогічної ролі та готовності до її реалізації в умовах реальної професійної діяльності.

Інтегральний показник загального рівня професійної ідентичності (АПІ) також демонструє закономірну динаміку: від 40% високого рівня на другому курсі до 68,7% на четвертому, при повній відсутності низького рівня на завершальному етапі підготовки. Така динаміка підтверджує, що професійна ідентичність майбутнього педагога формується поступово, проходячи шлях від ситуативного професійного самовизначення до стійкої внутрішньої професійної позиції.

Отримані результати узгоджуються з попереднім аналізом конфліктологічної компетентності студентів і підтверджують, що розвиток особистісних та поведінкових ресурсів (асертивність, самовладання, резильєнтність, комунікативна готовність) створює психологічну основу для становлення професійної ідентичності. Таким чином, професійна ідентичність майбутнього педагога формується не ізольовано, а в тісному зв'язку з розвитком його здатності до конструктивної взаємодії та подолання професійно значущих конфліктних ситуацій.

Саме це емпірично обґрунтовує подальший етап дослідження – аналіз взаємозв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів, що дозволяє цілісно розкрити механізми їх спільного розвитку у процесі професійної підготовки.

Граничний рівень статистичної значущості прийнято рівним  $p < 0,05$ . Коефіцієнт кореляції вважався значущим, якщо досягнутий рівень значущості  $p$ -value був меншим за 0,05; у протилежному випадку зв'язок між змінними розглядався як статистично не підтверджений. У разі значущого коефіцієнта знак значення  $\rho$  ( $\rho$ ) інтерпретувався як показник напрямку зв'язку: додатне значення свідчило про прямий зв'язок між показниками, від'ємне – про зворотний.

Сила кореляційних зв'язків інтерпретувалася відповідно до загальноприйнятих критеріїв оцінювання коефіцієнта рангової кореляції

Спірмена: значення в інтервалі 0,10-0,29 розглядалися як слабкі зв'язки, 0,30-0,49 – як помірні, 0,50-0,69 – як сильні, 0,70 і вище – як дуже сильні.

Таблиця 2.13

**Зведена кореляційна матриця взаємозв'язків між показниками  
конфліктологічної компетентності та компонентами професійної  
ідентичності студентів ( $\rho$  Spearman)**

Показники конфліктологічної компетентності	Курс	Ш	КР	МЦ	ПП	ЕВ	ОПА	АПІ
Асертивність	2	0,14	0,15	0,20	0,07	0,13	0,38	0,18
	3	0,41	-0,10	0,36	0,26	<b>0,52</b>	0,09	<b>-0,57</b>
	4	0,34	0,03	0,30	0,29	0,06	0,49	0,18
Вольові (загальна шкала)	2	0,49	0,39	0,46	0,41	<b>0,60</b>	0,49	-0,20
	3	<b>0,55</b>	0,35	0,02	0,39	0,37	0,36	-0,45
	4	0,09	0,09	-0,24	-0,06	0,01	-0,16	-0,16
Наполегливість	2	<b>0,51</b>	0,41	0,46	0,46	<b>0,56</b>	<b>0,54</b>	-0,23
	3	0,46	0,39	0,10	0,30	0,20	0,28	-0,08
	4	-0,02	0,37	-0,33	-0,34	0,08	0,02	0,03
Самовладання	2	<b>0,53</b>	0,42	<b>0,56</b>	<b>0,52</b>	<b>0,60</b>	0,41	-0,30
	3	<b>0,50</b>	0,23	0,26	0,47	0,16	0,21	-0,22
	4	-0,37	-0,04	-0,22	-0,40	-0,17	0,08	-0,07
Комунікативні вміння	2	<b>0,64</b>	<b>0,56</b>	<b>0,64</b>	<b>0,53</b>	<b>0,61</b>	<b>0,55</b>	-0,46
	3	-0,13	-0,12	-0,04	-0,36	0,13	0,05	-0,10
	4	0,32	0,33	-0,01	0,06	0,19	0,47	-0,10
Конфліктологічна компетентність (інтегральний показник)	2	0,37	0,36	0,32	0,43	0,40	0,18	-0,16
	3	0,38	0,02	0,31	0,37	0,17	0,22	-0,20
	4	0,33	0,27	0,05	0,08	0,18	0,13	0,03
	2	<b>0,63</b>	<b>0,59</b>	0,49	0,44	<b>0,60</b>	0,44	-0,20

<b>Стресостійкість</b>	3	0,34	0,02	0,15	0,23	0,40	0,13	<b>-0,57</b>
<b>(резильєнтність)</b>	4	<b>0,52</b>	0,37	-0,17	0,35	<b>0,59</b>	-0,17	-0,35

*Примітка: ПІ – інтегральний показник професійної ідентичності; КР – когнітивно-рефлексивний компонент; МЦ – мотиваційно-ціннісний; ПП – проектно-поведінковий; ЕВ – емоційно-вольовий; ДП – діяльнісно-практичний; ОПА – особистісна професійна активність; АПІ – показник загальної професійної ідентичності за інтегральною шкалою.*

Аналіз даних таблиці 2.13 засвідчує, що у студентів 2 курсу домінують помірні та сильні додатні кореляції між показниками конфліктологічної компетентності та компонентами професійної ідентичності. Зокрема, комунікативні вміння мають сильні зв'язки з інтегральним показником професійної ідентичності ( $\rho = 0,64$ ), когнітивно-рефлексивним ( $\rho = 0,56$ ), мотиваційно-ціннісним ( $\rho = 0,64$ ) та емоційно-вольовим компонентами ( $\rho = 0,61$ ). Подібну картину демонструють показники самовладання та наполегливості, для яких зафіксовано сильні кореляції з емоційно-вольовим компонентом ( $\rho = 0,60$  та  $\rho = 0,56$  відповідно) та інтегральним показником професійної ідентичності ( $\rho > 0,50$ ).

Особливо показовими є результати за шкалою стресостійкості, яка на 2 курсі має сильні кореляції з інтегральним показником професійної ідентичності ( $\rho = 0,63$ ), когнітивно-рефлексивним ( $\rho = 0,59$ ) та емоційно-вольовим компонентами ( $\rho = 0,60$ ). Це дозволяє статистично обґрунтувати висновок про те, що на початковому етапі професійної підготовки здатність до емоційної стабілізації та витримування напруження є одним із ключових чинників формування позитивного професійного самосприйняття.

Водночас від'ємні кореляції між більшістю показників конфліктологічної компетентності та шкалою АПІ ( $\rho$  від  $-0,20$  до  $-0,46$ ) вказують на внутрішню неузгодженість загальної професійної ідентичності на 2 курсі, що має статистичне підтвердження і може розглядатися як маркер початкової стадії професійного самовизначення.

Для студентів 3 курсу характерне зменшення кількості сильних зв'язків і переважання помірних або слабких кореляцій, а також поява низки від'ємних зв'язків. Наприклад, асертивність має помірний додатний зв'язок з інтегральним показником професійної ідентичності ( $\rho = 0,41$ ), але водночас сильний від'ємний зв'язок із показником АПІ ( $\rho = -0,57$ ). Подібна тенденція простежується і для стресостійкості ( $\rho = -0,57$  з АПІ), що свідчить про статистично значуще напруження між зростанням психологічної усвідомленості та цілісністю професійного «Я».

Комунікативні вміння на 3 курсі втрачають системоутворювальну роль: більшість коефіцієнтів є слабкими або від'ємними ( $\rho$  від  $-0,36$  до  $0,13$ ), що контрастує з результатами 2 курсу. Це статистично підтверджує якісну зміну психологічної функції комунікативних навичок – від ресурсу професійного самоствердження до об'єкта критичної рефлексії.

У студентів 4 курсу кореляційна структура стає ще більш вибірковою. Більшість коефіцієнтів перебувають у зоні слабких або помірних зв'язків. Наприклад, інтегральний показник конфліктологічної компетентності має помірний зв'язок з інтегральним показником професійної ідентичності ( $\rho = 0,33$ ), тоді як стресостійкість демонструє сильний зв'язок з емоційно-вольовим компонентом ( $\rho = 0,59$ ). Це свідчить про статистично підтверджений зсув від глобальних узагальнених взаємозв'язків до більш локальних, функціональних залежностей, пов'язаних з готовністю до реальної професійної діяльності.

*Таблиця 2.14*

**Кореляційні зв'язки між показниками конфліктологічної компетентності та компонентами професійної ідентичності студентів (без поділу на курси,  $\rho$  Spearman)**

Показники конфліктологічної компетентності	ПІ	КР	МЦ	ПП	ЕВ	ОПА	АПІ
Асертивність	0,39	0,20	0,36	0,31	0,32	0,37	-0,22
Вольові якості (загальна шкала)	<b>0,65</b>	<b>0,55</b>	0,47	<b>0,58</b>	<b>0,64</b>	0,49	<b>-0,51</b>
Наполегливість	<b>0,61</b>	<b>0,57</b>	0,46	<b>0,54</b>	<b>0,56</b>	0,49	-0,35

Самовладання	<b>0,68</b>	<b>0,57</b>	<b>0,58</b>	<b>0,65</b>	<b>0,62</b>	<b>0,51</b>	<b>-0,50</b>
Комунікативні вміння	<b>0,65</b>	<b>0,59</b>	<b>0,57</b>	<b>0,51</b>	<b>0,67</b>	<b>0,56</b>	<b>-0,50</b>
Конфліктологічна компетентність	<b>0,56</b>	0,43	0,47	<b>0,56</b>	0,47	0,41	-0,33
Стресостійкість (резильєнтність)	<b>0,73</b>	<b>0,63</b>	<b>0,57</b>	<b>0,65</b>	<b>0,72</b>	0,48	<b>-0,54</b>

*Примітка: ПІ – інтегральний показник професійної ідентичності; КР – когнітивно-рефлексивний компонент; МЦ – мотиваційно-ціннісний; ПП – проектно-поведінковий; ЕВ – емоційно-вольовий; ДП/ОПА – діяльнісно-практичний / особистісна професійна активність; АПІ – показник загальної професійної ідентичності за інтегральною шкалою.*

Узагальнена кореляційна матриця (таблиця 2.14) демонструє стійкі помірні та сильні додатні кореляції між майже всіма показниками конфліктологічної компетентності та компонентами професійної ідентичності. Найвищі коефіцієнти зафіксовано для стресостійкості ( $\rho = 0,73$  з ПІ;  $\rho = 0,72$  з ЕВ), самовладання ( $\rho = 0,68$  з ПІ;  $\rho = 0,65$  з ПП) та комунікативних умінь ( $\rho = 0,65$  з ПІ;  $\rho = 0,67$  з ЕВ). Це свідчить про високий ступінь статистичної узгодженості між конфліктологічною компетентністю та професійною ідентичністю у вибірці студентів у цілому.

Отримані результати кореляційного аналізу дозволяють зробити низку узагальнених висновків щодо психологічних особливостей взаємозв'язку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності майбутніх педагогів.

По-перше, конфліктологічна компетентність статистично підтверджується як значущий психологічний чинник формування професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей. Помірні й сильні додатні кореляції між її складовими та компонентами професійної ідентичності у загальній вибірці свідчать про системний характер цього зв'язку.

По-друге, встановлено виразну етапну специфіку взаємозв'язків. На 2 курсі конфліктологічна компетентність виконує функцію базового ресурсу

професійного самовизначення й емоційної стабілізації. На 3 курсі вона стає чинником рефлексивної напруги та перегляду професійних уявлень, що супроводжується зниженням узгодженості професійної ідентичності. На 4 курсі конфліктологічна компетентність поступово трансформується в інструмент професійної готовності, зосереджений на саморегуляції та діяльнісно-практичних аспектах.

По-третє, розбіжності між кореляційними структурами «по курсах» і в узагальненій вибірці вказують на те, що агреговані статистичні показники згладжують внутрішню динаміку професійного становлення. Це підтверджує доцільність поетапного аналізу й необхідність диференційованих формувальних впливів у системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Таким чином, результати емпірично підтверджують авторську модель, у якій конфліктологічна компетентність розглядається як динамічний ресурс професійної ідентичності, що реалізується через наскрізну триаду «розуміти – регулювати – діяти» та змінює свою психологічну функцію залежно від етапу професійного розвитку майбутнього вчителя.

## **РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНУ ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

### **3.1. Соціально-психологічна програма підвищення конфліктологічної компетентності як чинника формування професійної ідентичності майбутніх педагогів**

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів відбувається в умовах зростання емоційної напруженості освітнього середовища, підвищених комунікативних навантажень і необхідності швидкого реагування на різноманітні міжособистісні взаємодії у класі. У таких умовах конфліктологічна компетентність виступає не лише складовою професійної компетентності педагога, а й важливим психологічним ресурсом збереження професійної стійкості, внутрішньої впевненості та позитивної професійної ідентичності.

Особливу значущість розвиток конфліктологічної компетентності набуває на етапі професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей. У процесі навчання у закладах вищої освіти майбутні вчителі проходять систему навчальних і виробничих практик, під час яких відбувається перше зіткнення з реальним шкільним середовищем. Саме цей період є критично важливим для формування професійної ідентичності, оскільки студент переходить від уявлень про професію до безпосереднього виконання ролі вчителя у «живому» класі. Нерідко на цьому етапі виникає розрив між ідеалізованим образом професії та реальною складністю педагогічної взаємодії, що може спричиняти професійні сумніви, зниження мотивації або емоційне виснаження.

У цьому контексті сформовані знання про природу конфліктів, навички конструктивної комунікації, емоційної саморегуляції та рефлексивного аналізу взаємодії дозволяють студенту усвідомлено спостерігати за динамікою

класу, розуміти причини напружених ситуацій і вибудувати власну поведінку без втрати внутрішньої установки «я – майбутній учитель». Таким чином, конфліктологічна компетентність виступає психологічною основою стабільного формування професійної ідентичності та готовності до реальних викликів педагогічної діяльності.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили наявність у студентів достатньо сформованих уявлень про значущість уміння вирішувати конфлікти, але водночас – обмежений рівень практичних навичок емоційної саморегуляції, рефлексивного аналізу власної поведінки у конфліктних ситуаціях та використання конструктивних стратегій взаємодії. Це зумовило необхідність розроблення та впровадження спеціально організованої тренінгової програми, спрямованої на розвиток конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів.

Метою програми є формування у студентів системи компетентностей і особистісних якостей, що забезпечують готовність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності та підтримують становлення професійної ідентичності.

Завдання програми передбачали:

- розширення уявлень студентів про психологічну природу та причини конфліктів в освітньому середовищі;
- формування навичок ефективної комунікації та усвідомленого вибору стилю поведінки у конфлікті;
- розвиток асертивності та здатності відстоювати власну позицію без порушення прав іншого;
- удосконалення емоційної саморегуляції, самоконтролю і стресостійкості;
- формування рефлексивного ставлення до власної поведінки у взаємодії;
- ознайомлення з базовими елементами медіації та мирного врегулювання суперечок;

– підготовку студентів до конструктивної взаємодії з учнями, батьками й колегами під час педагогічної практики.

Програма побудована відповідно до розробленої у дослідженні структурної моделі конфліктологічної компетентності, яка включає когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти. Така логіка дозволила забезпечити послідовний перехід від засвоєння знань про конфлікти – до формування емоційно-регулятивних механізмів і закріплення конструктивних поведінкових стратегій.

Зміст програми реалізовано у формі серії тренінгових занять, організованих у малій групі, що забезпечувало безпечний простір для особистісного включення, обговорення власного досвіду та відпрацювання практичних навичок. Важливою особливістю програми стало поєднання психологічного тренінгу з педагогічно орієнтованими методами роботи. Студенти не лише опанували інструменти конструктивної взаємодії, а й знайомилися з ігровими, комунікативними та інтерактивними техніками, які можуть бути безпосередньо адаптовані для використання у майбутній професійній діяльності вчителя.

У процесі реалізації програми використовувалися мінілекції з елементами дискусії, аналіз педагогічних кейсів, рольові та ситуаційні ігри, вправи на розвиток емоційної саморегуляції, групові рефлексивні обговорення, техніки mindfulness і заземлення, інтерактивні онлайн-ресурси (Wordwall, Mentimeter), ігрові вправи типу «снігова куля», «паншут», мозковий штурм, робота з очікуваннями та підбиття підсумків кожного заняття. Такий підхід дозволив поєднати розвиток особистісних навичок студентів із формуванням у них методичного інструментарію для майбутньої педагогічної практики.

Очікуваними результатами впровадження програми стали: підвищення рівня усвідомлення природи конфліктів у шкільному середовищі; розвиток здатності визначати та обирати конструктивні стилі поведінки; зростання рівня асертивності, самоконтролю та емоційної врівноваженості; формування навичок медіативної взаємодії; посилення впевненості у власній здатності

вирішувати конфліктні ситуації; підтримка позитивного професійного самосприйняття майбутнього педагога.

Важливим принципом побудови тренінгової програми стала її відповідність структурно-функціональній моделі впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів, розробленій у межах цього дослідження. Згідно з моделлю, конфліктологічна компетентність охоплює три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, особистісний та поведінковий. Саме така структура визначила логіку добору змісту, методів і послідовності тренінгових занять.

Когнітивний компонент передбачає формування у студентів системи знань про психологічну природу конфліктів, їх причини, динаміку розвитку та особливості конфліктів у шкільному середовищі. Особистісний компонент спрямований на розвиток емоційної саморегуляції, самоконтролю, стресостійкості, асертивності та рефлексивної здатності у процесі міжособистісної взаємодії. Поведінковий компонент забезпечує формування практичних умінь конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, опанування стилів поведінки, комунікативних технік та базових навичок медіації.

Відповідно до цієї моделі тренінгова програма структурована у три змістові модулі, кожен з яких послідовно забезпечує розвиток визначених компонентів конфліктологічної компетентності. Така модульна побудова дозволила перейти від усвідомлення природи конфлікту – до опанування власної емоційної регуляції – і далі до відпрацювання конструктивної поведінки у складних педагогічних ситуаціях.

Перший модуль орієнтований на формування когнітивної основи конфліктологічної компетентності й передбачає ознайомлення студентів із психологічною природою конфліктів, їх причинами, видами, особливостями перебігу в освітньому середовищі та техніками ефективної комунікації.

Другий модуль спрямований на розвиток особистісного компонента та включає заняття, присвячені формуванню асертивності, емоційної

саморегуляції, самоконтролю, розвитку рефлексії власної поведінки у взаємодії та підвищенню стресостійкості.

Третій модуль реалізує поведінковий компонент і передбачає опанування студентами стилів поведінки у конфліктних ситуаціях, основ медіації, відпрацювання навичок конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів та інтеграцію отриманих умінь у майбутню професійну діяльність.

Таким чином, модульна структура програми забезпечує системне й послідовне формування конфліктологічної компетентності відповідно до її внутрішньої психологічної організації та дозволяє реалізувати принцип переходу від знання – через саморегуляцію – до конструктивної професійної дії.

Далі подається структура і зміст тренінгової програми підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів.

*Таблиця 3.1*

**Структура та зміст тренінгової програми підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів**

<b>№</b>	<b>Тема</b>	<b>Мета</b>	<b>Тривалість, год.</b>
<b>МОДУЛЬ І. «РОЗУМІТИ» (когнітивний компонент)</b>			
<b>«Професійне розуміння природи та динаміки педагогічних конфліктів»</b>			
1	Психологічна природа конфліктів у професійній діяльності педагога	Ознайомити студентів із сутністю конфлікту як соціально-психологічного явища, сформувавши розуміння функцій, структури та особливостей перебігу конфліктів в освітньому середовищі	1,5

2	Причини, типи й динаміка конфліктів у шкільному середовищі	Розвинути вміння аналізувати причини та види конфліктів у педагогічній практиці, формувати навички розпізнавання конфліктогенних ситуацій і прогнозування їх розвитку	1,5
<b>МОДУЛЬ II. «РЕГУЛЮВАТИ» (особистісний компонент)</b> «Рефлексивна та емоційно-вольова регуляція поведінки педагога в конфліктних ситуаціях»			
3	Саморегуляція і стресостійкість у конфліктних ситуаціях	Сформувати у студентів здатність до емоційної саморегуляції, підвищити рівень стресостійкості та вольового самоконтролю у ситуаціях напруженої взаємодії	1,5
4	Рефлексія й асертивність як ресурси конструктивної взаємодії	Розвинути рефлексивність, усвідомлення власної поведінки у конфлікті, сформувати асертивну позицію та впевнене відстоювання професійної позиції без агресії	1,5
<b>МОДУЛЬ III. «ДІЯТИ» (поведінковий компонент)</b> «Практики конструктивної поведінки та медіації в педагогічних конфліктах»			
5	Стилі поведінки у конфлікті та техніки педагогічного спілкування	Навчити студентів застосовувати конструктивні стилі поведінки у конфліктних ситуаціях, удосконалити комунікативні навички та техніки ефективної взаємодії	1,5
6	Медіація та практики мирного врегулювання конфліктів у шкільному середовищі	Ознайомити студентів із базовими принципами медіації, сформувати навички посередництва та мирного врегулювання конфліктів у педагогічній діяльності	1,5

Детальні конспекти всіх шести тренінгових занять, що розкривають їхню структуру, зміст, методи роботи, вправи, очікувані результати та рефлексивні блоки, подано в додатку Ж до дисертації, що забезпечує можливість практичного використання програми в системі підготовки майбутніх педагогів і створює підґрунтя для її подальшої апробації та модифікації.

Узагальнюючи викладене, розроблена тренінгова програма підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів є науково обґрунтованою, структурно цілісною та психологічно доцільною системою формувального впливу, що відповідає актуальним викликам професійної підготовки вчителя. Її зміст і логіка побудови безпосередньо впливають з теоретичної моделі конфліктологічної компетентності, представлені в розділі 1, та емпіричних результатів, отриманих на констатувальному етапі дослідження.

Програма реалізує принцип наскрізності авторської тріади «розуміти – регулювати – діяти», яка виступає методологічною основою як для аналізу професійної ідентичності, так і для формування конфліктологічної компетентності. Послідовний перехід від когнітивного осмислення конфлікту, через розвиток емоційно-вольових і рефлексивних механізмів саморегуляції, до відпрацювання конструктивних поведінкових стратегій забезпечує внутрішню узгодженість програми та її відповідність психологічній логіці професійного становлення майбутнього педагога.

Важливою перевагою програми є її практико-орієнтований характер. Тренінгові заняття не лише спрямовані на розвиток особистісних ресурсів студентів, а й водночас виконують функцію методичного збагачення, оскільки пропонувані вправи, ігрові техніки, інтерактивні ресурси та формати роботи можуть бути адаптовані й використані студентами у майбутній педагогічній діяльності. Це підсилює суб'єктну позицію майбутнього вчителя та сприяє інтеграції психологічних знань у професійну практику.

Таким чином, тренінгова програма виступає не ізольованим формувальним заходом, а складовою системи психологічного супроводу професійної підготовки, спрямованої на підтримку позитивної професійної ідентичності, зниження ризиків дезадаптації під час педагогічної практики та підвищення готовності до ефективної взаємодії в умовах конфліктності освітнього середовища.

### **3.2. Оцінка ефективності результатів формувального етапу дослідження**

Формувальний етап дослідження був спрямований на емпіричну перевірку гіпотези щодо впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів шляхом реалізації спеціально розробленої соціально-психологічної тренінгової програми розвитку її когнітивного, поведінкового та особистісного компонентів.

Логіка формувального етапу дослідження ґрунтувалася на результатах констатувального експерименту, які засвідчили наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та структурними компонентами професійної ідентичності педагогів і студентів педагогічних спеціальностей, а також підтвердили можливість розглядати конфліктологічну компетентність як важливий психологічний ресурс професійного становлення майбутнього вчителя. Виявлені на попередньому етапі дослідження закономірності зростання комунікативних умінь, вольової саморегуляції, резильєнтності та компетентності у вирішенні конфліктів залежно від професійного досвіду педагогів створили підґрунтя для перевірки можливостей цілеспрямованого розвитку відповідних характеристик у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

З метою перевірки ефективності розробленої тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності та встановлення її впливу на

професійну ідентичність майбутніх педагогів формувальний експеримент було організовано із використанням експериментальної та контрольної груп.

До складу експериментальної групи увійшли 32 студенти педагогічного факультету Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, які брали участь у реалізації тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності. Контрольну групу становили 32 студенти того ж факультету, які навчалися за традиційною програмою професійної підготовки та не залучалися до формувального психологічного впливу. Такий дизайн дослідження забезпечив можливість порівняння динаміки змін показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів у межах експериментальної групи, а також зіставлення отриманих результатів із відповідними показниками контрольної групи.

Для оцінювання ефективності формувального впливу застосовано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня сформованості конфліктологічної компетентності та показників професійної ідентичності майбутніх педагогів. Дослідження проводилося у два етапи: первинний зріз до реалізації тренінгової програми та повторний зріз після її завершення, що дозволило простежити динаміку змін досліджуваних характеристик у межах залежних вибірок та здійснити міжгрупове порівняння результатів.

Поряд зі стандартизованими психодіагностичними методиками на формувальному етапі дослідження було застосовано авторську анкету (додаток К), побудовану відповідно до структурно-функціональної моделі дослідження. Її зміст охоплював когнітивний, поведінковий та особистісний компоненти конфліктологічної компетентності, а також окремі показники професійної ідентичності майбутнього педагога. Така побудова інструментарію забезпечила відповідність між теоретичною моделлю дослідження та процедурою емпіричного вимірювання і дозволила простежити не лише статистично фіксовані зміни окремих показників, але й

суб'єктивну динаміку внутрішньої готовності студентів до конструктивної конфліктологічної взаємодії та професійного самовизначення.

Реалізація формувального впливу здійснювалася у форматі серії тренінгових занять, спрямованих на розвиток когнітивного розуміння природи конфліктів у шкільному середовищі, формування навичок асертивної комунікації, емоційної саморегуляції, рефлексії власної поведінки у конфліктних ситуаціях та опанування базових елементів медіативної взаємодії. Включення до змісту тренінгової програми вправ, спрямованих на розвиток усвідомленості, навичок саморегуляції та конструктивного реагування у складних ситуаціях педагогічної взаємодії, дозволило створити психологічні умови для цілеспрямованого розвитку складників конфліктологічної компетентності як ресурсу формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Таким чином, формувальний етап дослідження був спрямований не лише на перевірку ефективності тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності, але й на встановлення характеру впливу змін її структурних компонентів на динаміку професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей.

Перед проведенням статистичного аналізу було здійснено перевірку нормальності розподілу досліджуваних показників за критерієм Шапіро–Вілка. Отримані результати засвідчили статистично значущі відхилення більшості змінних від нормального розподілу ( $p \leq 0,05$ ), що зумовило використання непараметричних методів статистичного аналізу, зокрема коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, критерію Манна–Уїтні та критерію знакових рангів Вілкоксона.

З метою забезпечення коректності інтерпретації результатів формувального експерименту на початковому етапі дослідження було здійснено перевірку статистичної однорідності експериментальної та контрольної груп за показниками конфліктологічної компетентності та

професійної ідентичності до реалізації тренінгової програми. Для цього застосовано непараметричний критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок.

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної та контрольної груп до початку формувального етапу дослідження (критерій Манна–Уїтні)**

Показник	U	p
Асертивність	470	0,576
Вольові якості	497	0,839
Наполегливість	422	0,221
Самовладання	483	0,699
Комунікативні вміння	388	0,097
Конфліктологічна компетентність	442	0,346
Стресостійкість	456	0,455
Професійна ідентичність	467	0,550
Когнітивно-рефлексивний компонент	448	0,390
Мотиваційно-ціннісний компонент	458	0,469
Проектно-поведінковий компонент	464	0,519
Емоційно-вольовий компонент	489	0,749
Діяльнісно-практичний компонент	484	0,708
Особистісна професійна активність	447	0,379
АПІ	376	0,065

Результати застосування критерію Манна–Уїтні засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за всіма досліджуваними показниками ( $p > 0,05$ ), що свідчить про їхню статистичну однорідність на початку формувального етапу дослідження. Отримані результати дозволяють розглядати подальші зміни показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів

експериментальної групи як наслідок реалізації тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів.

Таблиця 3.3

**Описові статистики показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи до та після реалізації тренінгової програми (n = 32)**

Показник	До (M±SD)	Після (M±SD)	Min	Max
Асертивність	55,9 ± 12,0	57,0 ± 10,8	28	72
Вольові якості	13,2 ± 4,12	13,2 ± 4,12	6	19
Наполегливість	8,09 ± 2,72	8,09 ± 2,72	3	11
Самовладання	8,06 ± 2,64	8,06 ± 2,64	3	11
Комунікативні вміння	58,3 ± 15,4	59,0 ± 14,9	31	88
Конфліктологічна компетентність	50,8 ± 6,58	53,7 ± 5,13	38	65
Стресостійкість	26,8 ± 6,45	28,5 ± 5,80	16	36
Професійна ідентичність	50,9 ± 11,6	53,3 ± 11,0	26	68
Когнітивно-рефлексивний компонент	9,88 ± 2,41	11,1 ± 2,04	5	14
Мотиваційно-ціннісний компонент	9,97 ± 2,56	9,97 ± 2,56	5	14
Проектно-поведінковий компонент	9,94 ± 2,61	9,94 ± 2,61	4	14
Емоційно-вольовий компонент	11,0 ± 3,24	11,1 ± 3,22	5	14
Діяльнісно-практичний компонент	10,1 ± 2,47	11,3 ± 2,17	5	14
Особистісна професійна активність	9,09 ± 2,81	10,1 ± 2,49	5	14
АПІ	4,88 ± 1,77	4,88 ± 1,77	2	9

Порівняльний аналіз описових статистик показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи до та після реалізації тренінгової програми (табл. 3.3) засвідчив наявність позитивної динаміки змін за більшістю досліджуваних характеристик. Зокрема, після реалізації формувального впливу

спостерігається зростання середніх значень показників конфліктологічної компетентності (з 50,8 до 53,7 бала), комунікативних умінь (з 58,3 до 59,0 бала), асертивності (з 55,9 до 57,0 бала) та стресостійкості (з 26,8 до 28,5 бала), що свідчить про підвищення рівня готовності студентів до конструктивної взаємодії в умовах педагогічних конфліктних ситуацій.

Аналогічна тенденція простежується щодо інтегрального показника професійної ідентичності, середнє значення якого зросло з 50,9 до 53,3 бала, що відображає позитивну динаміку усвідомлення студентами власної професійної ролі та готовності до реалізації себе в педагогічній діяльності. Серед структурних компонентів професійної ідентичності найбільш виразні позитивні зміни зафіксовано за когнітивно-рефлексивним компонентом (з 9,88 до 11,1 бала) та діяльнісно-практичним компонентом (з 10,1 до 11,3 бала), що свідчить про підвищення рівня професійної усвідомленості студентів і готовності до активної професійної взаємодії.

Водночас окремі показники продемонстрували відносну стабільність середніх значень, що може бути пов'язано зі специфікою їх структурної сформованості або потребою у більш тривалому формувальному впливі для досягнення статистично значущих змін. Отримані результати дозволяють констатувати наявність позитивної тенденції змін показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи після реалізації тренінгової програми.

*Таблиця 3.4*

**Описові статистики показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів контрольної групи до та після формувального етапу дослідження (n = 32)**

Показник	До (M±SD)	Після (M±SD)	Min	Max
Асертивність	58,5 ± 9,24	58,5 ± 9,24	31	77
Вольові якості	13,7 ± 3,67	13,8 ± 3,72	6	21
Наполегливість	8,97 ± 2,46	9,00 ± 2,45	3	13

Самовладання	7,94 ± 2,61	8,03 ± 2,57	2	12
Комунікативні вміння	64,3 ± 13,7	64,3 ± 13,7	32	88
Конфліктологічна компетентність	52,3 ± 6,48	52,3 ± 6,51	35	64
Стресостійкість	28,4 ± 6,85	28,4 ± 6,85	14	40
Професійна ідентичність	51,8 ± 13,4	51,8 ± 13,4	25	68
Когнітивно-рефлексивний компонент	10,3 ± 2,71	10,3 ± 2,67	5	14
Мотиваційно-ціннісний компонент	10,2 ± 2,71	10,3 ± 2,61	5	14
Проектно-поведінковий компонент	10,3 ± 2,96	10,3 ± 2,95	5	14
Емоційно-вольовий компонент	10,8 ± 3,27	11,0 ± 3,29	4	15
Діяльнісно-практичний компонент	10,3 ± 2,77	10,3 ± 2,75	5	14
Особистісна професійна активність	9,63 ± 2,60	9,66 ± 2,59	5	14
АПІ	5,78 ± 2,09	5,78 ± 2,09	2	12

Порівняльний аналіз описових статистик показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів контрольної групи до та після формувального етапу дослідження (табл. 3.4) засвідчив відсутність суттєвих змін середніх значень за більшістю досліджуваних характеристик. Зокрема, інтегральні показники конфліктологічної компетентності, комунікативних умінь, асертивності та стресостійкості залишилися практично незмінними, що свідчить про стабільність відповідних характеристик за відсутності цілеспрямованого формувального впливу.

Аналогічна тенденція простежується щодо інтегрального показника професійної ідентичності студентів контрольної групи, середнє значення якого залишилося на рівні 51,8 бала, а також щодо її структурних компонентів, які не продемонстрували вираженої позитивної динаміки. Незначні коливання середніх значень окремих показників мають випадковий характер і не можуть інтерпретуватися як результат системних змін досліджуваних характеристик. Отримані результати підтверджують стабільність показників

конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів контрольної групи протягом періоду дослідження та свідчать про відсутність впливу зовнішніх чинників, не пов'язаних із реалізацією тренінгової програми.

З метою перевірки статистичної значущості змін показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи до та після реалізації тренінгової програми було застосовано критерій знакових рангів Вілкоксона для залежних вибірок.

*Таблиця 3.5*

**Результати перевірки статистичної значущості змін показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи до та після формувального впливу (критерій Вілкоксона)**

<b>Показник</b>	<b>W</b>	<b>P</b>
Асертивність	78,0	0,002
Комунікативні вміння	28,0	0,018
Конфліктологічна компетентність	190,0	<0,001
Стресостійкість	276,0	<0,001
Професійна ідентичність	465,0	<0,001
Когнітивно-рефлексивний компонент	325,0	<0,001
Діяльнісно-практичний компонент	276,0	<0,001
Особистісна професійна активність	153,0	<0,001

Отримані результати засвідчили наявність статистично значущих позитивних змін за низкою ключових показників конфліктологічної компетентності, зокрема асертивності ( $W = 78,0$ ;  $p = 0,002$ ), комунікативних умінь ( $W = 28,0$ ;  $p = 0,018$ ), інтегрального показника конфліктологічної компетентності ( $W = 190,0$ ;  $p < 0,001$ ) та стресостійкості ( $W = 276,0$ ;  $p < 0,001$ ). Статистично значущі зміни встановлено також щодо інтегрального показника професійної ідентичності студентів експериментальної групи ( $W = 465,0$ ;  $p <$

0,001), що свідчить про позитивну динаміку професійного самовизначення майбутніх педагогів у процесі реалізації тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності.

Серед структурних компонентів професійної ідентичності найбільш виражена позитивна динаміка встановлена за когнітивно-рефлексивним компонентом ( $W = 325,0$ ;  $p < 0,001$ ), діяльнісно-практичним компонентом ( $W = 276,0$ ;  $p < 0,001$ ) та показником особистісної професійної активності ( $W = 153,0$ ;  $p < 0,001$ ). Водночас статистично значущих змін за показниками вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання, мотиваційно-ціннісного та проектно-поведінкового компонентів професійної ідентичності не встановлено, що може свідчити про відносну стабільність зазначених характеристик або потребу у більш тривалому формувальному впливі для їх розвитку.

Отримані результати підтверджують ефективність реалізованої тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності та засвідчують її позитивний вплив на професійну ідентичність майбутніх педагогів.

Додаткове підтвердження ефективності формувального впливу було отримано за результатами авторської анкети, розробленої відповідно до структурно-функціональної моделі дослідження. На відміну від стандартизованих психодіагностичних методик, анкета дозволила зафіксувати суб'єктивну динаміку змін у когнітивному, поведінковому та особистісному компонентах конфліктологічної компетентності, а також у показниках професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Структура анкети була співвіднесена з логікою авторської моделі, згідно з якою конфліктологічна компетентність розглядається як інтегративний психологічний ресурс формування професійної ідентичності. Узагальнення результатів анкетування здійснювалося за інтегральними показниками конфліктологічної компетентності (Q1–Q13), професійної ідентичності (Q14–Q19) та загальним інтегральним показником (Q1–Q19). Для перевірки

статистичної значущості змін було застосовано критерій знакових рангів Вілкоксона.

Таблиця 3.6

**Статистична значущість змін інтегральних показників  
конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів  
до та після тренінгової програми (критерій Вілкоксона)**

Показник	V	p-value	Інтерпретація
Конфліктологічна компетентність (Q1–Q13)	10	$\leq$ 0,001	статистично значуще зростання
Професійна ідентичність (Q14– Q19)	73,5	$\leq$ 0,001	статистично значуще зростання
Загальний інтегральний показник (Q1–Q19)	10	$\leq$ 0,001	статистично значуще зростання

*Примітки: V – значення критерію знакових рангів Вілкоксона для залежних вибірок; p-value – рівень статистичної значущості відмінностей між результатами до та після формульованого впливу. Інтегральні показники сформовано методом аналізу головних компонент на основі відповідних груп емпіричних характеристик. Статистично значущими вважалися відмінності при  $p \leq 0,05$ .*

Отримані результати засвідчили статистично значуще зростання інтегрального показника конфліктологічної компетентності ( $V = 10$ ;  $p \leq 0,001$ ), інтегрального показника професійної ідентичності ( $V = 73,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), а також загального інтегрального показника (Q1–Q19) ( $V = 10$ ;  $p \leq 0,001$ ). Це свідчить про те, що реалізація тренінгової програми сприяла не лише позитивній динаміці окремих психологічних характеристик, зафіксованих стандартизованими методиками, а й узгодженому розвитку узагальнених структурних компонентів конфліктологічної компетентності та професійної

ідентичності, визначених відповідно до авторської структурно-функціональної моделі дослідження.

Таким чином, результати авторської анкети доповнюють дані стандартизованих психодіагностичних методик і підтверджують, що формувальний вплив був ефективним як на рівні окремих показників, так і на рівні інтегральних особистісно-професійних характеристик майбутніх педагогів.

*Таблиця 3.7*

**Порівняльний аналіз показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної та контрольної груп після формувального етапу дослідження (критерій Манна–Уїтні)**

Показник	U	p
Асертивність	481	0,677
Вольові якості	497	0,839
Наполегливість	422	0,221
Самовладання	483	0,699
Комунікативні вміння	398	0,127
Конфліктологічна компетентність	433	0,290
Стресостійкість	509	0,973
Професійна ідентичність	502	0,898
Когнітивно-рефлексивний компонент	424	0,235
Мотиваційно-ціннісний компонент	458	0,469
Проектно-поведінковий компонент	464	0,519
Емоційно-вольовий компонент	485	0,712
Діяльнісно-практичний компонент	425	0,240
Особистісна професійна активність	455	0,441
АПІ	376	0,065

Для визначення міжгрупових відмінностей за показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності після

реалізації формувального впливу було застосовано критерій Манна–Уїтні для незалежних вибірок (табл. 3.7). Результати статистичного аналізу засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за більшістю досліджуваних показників ( $p > 0,05$ ). Зокрема, статистично значущих відмінностей між групами не встановлено за інтегральним показником конфліктологічної компетентності ( $U = 433$ ;  $p = 0,290$ ), рівнем асертивності ( $U = 481$ ;  $p = 0,677$ ), комунікативними вміннями ( $U = 398$ ;  $p = 0,127$ ), стресостійкістю ( $U = 509$ ;  $p = 0,973$ ), а також інтегральним показником професійної ідентичності ( $U = 502$ ;  $p = 0,898$ ).

Отримані результати свідчать про те, що позитивні зміни показників конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи мають внутрішньогруповий характер і проявляються насамперед у динаміці індивідуального розвитку досліджуваних характеристик у процесі реалізації тренінгової програми. Відсутність статистично значущих міжгрупових відмінностей після формувального впливу не спростовує ефективності тренінгової програми, оскільки її результативність підтверджується статистично значущою позитивною внутрішньогруповою динамікою в експериментальній групі, встановленою за результатами застосування критерію Вілкоксона, а також позитивними змінами інтегральних показників авторської анкети.

Для визначення характеру взаємозв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи до і після реалізації тренінгової програми було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (табл. 3.8).

Результати аналізу засвідчили, що ще до початку формувального впливу між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності існували статистично значущі позитивні взаємозв'язки. Зокрема, інтегральний показник конфліктологічної компетентності позитивно корелював із загальним показником професійної ідентичності ( $\rho = 0,558$ ;  $p < 0,001$ ), а також із її мотиваційно-ціннісним, проєктно-поведінковим, емоційно-

вольовим, діяльнісно-практичним компонентами та особистісною професійною активністю. Це свідчить про те, що вищий рівень сформованості конфліктологічної компетентності вже на початковому етапі був пов'язаний із вищим рівнем професійного самовизначення студентів.

Таблиця 3.8

**Порівняльний аналіз кореляційних зв'язків між показниками конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів експериментальної групи до та після реалізації тренінгової програми (коефіцієнт Спірмена,  $n = 32$ )**

Компонент ІІ	Асертивність	Вольові якості	Комунікативні вміння	Конфліктологіч на компетентність	Стресостійкість
ІІ	0,485** / 0,469**	0,741*** / 0,753***	0,693*** / 0,663***	0,558*** / 0,566***	0,755*** / 0,736***
КР	0,215 / 0,151	0,527** / 0,513**	0,574*** / 0,492**	0,343 / 0,222	0,636*** / 0,592***
МЦ	0,453** / 0,441*	0,657*** / 0,657***	0,651*** / 0,642***	0,458** / 0,642***	0,591*** / 0,609***
ІІІ	0,351* / 0,354*	0,689*** / 0,689***	0,594*** / 0,569***	0,538** / 0,515**	0,606*** / 0,626***
ЕВ	0,441* / 0,435*	0,714*** / 0,716***	0,704*** / 0,725***	0,520** / 0,530**	0,713*** / 0,661***
ДІ	0,426* / 0,378*	0,716*** / 0,654***	0,678*** / 0,595***	0,529** / 0,369*	0,571*** / 0,605***
ОПА	0,533** / 0,513**	0,771*** / 0,6***			

Примітка: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Після реалізації тренінгової програми структура взаємозв'язків між досліджуваними показниками зберегла системний характер і в окремих аспектах набула більшої змістової виразності. Так, інтегральний показник конфліктологічної компетентності після формувального впливу демонструє дещо вищий зв'язок із загальним показником професійної ідентичності ( $\rho = 0,566$ ;  $p < 0,001$ ) та більш виражений зв'язок із мотиваційно-ціннісним компонентом професійної ідентичності ( $\rho = 0,642$ ;  $p < 0,001$  проти  $\rho = 0,458$ ;  $p = 0,008$  до тренінгу). Це дозволяє припустити, що формувальний вплив сприяв посиленню зв'язку між розвитком конфліктологічної компетентності та ціннісно-смісловим ставленням студентів до майбутньої професії.

Особливо показовими є стабільно високі кореляції професійної ідентичності з такими складниками конфліктологічної компетентності, як вольові якості, комунікативні вміння та стресостійкість. До тренінгу загальний показник професійної ідентичності мав тісні зв'язки з вольовими якостями ( $\rho = 0,741$ ;  $p < 0,001$ ), комунікативними вміннями ( $\rho = 0,693$ ;  $p < 0,001$ ) і стресостійкістю ( $\rho = 0,755$ ;  $p < 0,001$ ); після тренінгу ці зв'язки залишилися високими: відповідно  $\rho = 0,753$ ;  $p < 0,001$ ,  $\rho = 0,663$ ;  $p < 0,001$  та  $\rho = 0,736$ ;  $p < 0,001$ . Отже, конфліктологічна компетентність виступає не ізольованою характеристикою, а інтегрованим особистісно-професійним ресурсом, тісно пов'язаним із процесом формування професійної ідентичності майбутнього педагога.

Після реалізації тренінгової програми також зберігаються значущі позитивні зв'язки між конфліктологічною компетентністю та емоційно-вольовим компонентом професійної ідентичності ( $\rho = 0,530$ ;  $p = 0,002$ ), проєктно-поведінковим компонентом ( $\rho = 0,515$ ;  $p = 0,003$ ), а також діяльнісно-практичним компонентом ( $\rho = 0,369$ ;  $p = 0,038$ ). Це свідчить про те, що розвиток здатності до конструктивної взаємодії в умовах конфлікту пов'язаний не лише з кращим усвідомленням студентами власної професійної ролі, але й із підвищенням їхньої готовності до практичної реалізації себе в педагогічній діяльності.

Водночас окремі кореляційні зв'язки після тренінгу залишилися стабільними або дещо варіювали за силою, що дає підстави інтерпретувати формувальний вплив не як механічне збільшення кількості статистично значущих кореляцій, а як поглиблення внутрішньої узгодженості між структурними компонентами конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують, що конфліктологічна компетентність є важливим психологічним чинником формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, а реалізація тренінгової програми сприяє актуалізації та посиленню окремих змістових зв'язків між цими характеристиками, насамперед у мотиваційно-ціннісній, емоційно-вольовій та діяльнісно-практичній площинах професійного становлення студентів.

Отже, результати формувального етапу дослідження підтверджують ефективність розробленої тренінгової програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів та засвідчують можливість її цілеспрямованого використання як психологічного ресурсу формування професійної ідентичності. Позитивна динаміка, встановлена за результатами стандартизованих психодіагностичних методик, інтегральних показників авторської анкети та кореляційного аналізу, свідчить про те, що розвиток когнітивних, поведінкових і особистісних складників конфліктологічної компетентності пов'язаний із посиленням професійного самовизначення, професійної активності та внутрішньої готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

### **3.3. Шляхи підвищення конфліктологічної компетентності як чинника формування професійної ідентичності майбутніх педагогів**

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища та зростання складності професійної діяльності вчителя особливої актуальності набуває

пошук ефективних шляхів одночасного підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів і формування їхньої професійної ідентичності. Ці напрями розвитку перебувають у взаємному посиленні: з одного боку, сформована професійна ідентичність забезпечує внутрішню готовність студента приймати професійну роль і відповідальність педагогічної взаємодії; з іншого – володіння засобами конструктивного розв'язання конфліктів, саморегуляції та діалогічної комунікації підтримує впевненість у власній професійній спроможності й стабільність образу «Я – майбутній учитель». Відтак шляхи підвищення конфліктологічної компетентності та формування професійної ідентичності доцільно розглядати як взаємопов'язані складові цілісної системи професійного становлення майбутнього педагога.

Шляхи підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів і формування професійної ідентичності доцільно розглядати як цілісну систему психолого-педагогічних впливів, що поєднує засвоєння теоретичних знань, розвиток особистісних ресурсів та відпрацювання поведінкових стратегій у професійно наближених ситуаціях. Така система є особливо актуальною для студентів педагогічних спеціальностей, які вже під час навчання залучаються до різних видів практик і стикаються з досвідом «живого класу». Саме на етапі першого входження в реальну педагогічну взаємодію відбувається перевірка внутрішніх професійних намірів і самоідентифікаційних тверджень на кшталт «я – майбутній учитель»; без сформованих умінь саморегуляції, комунікації та конструктивного розв'язання суперечностей ці наміри можуть втрачати стійкість під тиском напружених ситуацій. Водночас успішне подолання таких ситуацій під час практичної підготовки сприяє не лише зростанню конфліктологічної компетентності, а й укріпленню професійної ідентичності, розвитку почуття професійної самоефективності та задоволеності обраною діяльністю [5].

У межах даного дослідження такі шляхи систематизовано у три взаємопов'язані блоки: формальна освіта, інституційні формати професійного супроводу та неформальні ресурси професійного розвитку. Саме їх інтеграція

у єдину систему розглядається як один із ключових авторських підходів до підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів і формування їхньої професійної ідентичності.



**Рис. 3.1. Система шляхів підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів і формування їхньої професійної ідентичності**

Практико-орієнтоване підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів і підтримка процесів формування їхньої професійної ідентичності потребують опори на нормативно визначену систему практичної підготовки, а також на зміст професійно орієнтованих навчальних дисциплін. У цьому контексті важливим є врахування чинних регламентів, які визначають місце практики в структурі фахової підготовки.

З урахуванням структури практичної підготовки доцільно підкреслити, що університетські регламенти передбачають багатовекторність практик, серед яких виокремлюються пропедевтична, навчальна, виробнича, асистентська, науково-дослідна та переддипломна. Така диференціація створює можливість поступового нарощування як конфліктологічної компетентності, так і професійної ідентичності: від первинного спостереження й аналізу взаємодій у шкільному середовищі – до самостійного виконання педагогічних ролей, прийняття рішень у складних комунікативних ситуаціях

та усвідомлення власної професійної позиції. Нормативно-процедурний бік практик доповнюється методичним забезпеченням, що впорядковує професійний досвід студента, задає рамку для його рефлексії та сприяє інтеграції практичних результатів у структуру професійного «Я-образу» [27].

Практична підготовка надає студентам можливість безпосереднього входження в реальність педагогічної діяльності. Під час практики майбутні вчителі спостерігають за роботою досвідчених педагогів, ознайомлюються з організацією освітнього процесу, беруть участь у плануванні й проведенні занять, взаємодіють з учнями, батьками та колегами. Такий досвід дозволяє не лише опанувати професійні вміння й навички, а й сформувати здатність реагувати на проблемні педагогічні ситуації, здійснювати саморегуляцію в умовах емоційної напруги, обирати конструктивні стратегії розв'язання конфліктів та утверджувати впевненість у власній професійній спроможності. Відтак практична діяльність виступає важливим ресурсом одночасного розвитку конфліктологічної компетентності й зміцнення професійної ідентичності майбутнього педагога.

Проблеми організації виробничої практики досліджували В. Багрій, Н. Загряжкіна, Ю. Земліна, Н. Котенко, К. Михасюк, М. Пальчук, Т. Попова, А. Слюта, Л. Тархан, М. Чепіль, О. Гнізділова та інші. Так, Ю. Земліна зазначає, що поняття «практична підготовка» охоплює навчальний процес як складову фахової освіти, спрямовану на формування умінь і навичок, необхідних для кваліфікованої професійної діяльності. Т. Попова розглядає виробничу практику як самостійну форму навчання, що виконує освітньо-розвивальну, виховну, стимулюючу та аналітико-рефлексивну функції. У контексті даного дослідження ці функції є значущими, оскільки створюють умови для системного підвищення конфліктологічної компетентності студентів і формування стійкої професійної ідентичності на етапі їхнього фахового становлення [36; 27].

Провідним шляхом одночасного розвитку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності є цілеспрямоване формування

їхньої когнітивної основи, що реалізується через систему професійно орієнтованих навчальних дисциплін у структурі підготовки майбутніх педагогів. Засвоєння знань про причини, типи, функції, стадії конфлікту та його специфіку в освітньому середовищі створює підґрунтя для реалістичного професійного самовизначення. Усвідомлення конфлікту як закономірного компонента педагогічної взаємодії, а не як «аномального» явища, знижує тривожність перед входженням у «живий клас», підтримує стабільність професійних очікувань і запобігає ранньому професійному розчаруванню. Ефективність когнітивного блоку зростає за умови його поєднання з аналізом реальних педагогічних кейсів, розбором критичних інцидентів і формуванням причинно-наслідкового бачення конфліктної динаміки у взаємодіях «учень – учитель», «учитель – батьки», «учитель – колеги» [41].

Важливим шляхом є інтеграція розвитку конфліктологічної компетентності в освітній процес через профільні навчальні дисципліни, зокрема курс «Педагогічна конфліктологія», спрямований на формування конфліктологічної культури, необхідної для ефективно професійної діяльності майбутнього педагога. Зміст дисципліни задає системну рамку для поетапного засвоєння знань і переведення їх у практичні вміння. Водночас компетентнісні орієнтири дисципліни – здатність до аналізу й синтезу, адаптації в новій ситуації, міжособистісної взаємодії, соціальної відповідальності, прийняття рішень в умовах невизначеності – безпосередньо підтримують становлення професійної ідентичності, закріплюючи у студента уявлення про себе як про майбутнього педагога, здатного діяти компетентно, відповідально й етично в умовах складної педагогічної взаємодії.

Важливим організаційним ресурсом професійного становлення майбутніх педагогів є інституційні формати наставництва й професійного супроводу, які створюють умови для розвитку етичної та комунікативної культури, необхідної для конструктивного розв'язання конфліктів, а також для усвідомлення й закріплення професійної ролі, формування відповідальності за педагогічну взаємодію та зміцнення професійної ідентичності. У цьому вимірі

показовою є практика Академії тьюторингу на педагогічному факультеті, що функціонує як система заходів професійного зростання для викладачів, аспірантів і магістрантів із використанням інтерактивних і цифрових форм роботи. Концептуальна цінність Академії тьюторингу полягає в поєднанні засвоєння норм професійної взаємодії з практичним опрацюванням комунікативних ситуацій і рефлексивним аналізом труднощів педагогічної діяльності. Такий формат сприяє набуттю досвіду конструктивної взаємодії в умовах напруження, формуванню професійних кордонів, готовності до партнерського діалогу та поступовому утвердженню стійкого образу «Я – педагог» [46; 51].

Тренінговий компонент у межах Академії тьюторингу може бути розглянутий як один із ефективних шляхів підвищення конфліктологічної компетентності й одночасного розвитку професійної ідентичності, оскільки забезпечує інтеграцію знань про конфлікт із розвитком навичок саморегуляції, асертивності та професійного спілкування, а також формує впевненість у власній здатності діяти відповідно до професійних норм у складних комунікативних ситуаціях. Зокрема, релевантним до проблематики дослідження є тренінг «Особливості педагогічної етики у закладі вищої освіти. Етика спілкування у системі “здобувач освіти – викладач”», у межах якого актуалізуються питання комунікативних норм, коректного зворотного зв’язку, запобігання ескалації суперечностей, збереження гідності учасників взаємодії та підтримання професійної позиції. Такі тренінги переводять етичні вимоги з рівня декларацій у рівень поведінкових алгоритмів: учасники опановують мовленнєві формули деескалації, техніки активного слухання, способи прояснення позицій та інтересів, а також навички прийняття відповідальних рішень у межах професійних ролей, що безпосередньо підтримує становлення професійної ідентичності майбутнього педагога [71].

Потенціал Академії тьюторингу як системного інструмента розвитку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності посилюється завдяки варіативності тематичних напрямів і можливості їх безпосереднього

поєднання з реаліями сучасної освіти. Теми на кшталт «Освітня безбар'єрність як умова підготовки сучасного фахівця» та «Безбар'єрна школа: що це і як створити» формують чутливість до різноманітності, попереджують дискримінаційні практики й знижують імовірність конфліктів, пов'язаних із незрозумінням індивідуальних потреб учнів, водночас закріплюючи у студентів цінності педагогічної етики, інклюзивності та соціальної відповідальності як складові їхнього професійного «Я». Тренінг «Організація освітнього простору в Новій українській школі» доповнює цей вектор через фокус на педагогічній взаємодії, партнерстві та безпечному середовищі, що є основою профілактики конфліктів, підтримання конструктивної комунікації й утвердження професійної позиції майбутнього вчителя.

Важливою складовою професійного супроводу у вищій школі виступають також гостьові лекції як форма розширення професійного горизонту, знайомства з різними стилями педагогічної взаємодії та моделями вирішення складних ситуацій. Запрошені лектори – практики освіти, науковці, фахівці з комунікації, медіації, освітнього менеджменту – створюють для студентів можливість спостерігати професійні зразки, отримувати відповіді на питання щодо реальних педагогічних викликів і коригувати власні уявлення про професію. Саме через контакт із «живими» прикладами професійної поведінки гостьові лекції підсилюють механізми наслідування та рефлексивного осмислення досвіду, що є важливим як для зростання конфліктологічної компетентності, так і для формування професійної ідентичності.

Окремий пласт умов підвищення конфліктологічної компетентності та формування професійної ідентичності майбутніх педагогів пов'язаний із доступом до зовнішніх освітніх ресурсів і програм підвищення кваліфікації, що забезпечують безперервний професійний розвиток – від етапу студентства до входження в самостійну педагогічну діяльність. Важливу практичну цінність у цьому контексті мають онлайн-платформи Prometheus, EdEra, «Всеосвіта» та «На Урок», які пропонують курси з педагогічної майстерності,

освітньої комунікації, психології взаємодії, етики, інклюзивної освіти, цифрових інструментів навчання, а також програм із запобігання й розв'язання конфліктів у шкільному середовищі.

Практичну цінність у цьому контексті мають курси, що прямо включають теми конфліктів, медіації, кордонів і комунікації, зокрема: курс «Шляхи профілактики та подолання конфліктів в освітньому середовищі» на платформі «Всеосвіта», курс «Управління конфліктами та протидія маніпуляціям» на платформі Mnemo, програма «Конфліктологічна компетентність. Особливості педагогічної взаємодії» на платформі ППО, а також онлайн-курс «ПРО.Школу для вчителів» (EdEra), що охоплює питання прав, обов'язків і відповідальності вчителя, конфліктів у школі, медіації й особистих кордонів. Сукупно такі ресурси можуть підтримувати становлення професійної ідентичності через формування відчуття компетентності, поінформованості про професійні норми та усвідомлення власної готовності діяти в складних ситуаціях. Водночас їхній вплив не є автоматично позитивним, оскільки якість, глибина та методична вивіреність такого контенту є неоднорідними. Саме тому залучення неформальних ресурсів до професійної підготовки майбутніх педагогів потребує критичного відбору й педагогічного посередництва.

Наслідування як механізм формування поведінкових моделей у професійному розвитку набуває додаткової актуальності в умовах цифровізації освіти та розширення неформальних каналів професійного навчання. Сьогодні значна частина майбутніх педагогів отримує зразки педагогічної поведінки не лише під час практики чи наставництва, а й через спостереження за діяльністю освітян у соціальних мережах. Поширення професійно орієнтованих блогів у TikTok та Instagram, а також тематичних спільнот і сторінок, присвячених педагогічній діяльності, формує новий простір професійного моделювання: вчителі демонструють фрагменти уроків, комунікацію з учнями та батьками, управління класом, реакції на конфліктні ситуації, підходи до дисципліни, методичні рішення, а також діляться

досвідом переживання труднощів професії та способами їх подолання. Для студентів це створює доступ до різноманітних поведінкових сценаріїв і комунікативних стратегій, які можуть слугувати матеріалом для порівняння, наслідування або усвідомленого відбору елементів власного професійного стилю.

Водночас вплив «цифрового наслідування» потребує більш критичного осмислення. Контент соціальних мереж часто подається у спрощеному, фрагментарному або емоційно загостреному форматі, може містити маніпулятивні акценти, нормативно неоднозначні рішення, демонстративні реакції на конфлікт або моделі поведінки, що не відповідають принципам педагогічної етики. Крім того, такий контент не завжди відображає повну складність професійної ситуації, оскільки орієнтується на швидке сприйняття, емоційний відгук та візуальну привабливість. Тому соціальні мережі не слід розглядати як самодостатній або безумовно позитивний ресурс розвитку конфліктологічної компетентності.

Компенсація цих ризиків можлива за умови включення у навчальний процес спеціальних рефлексивно-аналітичних завдань, які переводять споживання освітнього контенту в соціальних мережах із пасивного перегляду на інструмент професійного осмислення. Такими завданнями можуть бути: аналітичний розбір побачених комунікативних стратегій; оцінка того, які прийоми знижують напруження, а які провокують ескалацію; виявлення конфліктогенних висловлювань і пошук альтернативних формулювань; співвіднесення побаченого з нормативними вимогами, принципами педагогічної етики та контекстом конкретного закладу освіти; формулювання висновків, релевантних для власної майбутньої професійної практики. Лише за умови такої критично-рефлексивної роботи цифрові ресурси можуть розглядатися як додатковий, але не універсальний, канал розвитку спостережливості, варіативності поведінкових стратегій, усвідомлення професійних меж і поступового вибудовування професійної ідентичності.

Таким чином, підвищення конфліктологічної компетентності та формування професійної ідентичності майбутніх педагогів постають як багаторівневий взаємопов'язаний процес, що поєднує нормативно організовану практичну підготовку, рефлексивні практики, тренінгові технології, наставництво, дисциплінарне навчання, залучення до програм професійного розвитку та сучасні цифрові освітні ресурси. Авторський підхід полягає в розгляді цих напрямів не як ізольованих каналів впливу, а як взаємодоповнювальних елементів єдиної системи професійного становлення майбутнього педагога. Реалізація окреслених шляхів забезпечує перенесення знань у реальну професійну дію, розвиток стійких навичок конструктивної взаємодії, зміцнення професійної саморегуляції й відповідальності, а також сприяє становленню зрілої та стабільної професійної ідентичності майбутнього педагога.

## ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми професійної ідентичності майбутніх педагогів та обґрунтовано особливості впливу конфліктологічної компетентності на її формування. Встановлено, що у сучасному психологічному дискурсі професійна ідентичність майбутнього педагога розглядається не як статична властивість, а як динамічне, багатовимірне й контекстуально зумовлене особистісно-професійне утворення, що формується у взаємодії особистісних, соціальних і професійних чинників. Показано, що її становлення пов'язане з поступовим усвідомленням професійної ролі, прийняттям цінностей педагогічної діяльності, розвитком професійного самосприйняття, самоефективності, мотивації, професійної відданості та здатності діяти як суб'єкт педагогічної взаємодії.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових підходів дало змогу розглядати професійну ідентичність майбутнього педагога як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує уявлення про професію, особистісне ставлення до неї та способи професійної діяльності й забезпечує внутрішню узгодженість професійної позиції та готовність до її реалізації в освітньому середовищі. Встановлено, що процес її формування є тривалим, етапним і тісно пов'язаним із рефлексією, практичним досвідом, входженням у професійну спільноту та подоланням суперечностей між особистісними очікуваннями й реальними вимогами педагогічної діяльності.

Обґрунтовано, що важливим чинником формування професійної ідентичності майбутніх педагогів виступає конфліктологічна компетентність. Її значущість визначається тим, що педагогічна діяльність об'єктивно розгортається в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії, емоційної напруги та потенційної конфліктності. У зв'язку з цим здатність майбутнього педагога розуміти природу конфліктів, регулювати власні емоційні реакції та діяти конструктивно в ситуаціях суперечності набуває не лише прикладного, а й особистісно-ідентифікаційного значення, оскільки безпосередньо впливає

на формування образу себе як компетентного, відповідального й професійно зрілого вчителя.

Узагальнено, що конфліктологічну компетентність доцільно розглядати як інтегративний особистісно-професійний ресурс, який забезпечує не лише ефективність поведінки в конфлікті, а й цілісність професійного «Я» майбутнього педагога. Її розвиток створює психологічні передумови для посилення професійної впевненості, прийняття професійних цінностей, стабілізації професійної самооцінки та формування готовності до конструктивної педагогічної взаємодії. Це дає підстави розглядати конфліктологічну компетентність як один із провідних чинників формування професійної ідентичності майбутніх педагогів і як теоретичну основу подальшого емпіричного дослідження.

2. Розроблено структурно-функціональну модель впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів, методологічною основою якої визначено функціональну тріаду «розуміти – регулювати – діяти». Запропонована модель відображає внутрішню логіку професійного становлення майбутнього вчителя та забезпечує структурну відповідність між компонентами конфліктологічної компетентності й професійної ідентичності.

У межах моделі професійну ідентичність інтерпретовано як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти та виявляється через систему показників, серед яких провідними виступають професійна самооцінка, самоефективність, професійна відданість, задоволеність професійною діяльністю, мотивація до педагогічної діяльності та орієнтація на виконання професійних завдань.

Показано, що конфліктологічна компетентність у запропонованій моделі також має трьохкомпонентну структуру і включає когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти, функціонально співвіднесені зі

структурою професійної ідентичності. Когнітивний компонент репрезентує знання про природу, причини та закономірності перебігу конфліктів; особистісний відображає розвиток стресостійкості, рефлексивності, емоційної саморегуляції та вольового самоконтролю; поведінковий характеризує сформованість комунікативних умінь, асертивності та здатності до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Така структурна узгодженість дозволила конкретизувати механізм впливу конфліктологічної компетентності на становлення професійної ідентичності як результат взаємодії знанневих, особистісних і поведінкових ресурсів майбутнього педагога.

Підкреслено, що запропонована структурно-функціональна модель дозволяє концептуально пояснити механізм впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутнього педагога та забезпечує можливість її подальшої емпіричної операціоналізації. Її використання створює підґрунтя для діагностики рівнів сформованості обох конструктів і дає змогу розглядати конфліктологічну компетентність як системоутворювальний психологічний чинник професійного становлення майбутнього вчителя.

3. Експериментально перевірено особливості впливу конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність майбутніх педагогів шляхом аналізу показників конфліктологічної компетентності та компонентів професійної ідентичності у вибірках практикуючих учителів і студентів педагогічних спеціальностей, а також шляхом виявлення статистичних взаємозв'язків між відповідними змінними.

Встановлено позитивну динаміку розвитку конфліктологічної компетентності у процесі професійного становлення педагогів, що проявляється у зростанні рівня компетентності у вирішенні конфліктів, розвитку комунікативних умінь і стресостійкості як важливих складових емоційно-регулятивного ресурсу професійної діяльності.

За результатами кореляційного аналізу ( $\rho$  Спірмена) встановлено статистично значущі взаємозв'язки між показниками конфліктологічної компетентності та доменами професійної ідентичності, зокрема між компетентністю у вирішенні конфліктів і самоефективністю ( $\rho = 0,89$ ), сприйняттям професійного завдання ( $\rho = 0,75$ ), самооцінкою ( $\rho = 0,71$ ), відданістю професії ( $\rho = 0,62$ ), а також між комунікативними уміннями і сприйняттям професійного завдання ( $\rho = 0,79$ ) та самоефективністю ( $\rho = 0,74$ ). Виявлено статистично значущий зв'язок між показниками стресостійкості та емоційно-вольовим компонентом професійної ідентичності ( $\rho = 0,72$ ).

Підтверджено наявність позитивної динаміки розвитку конфліктологічної компетентності та компонентів професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Узагальнений кореляційний аналіз засвідчив статистично значущі взаємозв'язки між інтегральним показником професійної ідентичності та показниками стресостійкості ( $\rho = 0,73$ ), самовладання ( $\rho = 0,68$ ) і комунікативних умінь ( $\rho = 0,65$ ).

Доведено, що конфліктологічна компетентність виступає важливим психологічним чинником формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, оскільки її когнітивні, емоційно-регулятивні та поведінкові складові забезпечують розвиток професійної впевненості, усвідомлення педагогічної ролі та готовності до конструктивної професійної взаємодії в умовах конфліктогенності освітнього середовища, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження.

4. Здійснено оцінку ефективності соціально-психологічної програми розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів у контексті формування їх професійної ідентичності. Теоретичним підґрунтям програми стала авторська структурно-функціональна модель, відповідно до якої конфліктологічна компетентність розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, розвиток якого відбувається у взаємозв'язку

когнітивного, особистісного та поведінкового компонентів і виступає важливим психологічним ресурсом становлення професійної ідентичності майбутнього педагога.

Апробація програми здійснювалася у форматі серії тренінгових занять, спрямованих на поглиблення знань про природу та динаміку педагогічних конфліктів, розвиток емоційної саморегуляції, рефлексивності, асертивності, комунікативної компетентності, формування навичок конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій і базових умінь медіативної взаємодії. Зміст і структура програми були узгоджені з результатами констатувального етапу дослідження та орієнтовані на розвиток найменш сформованих складників конфліктологічної компетентності студентів.

Оцінка ефективності програми засвідчила статистично значущу позитивну динаміку розвитку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності майбутніх педагогів. Результати формувального експерименту показали зростання показників когнітивної обізнаності щодо природи конфліктів, підвищення рівня самоконтролю, емоційної регуляції, впевненості у вирішенні конфліктних ситуацій, готовності до конструктивної взаємодії та виконання медіативної ролі. Водночас зафіксовано позитивні зміни у структурі професійної ідентичності, що виявилися у посиленні усвідомлення студентами власної професійної ролі, підвищенні готовності до професійної взаємодії та прийнятті професійних викликів.

Статистична перевірка результатів за допомогою методу головних компонент і критерію знакових рангів Вілкоксона підтвердила статистично значуще зростання інтегральних показників конфліктологічної компетентності, професійної ідентичності та їх взаємозв'язку після реалізації програми ( $p \leq 0,001$ ), що свідчить про її ефективність як засобу цілеспрямованого психологічного впливу на формування готовності майбутніх педагогів до конструктивної професійної взаємодії в умовах конфлікту та підтримки позитивної професійної ідентичності.

Таким чином, здійснена оцінка ефективності розробленої соціально-психологічної програми підтвердила її результативність як засобу розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів у контексті формування їх професійної ідентичності.

5. Окреслено шляхи формування конфліктологічної компетентності, що сприяють розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. Показано, що підвищення конфліктологічної компетентності доцільно здійснювати як цілісну систему психолого-педагогічних впливів, яка поєднує засвоєння теоретичних знань про природу конфлікту, розвиток особистісних ресурсів майбутнього педагога та формування поведінкових стратегій конструктивної взаємодії у професійно наближених ситуаціях. Встановлено, що сформованість умінь конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях підтримує впевненість майбутнього педагога у власній професійній спроможності, сприяє прийняттю професійної ролі та зміцнює професійну ідентичність.

Систематизовано основні шляхи підвищення конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів, які згруповано у взаємопов'язані блоки: формальна освіта, інституційні формати професійного супроводу та неформальні ресурси професійного розвитку. Встановлено, що важливу роль у цьому процесі відіграє педагогічна практика як провідний елемент формальної підготовки, що забезпечує безпосереднє входження студентів у реальні умови професійної діяльності та сприяє формуванню навичок конструктивної комунікації, саморегуляції та відповідального прийняття педагогічних рішень.

Виявлено, що ефективним засобом розвитку конфліктологічної компетентності виступають тренінгові форми роботи, які забезпечують поєднання знань із практичним досвідом та сприяють розвитку асертивності, емоційної саморегуляції, рефлексивності й комунікативних умінь. Водночас залучення до неформальних освітніх ресурсів і сучасних цифрових платформ розширює можливості професійного саморозвитку студентів та підтримує

становлення їхньої професійної ідентичності за умови критичного й рефлексивного використання такого контенту.

Узагальнено, що інтеграція формальних, інституційних і неформальних шляхів розвитку конфліктологічної компетентності створює сприятливі психолого-педагогічні умови для одночасного підвищення рівня конфліктологічної компетентності та формування зрілої, стійкої професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної ідентичності майбутніх педагогів у контексті розвитку їх конфліктологічної компетентності. Отримані результати відкривають перспективи подальших наукових пошуків, пов'язаних із поглибленим вивченням динаміки взаємозв'язку конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності на різних етапах професійного становлення педагога, розширенням спектра соціально-психологічних чинників її формування в умовах освітніх трансформацій сучасного суспільства, а також із подальшою апробацією та вдосконаленням тренінгових програм розвитку конфліктологічної компетентності як ресурсу становлення професійної ідентичності майбутніх учителів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, специфіки освітнього середовища та етапів професійної підготовки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Ю. Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. № 19. С. 104–110.
2. Бигар Г., Прокоп І., Піц І. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів як один із факторів професіоналізму. *Молодий вчений*. 2019. № 5(2). С. 399–401.
3. Борисюк А. С. *Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку студентів*: колективна монографія. Чернівці: Технодрук, 2016. 264 с.
4. Бурч О. Основні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів та їх характеристика. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 2. С. 111–117.
5. Ваколя З., Попадич Б. Вибір технологій навчання для розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти під час воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. № 91. С. 42–48.
6. Варварук Х. П. Асертивність у контексті підвищення конфліктологічної компетентності педагогів. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2(60). С. 52-61. <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.5>
7. Варварук Х. П. Внутрішньоособистісні конфлікти у структурі професійної ідентичності майбутнього вчителя. *Матеріали звітної наукової вебконференції викладачів, докторантів, аспірантів університету за 2021 рік Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника* (4–5 квітня 2022 р., м. Івано-Франківськ). Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2022. С. 84–87.
8. Варварук Х. П. Вплив конфліктологічної компетентності на професійну ідентичність педагогів: структурно-функціональний підхід. *Теоретичні*

- і прикладні проблеми психології*. 2024. № 3 (65), т. 1. С. 83–94.  
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2024-65-3-1-83-94>
9. Варварук Х. П. Динаміка формування професійної ідентичності й конфліктологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей різних курсів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2025. № 3 (68), т. 2. С. 49–62.  
<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-49-62>
10. Варварук Х. П. Компоненти професійної ідентичності майбутніх педагогів // *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (19–22 листопада 2021 р., м. Одеса)*. Одеса, 2021. С. 91–94.
11. Варварук Х. П. Комуникативна складова конфліктологічної компетентності педагога. *Психологічні виклики сучасних організацій: зб. тез II Міжнар. наук.-практ. конф. (3 березня 2022 р., м. Івано-Франківськ) / за наук. ред. Л. С. Пілецької, І. М. Гояна, І. А. Гуляс, О. М. Чуйко*. Івано-Франківськ, 2022. С. 29–34.
12. Варварук Х. П. Конфліктологічна компетентність і професійна ідентичність майбутніх педагогів: шляхи розвитку. *The impact of modern digital technologies on the future of society and youth: proceedings of the IX International scientific and practical conference (March 02–04, 2026, Krakow, Poland)*. Krakow, 2026. P. 241–245.
13. Варварук Х. П. Конфліктологічна компетентність у структурі професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Габітус*. 2026. Вип. 81, т. 2. С. 11–16.
14. Варварук Х. П. Поняття професійної ідентичності педагога: теоретичний аналіз. *Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. вебконф. (12 листопада 2021 р., м. Сєверодонецьк)*. Сєверодонецьк : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. С. 51–61.

15. Варварук Х. П. Рефлексія як інструмент розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів у контексті подолання синдрому самозванця. *Актуальні питання відновлення ментального здоров'я у психологічному вимірі: матеріали I Всеукр. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених* (м. Київ, 11 жовтня 2024 р.). Київ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 72–77.
16. Варварук Х. П. Синдром самозванця як наслідок стресу у процесі формування професійної ідентичності. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії: зб. наук. праць за матеріалами VII Міжнар. наук. конф.* (м. Черкаси, 26 вересня 2025 р.). Вінниця : ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2025. С. 170–173.
17. Варварук Х. П. Структура конфліктологічної компетентності педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 3 (56), т. 2. С. 136–148. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-136-148>
18. Варварук Х. П. Трансформація професійної ідентичності вчителя в умовах воєнного часу. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації: зб. матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. конф.* (25 жовтня 2024 р.). Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. С. 67–72.
19. Варварук Х. П. Тренінгова програма розвитку конфліктологічної компетентності як ресурс формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. *The future of science: the latest research and innovation: proceedings of the 9th International scientific and practical conference* (March 03–06, 2026, Stockholm, Sweden). Stockholm : International Science Group, 2026. P. 142–146.
20. Варварук Х. П. Цифрова ідентичність як частина професійної ідентичності. *Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики: зб. тез III Міжнар. наук.-практ. конф.* (03 березня 2023 р., м. Івано-Франківськ) / за наук. ред. Л. С. Пілецької, І. М. Гояна, Н. Є. Завацької, О. М. Чуйко. Івано-Франківськ, 2023. С. 50–53.

21. Васьков Ю. Сучасні освітні інноваційні концепції. *Педагогічні теорії, технології, досвід*. Харків : Скорпіон, 2000.
22. Вірна Ж. П., Іванашко О. Є., Гаврилюк І. О. Суверенність психологічного простору як особистісно-адаптаційна проєкція студентської молоді України. *Scientific research of the XXI century : collective monograph*. Vol. 1 / compiled by V. Shpak; chairman of the editorial board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles : GS Publishing Service, 2021. С. 365–400.
23. Вітюк Н. Р. *Психологія конфлікту* : навч.-метод. посіб. для проведення семінарських занять у вищих навч. закл. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2008. 176 с.
24. Войтович М. В., Гуменюк Г. В. Гармонійність Я-образу і конфліктна компетентність як чинники соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Т. IX, ч. 4. С. 131–137.
25. Гавриловська К. П., Вигівська О. В. Психологічні механізми формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія». *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 173–178.
26. Гаврилюк Н. М. Генезис психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність». *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 1. С. 18–26.
27. Гнізділова О., Чепіль М., Карпенко О. Практична підготовка як необхідний компонент підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти у закладах вищої освіти України. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*. 2023. Vol. 36(3). P. 145–155.
28. Гошовська Д. Т. Специфіка професійної ідентифікації сучасних студентів. *Освіта і наука*. 2018. № 24(1). С. 106–109.

- 29.Гоян І., Петранюк А. Я-концепція & особистісна ідентичність. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки.* 2024. № 2(96). С. 108–117.  
[https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.2\(96\).2024.108-117](https://doi.org/10.35433/PhilosophicalSciences.2(96).2024.108-117)
- 30.Гуревич Р. С., Фрицюк В. А., Дмитренко Н. Є. Комп'ютерна діагностика готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 69, № 1. С. 211–221.  
<https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2605>
- 31.Дзюба Т. М. *Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту* / за ред. Л. М. Карамушки. Полтава : ПОШПО, 2005. 64 с.
- 32.Єгорова Є. В. Структура професійної ідентичності особистості: експериментальне дослідження. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України.* Київ, 2006. Вип. 30. С. 350–360.
- 33.Завацька Н. Є., Смирнова О. О., Ахтирська Ю. І. Комуникативно-конфліктологічна компетентність особистості у координатах сучасних парадигм. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2019. № 2. С. 147–159. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp\\_2019\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2019_2_14)
- 34.Заграй Л. Д. Пошук ідентичності у період суспільних трансформацій. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія.* 2015. Т. 20, № 1 (35). С. 32–40.
- 35.Калинюк Н. Імплементация міжнародних та європейських освітніх стандартів у системі реалізації державної освітньої політики: гармонізація освітнього простору у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 3 (14). С. 243–255.
- 36.Калугіна Т. В. *Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу* : дис. ... канд. пед.

- наук : 13.00.04. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. 381 с.
37. Карамушка Л. М., Терещенко К. В. Соціальна напруженість на рівні взаємодії освітнього персоналу та організації: зв'язок з типами організаційної культури. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 1 (12). С. 57–68.
38. Карпенко О. Соціально-педагогічна підтримка студентів в умовах війни. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 12. С. 267–276.
39. Кічук А. Психологічний супровід зміцнення психоемоційного здоров'я студентів: про один із підходів до набуття конструктивності. *Габітус*. 2023. № 46. С. 85–89.
40. Климентьєва О. С. Конфліктологічна компетентність як складова професіоналізму майбутніх правоохоронців. *Педагогіка та психологія*. 2015. № 51. С. 269–276.
41. Ковальчук В. А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. У: *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* / ред. О. А. Дубаченюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.
42. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005.
43. Колосович О. Психологічні особливості формування професійної ідентичності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2016. № 2. С. 141–151.
44. Котлова Л. О. Конфліктологічна компетентність в системі безперервної освіти. У: *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний*

- заклад : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (27 квітня 2017 р., м. Київ) / ред. Н. П. Муранова. Київ : НАУ, 2017. С. 130–133.
45. Кузікова С. Б. Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості: ресурсний підхід. У: *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017.
46. Левченко В. В. Психологічний супровід формування професійної ідентичності в умовах змін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3 (3). С. 196–207.
47. Литвиненко С. А., Ямницький В. М. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. № 8. С. 167–171.
48. Лодатко Є. А., Мельник А. Б. Досягнення професійної ідентичності майбутнім учителем початкової школи як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 8. С. 61–69.
49. Лук'янчук А. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології*. 2010. № 7. С. 370–380.
50. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні особливості організації моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2017. № 1. С. 98–105.
51. Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої педагогічної школи. У: *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* / ред. В. О. Огнев'юк. Київ : Університет ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.
52. Марчук Л. М. *Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів* : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2016. 225 с.

- 53.Мельник І. Психологічні аспекти професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 3 (1). С. 282–286.
- 54.Мухіна Л. М. *Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів* : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Миколаїв : Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського, 2019. 249 с.
- 55.Орешета Ю. В. Професійна ідентифікація молоді на етапі професійного навчання. *Ukraine–EU. Modern Technology, Business and Law*. 2016. № 47.
- 56.Павлюк М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2009. Т. 11, № 6. С. 318–327.
- 57.Пілецька Л. Вплив асертивності на конфліктологічну компетентність фахівців-медиків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 2 (55). С. 141–146. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-55-2-141-146>
- 58.Погрібна В. *Соціологія професіоналізму*. Київ : Алерта ; КНТ, 2008.
- 59.Попович І. С. *Психологічні виміри соціальних очікувань особистості* : монографія. Херсон : ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
- 60.Продан В. Освіта в умовах війни та надзвичайних ситуацій: досвід країни та перспективи для України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2023. Т. 78, № 1. С. 126–132.
- 61.Радзімовська О. В. Опитувальник професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів (презентація авторської методики). *Молодий вчений*. 2015. № 8 (1). С. 155–161.
- 62.Радчук Г. К. Становлення асертивності студентів як чинник попередження професійного вигорання у майбутніх фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. 2016. № 1. С. 189–195.
- 63.Романишина О. Професійна ідентичність як наукова категорія. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 6 (31). С. 129–135.

- 64.Сметаняк В. І. Особистісна ідентичність як функція Я-концепції. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2007. Т. 9, ч. 4. С. 331–338.
- 65.Солдатенко М. *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2006.
- 66.Сорока О. М. Психотехніки з розвитку стресостійкої особистості до екстремальних ситуацій. *Modern problems of science, education and society : proceedings of the 5th International scientific and practical conference (Kyiv, Ukraine, 17–19 July 2023)*. Kyiv : SPC «Sciconf.com.ua», 2023. P. 356–360.
- 67.Стрига Е. В. *Професійний менталітет учителів гуманітарних дисциплін*. Одеса : Букаєв В. В., 2009. 224 с.
- 68.Тігаренко І. І. *Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами та зв'язків з громадськістю* : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018.
- 69.Томчук М. І., Томчук С. М. Психологічні особливості професійної самореалізації жінок-педагогів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 4 (2). С. 116–122.
- 70.Тороп К. С. *Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності* : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 18 с.
- 71.Ульянова Т. Ю. Асертивні тенденції конфліктності. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 200–206.
- 72.Фалько Н. М. *Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей* : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2009. 19 с.
- 73.Хімчук Л. І. *Формування базових компетентностей майбутніх учителів початкових класів: теорія і практика* : монографія. Полтава : ПП «Астроя», 2020. 352 с.

- 74.Чепіль М. Мотивація студентів до досягнення кар'єрних та життєвих цілей. У: *Дитинство XXI століття: інноваційна освіта* : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (27 жовтня 2023 р.). Кременчук : КХТА, 2023. С. 264–266.
- 75.Шахрай Т. Професійна ідентичність майбутніх педагогів: теоретичний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 4. С. 115–118.
- 76.Abu Al-ruz J., Khasawneh S. Professional identity of faculty members at higher education institutions: A criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*. 2013. Vol. 18. P. 431–442. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847235>
- 77.Adham T. K. I. Conflict resolution in team: Analyzing the types of conflicts and best skills for resolution. *Scholars Journal of Engineering and Technology*. 2023. Vol. 11(8). <https://doi.org/10.36347/sjet.2023.v11i08.001>
- 78.Aghaei I., Haghani M., Limunga E. Task and relationship conflicts, employee agility, and perceived job performance. *Journal of Management and Research (JMR)*. 2022. Vol. 9(1). <https://doi.org/10.29145/jmr.91.02>
- 79.Akkerman S. F., Meijer P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 2011. Vol. 27(2). P. 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- 80.Almerabi A., Almuhammadi A. Navigating professional identity: Insights into the effects of post-observation conferences on educational supervisors. *English Language Teaching*. 2024. Vol. 17(5). P. 12–\_\_. <https://doi.org/10.5539/elt.v17n5p12>
- 81.Avidov-Ungar O., Forkosh-Baruch A. Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 73. P. 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
- 82.Ball S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 2003. Vol. 18(2). P. 215–228.

83. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
84. Bas Dogan S. Öğretmen kimliği oluşumu ve farklı kariyer evrelerinde öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılması: Öğretmen anlatıları üzerine çoklu örnek olay araştırması. *Doctoral dissertation*. Advisor: Ahmet Faruk Levent. 2025.
85. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009. Vol. 39. P. 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
86. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20(2). P. 107–128.
87. Berg M., Olsson J. Managing public value conflicts – Institutional strategies and the greening of public pension funds. *Scandinavian Journal of Management*. 2023. Vol. 39(4). Article 101301.
88. Bickmore K. Discipline for democracy? School districts' management of conflict and social exclusion. *Theory & Research in Social Education*. 2004. Vol. 32(1). P. 75–97.
89. Bisquerra R. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid : Síntesis, 2009.
90. Brembeck H., Johansson B., Kampmann J. Introduction. In: *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* / eds. H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann. Roskilde : Roskilde University Press, 2004. P. 7–29.
91. Cavaletti S., Santino F., Penha R., da Silva L., Bizarrias F. The role of emotional intelligence in project success, mediated by the management of conflict, communication and trust. *International Journal of Business, Economics and Management*. 2021. Vol. 8(5). P. 372–389. <https://doi.org/10.18488/journal.62.2021.85.372.389>

92. Chong S., Ling L., Kim Chuan G. Developing student teachers' professional identities: An exploratory study. *National Institute of Education, Singapore*. 2011. Vol. 4(1). P. 30–38.
93. Ciuladiene G., Kairiene B. The resolution of conflict between teacher and student: Students' narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2017. Vol. 19(2). P. 107–120.
94. Cohen R. *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Tucson (AZ) : GoodYear, 1995.
95. Deutsch M., Coleman P. T., Marcus E. C. (eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. Hoboken : John Wiley & Sons, 2011.
96. Downes P., Gonzalez-Mulé E., Seong J. To collaborate or not? The moderating effects of team conflict on performance-prove goal orientation, collaboration, and team performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2021. Vol. 94. P. 568–590. <https://doi.org/10.1111/joop.12360>
97. Foncubierta-Rodríguez M., Martín-Alcázar F., Perea-Vicente J. Conflict and performance in research teams: How principal investigators can influence this relationship. *R&D Management*. 2021. Vol. 52(4). P. 755–767. <https://doi.org/10.1111/radm.12519>
98. Gaumer Erickson A. S., Noonan P. M. *Conflict management assessment suite: Technical report*. College & Career Competency Framework, 2023. URL: <https://www.cccframework.org/>
99. Geijsel F., Sleegers P., Vandenberg R., Kelchtermans G. Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*. 2001. Vol. 37(1). P. 130–166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
100. Gergen K. J. Constructionism vs. essentialism. In: *Core concepts in sociology* / ed. J. M. Ryan. Hoboken : John Wiley & Sons, 2019. P. 43–45.
101. Glasl F. *Confronting conflict: A first-aid kit for handling conflict*. Stroud : Hawthorn Press, 1999. P. 27-35.

102. Gökçe D., Atanur-Baskan G. Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2012. Vol. 42. P. 200–211.
103. Göksoy S., Argon T. Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 2016. Vol. 4(4).
104. Greenwood G., Haar J. Understanding the effects of intra-group conflict: A test of moderation and mediation. *New Zealand Journal of Employment Relations*. 2017. Vol. 43(1). P. 14–35.
105. Gümüşok F., Seferoğlu G. Developing new professional identities: From in-service teacher to in-service teacher educator. *Journal of Education for Teaching*. 2022. P. 1–15.
106. Hakvoort I., Larsson K., Lundström A. Teachers' understandings of emerging conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 64(1). P. 37–51.
107. Hakvoort I., Olsson E. The school's democratic mission and conflict resolution: Voices of Swedish educators. *Curriculum Inquiry*. 2014. Vol. 44(4). P. 531–552.
108. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. H. Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*. 2020. Vol. 64.
109. Hannula M. S., Leder G. C., Morselli F., Vollstedt M., Zhang Q. (eds.). *Affect and mathematics education: Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity*. Cham : Springer, 2019. P. 107-136. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8>
110. Hargreaves A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21(8). P. 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

111. Hashemi M. R., Karimi M. N., Mofidi M. Developing and validating an EFL teacher professional identity inventory: A mixed methods study. *MEXTESOL Journal*. 2021. Vol. 45(1). Article 1.
112. Hermans H. J. M., Hermans-Konopka A. *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
113. Hoffman-Kipp P. Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*. 2008. Vol. 35(3). P. 151–164.
114. Huberman M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: *Vida de professores* / ed. A. Nóvoa. 2nd ed. Porto : Porto Editora, 2007. P. 31–61.
115. Jehn K. A., Greer L., Levine S., Szulanski G. The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*. 2008. Vol. 17(6). P. 465–495.
116. Johansson E., Emilson A. Conflict and resistance: Potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*. 2016. Vol. 24(1). P. 19–35.
117. Johnson D. W., Johnson R. T. Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38(1). P. 37–51.
118. Ketelaar E., Beijaard D., Boshuizen H. P. A., Den Brok P. J. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28(2). P. 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
119. Khosravi P., Rezvani A., Ashkanasy N. M. Emotional intelligence: A preventive strategy to manage destructive influence of conflict in large scale projects. *International Journal of Project Management*. 2020. Vol. 38. P. 36–46.
120. Kilmann R., Thomas K. Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The MODE instrument. *Educational and Psychological Measurement*. 1977. Vol. 37(2). P. 309–325.

121. Konstantinidis A. *Teacher-inquirer identity in light of educational innovation and during online learning*. Master thesis. 2020.
122. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23(4). P. 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
123. Kozminsky L., Klavir R. Identity construction of teachers and teacher educators in a changing reality. *Dapim*. 2010. Vol. 4. P. 11–42.
124. Lamote C., Engels N. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 33(1). P. 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
125. Latham G. P., Pinder C. C. Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*. 2005. Vol. 56. P. 485–516.
126. Lederach J. P. *The little book of conflict transformation*. Intercourse (PA) : Good Books, 2003.
127. Lee S., Kwon S., Shin S. J., Kim M., Park I.-J. How team-level and individual-level conflict influences team commitment: A multilevel investigation. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 8. Article 2365.
128. Lewyckyj J. W. *Cultivating innovation: An exploration of teacher professional identity and innovative work behavior in private Catholic schools*. Doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2021.
129. Maclean R., White S. Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*. 2007. Vol. 8(1). P. 47–60.
130. Mara E.-L., Mara D. Current guidance during the orientation in career counseling. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 5. P. 2351–2354.
131. Marcia J. E. *The ego identity status approach to ego identity*. New York (NY) : Springer, 1993.

132. McKibben L. Conflict management: Importance and implications. *British Journal of Nursing*. 2017. Vol. 26(2). P. 100–103. <https://doi.org/10.12968/bjon.2017.26.2.100>
133. Miller E. R., Morgan B., Medina A. L. Exploring language teacher identity work as ethical self-formation. *The Modern Language Journal*. 2017. Vol. 101. P. 91–105.
134. Mitiche A. Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review. *Review of Education*. 2025. Vol. 13(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.70078>
135. Monzonís N. *La educación física como elemento de mejora de la competencia social ciudadana: Investigación-acción en torno a la aplicación de un programa de intervención y resolución de conflictos desde el área de educación física*. Doctoral dissertation. Universidad de Barcelona, 2015. URL: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/370837>
136. Moreira P., Pedras S., Silva M., Moreira M., Oliveira J. Personality, attachment, and well-being in adolescents: The independent effect of attachment after controlling for personality. *Journal of Happiness Studies*. 2021. Vol. 22. P. 1855–1888. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00299-5>
137. Namaghi S. A. O. A data-driven conceptualization of language teacher's identity in the context of public high schools in Iran. *Teacher Education Quarterly*. 2009. Vol. 36(2). P. 111–124.
138. Nias J. Teaching and the self. *Cambridge Journal of Education*. 1987. Vol. 17(3). P. 178–185. <https://doi.org/10.1080/0305764870170313>
139. Okçu V., Doğan E., Dayanan İ. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2016. Vol. 22(2). P. 217–244. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.009>

140. Parkman A. The imposter phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2016. Vol. 16(1). P. 51–60.
141. Pennington M. C., Richards J. C. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*. 2016. Vol. 47(1). P. 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
142. Popper-Giveon A., Shayshon B. Educator versus subject matter teacher: The conflict between two sub-identities in becoming a teacher. *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23(5). P. 532–548.
143. Rahim M. A. Effects of conflict management on organizational performance (a study of broadcasting corporation of Abia State). *Journal of Humanities and Social Science*. 2010. Vol. 20(6). P. 312–329.
144. Ratasuk A., Charoensukmongkol P. The role of team trust and team conflict on innovative performance of multicultural teams in the restaurant business. *Thammasat Review*. 2019. Vol. 22(2). P. 1–18. <https://doi.org/10.14456/tureview.2019.9>
145. Rezvani A., Barrett R., Khosravi P. Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management: An International Journal*. 2019. Vol. 25(1–2). P. 120–137.
146. Richter E., Brunner M., Richter D. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 101. Article 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
147. Rodgers C. R., Scott K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: *Handbook of research on teacher education*. New York : Routledge, 2008. P. 732–755.
148. Ruohotie-Lyhty M. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 30. P. 120–129.

149. Sachs J. Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*. 2003. Vol. 9(2). P. 175–186.
150. Sexton M. Evaluating teaching as a profession—Implications of a research study for the work of the teaching council. *Irish Educational Studies*. 2007. Vol. 26(1). P. 79–105. <https://doi.org/10.1080/03323310601125310>
151. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99. P. 611–625.
152. Smith M. K. The impact of austerity on schools and children's education and well-being. In: *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. 2014. URL: <https://infed.org/mobi/the-impact-of-austerity-on-schools-and-childrens-education-and-well-being/>
153. Stets J. E., Burke P. J. Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*. 2000. Vol. 63. P. 224–237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
154. Thomas K. W., Kilmann R. H. Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The MODE instrument. *Educational and Psychological Measurement*. 1977. Vol. 37(2). P. 309–325.
155. Tickle L. *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press, 2000.
156. Tolorunleke C. A. Causes of marital conflicts amongst couples in Nigeria: Implication for counselling psychologists. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 140. P. 21–26.
157. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001. Vol. 17(7). P. 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
158. Vinyamata E. Conflictología. *Paz y Conflictos*. 2015. Vol. 8(1). P. 9–24. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205039638001.pdf>

159. Voinea M., Pălășan T. Teachers' professional identity in the 21st century Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 128. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.172>
160. Wilmot W., Hocker J. *Interpersonal conflict*. New York : McGraw-Hill, 2001.
161. Yazan B., Lindahl K. *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work*. London : Routledge, 2020.
162. Zembylas M., Papanastasiou E. C. Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*. 2005. Vol. 11(5). P. 433–459.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Матриця індивідуальних результатів діагностики студентів за  
комплексом психодіагностичних методик аналізу конфліктологічної  
компетентності**

2	S01	52	7	5	2	56	55	27
2	S03	69	21	13	12	64	58	37
2	S04	57	14	8	9	49	63	15
2	S05	59	9	5	4	52	47	22
2	S06	62	12	8	6	32	44	14
2	S08	58	11	7	6	78	49	22
2	S09	31	10	5	5	48	51	24
2	S12	64	15	11	7	62	48	38
2	S13	59	10	7	6	50	47	29
2	S15	77	12	8	6	43	35	17
2	S18	59	16	11	7	78	47	22
2	S19	58	6	3	3	36	44	14
2	S21	69	14	11	11	60	53	28
2	S25	44	8	7	3	46	48	25
2	S28	66	17	11	12	67	50	30
2	S29	66	10	5	5	39	49	20
2	S31	38	6	3	4	32	48	26
2	S37	40	7	4	4	34	38	16
2	S41	28	16	10	10	46	46	33
2	S42	66	10	4	7	41	50	24
2	S44	44	10	6	6	56	52	17
2	S45	60	12	7	7	60	48	20
2	S46	45	8	7	3	31	46	17
2	S47	38	10	7	6	48	52	17
2	S51	55	7	5	3	60	53	27
2	S52	69	17	11	10	52	64	35
2	S53	66	10	5	5	38	39	20
2	S61	55	10	8	8	56	38	19
2	S66	66	10	4	7	38	48	24
2	S68	44	10	6	6	56	52	17
3	S07	59	16	12	9	58	60	30
3	S11	59	16	9	9	70	58	32
3	S14	33	15	9	8	64	46	26
3	S16	61	16	11	9	72	51	32
3	S17	58	11	10	9	84	59	29

3	S20	66	14	10	10	64	60	29
3	S27	55	7	5	3	60	53	27
3	S32	57	16	10	7	80	53	31
3	S33	52	10	8	8	88	49	29
3	S34	68	16	11	10	68	53	32
3	S35	52	11	8	7	66	45	25
3	S36	70	16	10	10	69	57	35
3	S38	59	15	8	9	76	49	31
3	S39	66	18	11	11	62	65	33
3	S40	51	17	11	10	62	51	29
3	S48	60	16	10	10	60	48	31
3	S50	61	17	10	10	65	51	36
3	S54	69	18	10	11	56	60	32
3	S55	38	6	3	4	38	48	26
3	S56	57	16	10	10	80	53	29
3	S57	52	14	11	11	88	49	32
3	S59	52	16	11	11	66	45	25
3	S62	59	15	8	9	76	49	31
3	S63	66	18	11	9	62	65	33
3	S64	51	17	11	10	62	51	28
3	S69	60	12	7	7	60	48	20
4	S02	63	15	9	9	76	59	33
4	S10	52	20	12	12	66	60	40
4	S22	68	17	12	10	64	56	36
4	S23	58	14	11	11	78	51	30
4	S24	68	14	11	10	82	64	32
4	S26	59	17	10	10	67	51	36
4	S30	50	18	10	11	56	52	32
4	S43	72	19	11	11	78	59	33
4	S49	59	15	12	12	62	51	34
4	S58	47	12	9	8	68	53	31
4	S60	70	16	10	11	66	57	35
4	S65	52	16	10	10	62	46	33
4	S67	72	19	11	11	78	59	33
4	S70	66	12	8	8	76	50	24
4	S71	72	19	11	11	78	59	33
4	S72	72	19	11	11	78	59	33

## Додаток Б

**Матриця індивідуальних результатів діагностики студентів за  
комплексом психодіагностичних методик аналізу професійної  
ідентичності**

курс	номер	ПІ	КР	МЦ	ПП	ЕВ	ДП	ОПА	АПІ
2	S01	37	8	7	7	7	8	6	7
2	S03	50	10	11	9	9	11	11	8
2	S04	29	5	5	7	7	5	5	7
2	S05	35	7	7	6	8	7	8	7
2	S06	25	5	6	5	4	5	6	8
2	S08	45	9	10	9	8	9	8	7
2	S09	28	7	5	5	6	5	7	7
2	S12	43	8	9	9	9	8	8	6
2	S13	51	10	11	9	9	12	10	9
2	S15	35	7	7	7	7	7	8	6
2	S18	48	11	9	9	9	10	9	5
2	S19	26	6	5	5	4	6	6	7
2	S21	60	12	12	14	12	10	12	4
2	S25	35	6	6	7	8	8	7	6
2	S28	62	12	14	12	14	10	10	4
2	S29	41	8	9	9	8	7	7	7
2	S31	46	12	8	7	10	9	5	4
2	S37	40	8	8	9	7	8	6	6
2	S41	42	8	8	9	9	8	8	5
2	S42	37	8	7	8	7	7	8	6
2	S44	43	8	9	9	9	8	8	4
2	S45	44	9	9	8	10	8	9	4
2	S46	31	7	7	6	5	6	7	6
2	S47	42	7	7	11	8	9	9	4
2	S51	45	9	9	10	9	8	6	5
2	S52	62	12	14	12	14	10	8	8
2	S53	26	6	5	4	5	6	6	6
2	S61	44	8	10	9	7	10	6	6
2	S66	27	5	6	6	5	5	6	6
2	S68	44	8	10	9	7	10	6	6
3	S07	67	13	14	14	14	12	14	4
3	S11	57	12	11	12	11	11	10	12
3	S14	55	10	12	11	11	11	8	4
3	S16	53	11	9	9	13	11	8	5

3	S17	60	10	14	10	13	13	11	7
3	S20	57	10	12	14	11	10	10	6
3	S27	48	9	11	12	8	8	8	5
3	S32	57	11	10	10	14	12	13	5
3	S33	50	9	10	10	12	9	9	6
3	S34	63	13	12	12	14	12	10	4
3	S35	57	13	11	11	12	10	10	4
3	S36	66	12	14	14	14	12	14	2
3	S38	57	10	11	10	14	12	10	3
3	S39	57	12	11	12	11	11	11	3
3	S40	58	13	9	12	12	12	11	9
3	S48	60	10	13	11	14	12	13	5
3	S50	66	14	10	14	14	14	14	2
3	S54	65	9	14	14	14	14	11	4
3	S55	46	12	8	7	10	9	5	4
3	S56	57	11	10	10	14	12	13	5
3	S57	50	9	10	10	12	9	7	8
3	S59	57	13	11	11	12	10	10	4
3	S62	52	9	9	8	14	12	9	3
3	S63	52	9	9	8	14	12	9	3
3	S64	58	13	9	12	12	12	11	9
3	S69	52	9	9	8	14	12	9	3
4	S02	68	13	14	14	14	13	10	6
4	S10	62	14	10	12	14	12	7	6
4	S22	67	14	11	14	14	14	11	4
4	S23	64	14	10	12	14	14	14	8
4	S24	67	14	13	14	14	12	14	4
4	S26	66	14	10	14	14	14	14	2
4	S30	66	10	14	14	14	14	11	4
4	S43	61	13	12	12	12	12	13	2
4	S49	59	13	13	11	12	10	12	5
4	S58	63	13	12	12	14	12	10	4
4	S60	66	12	14	14	14	12	14	2
4	S65	62	12	14	12	14	10	8	8
4	S67	65	9	14	14	14	14	11	4
4	S70	60	10	13	11	14	12	13	5
4	S71	59	13	13	11	12	10	12	5
4	S72	66	14	10	14	14	14	14	2

## Додаток В

**Матриця індивідуальних результатів діагностики вчителів за  
комплексом психодіагностичних методик аналізу конфліктологічної  
компетентності**

T21	жіноча	0-5 років	1,9	1,8	1,7	2,0	2,1	3,1
T26	чоловіча	0-5 років	1,7	1,8	1,8	2,6	2,4	2,1
T53	чоловіча	0-5 років	1,9	2,1	1,8	2,2	2,4	2,1
T25	жіноча	0-5 років	1,9	1,8	1,9	1,8	1,8	2,0
T52	жіноча	0-5 років	1,9	2,0	1,9	2,0	1,8	2,6
T37	жіноча	0-5 років	1,9	2,9	1,9	1,9	1,8	3,2
T24	жіноча	0-5 років	1,9	2,3	1,9	1,9	1,9	2,3
T51	жіноча	0-5 років	1,9	1,8	2	1,7	1,8	2,6
T5	чоловіча	0-5 років	2,6	3,1	2,6	2,6	3,2	3,1
T7	жіноча	0-5 років	2,5	2,3	2,8	2,5	2,7	2,8
T2	жіноча	0-5 років	2,8	2,8	2,9	3,0	2,7	2,7
T10	жіноча	0-5 років	2,7	2,9	2,9	2,6	2,9	3,0
T45	жіноча	0-5 років	3,0	3,6	2,9	3,4	3,7	3,0
T12	жіноча	0-5 років	2,8	3,4	3,1	3,7	4,0	3,4
T47	чоловіча	0-5 років	2,9	3,4	3,4	3,9	3,3	2,7
T41	жіноча	0-5 років	2,3	3,4	3,5	3,5	3,4	2,4
T14	жіноча	0-5 років	2,3	3,4	3,5	3,3	3,4	2,4
T1	жіноча	0-5 років	2,4	3,3	3,8	3,6	3,8	3,0
T9	жіноча	6-10 років	2,4	2,3	2,4	3,0	2,9	2,5
T34	жіноча	6-10 років	1,6	2,7	2,7	2,4	3,1	2,1
T65	жіноча	6-10 років	2,7	2,3	2,8	2,5	2,7	3,0
T62	жіноча	6-10 років	2,4	2,5	2,9	2,3	2,5	2,4
T42	жіноча	6-10 років	2,4	3,1	3,2	3,4	3,3	2,8
T61	жіноча	6-10 років	2,3	3,4	3,2	3,3	3,4	2,4
T39	чоловіча	6-10 років	3,1	3,2	3,2	3,5	3,5	3,6
T40	чоловіча	6-10 років	2,9	3,1	3,3	3,5	3,3	3,4
T15	жіноча	6-10 років	2,4	3,1	3,3	3,4	3,3	2,8
T20	чоловіча	6-10 років	2,4	3,4	3,4	3,9	3,3	2,7
T11	жіноча	6-10 років	2,3	3,5	3,4	4,0	3,5	3,1
T67	чоловіча	6-10 років	2,4	3,4	3,5	3,9	3,3	2,7
T66	жіноча	6-10 років	2,9	3,5	3,5	3,9	3,7	3,5
T19	жіноча	6-10 років	2,9	3,9	3,5	3,9	3,7	3,5
T46	жіноча	6-10 років	2,9	3,9	3,5	3,9	3,7	3,5
T43	жіноча	6-10 років	2,7	3,6	3,7	3,0	3,7	3,5
T16	жіноча	6-10 років	2,7	3,6	3,7	3,5	3,7	3,5

T63	жіноча	6-10 років	2,7	3,6	3,7	3,4	3,7	3,5
T13	жіноча	6-10 років	3,3	3,8	3,7	3,4	3,9	3,8
T17	жіноча	6-10 років	2,7	3,5	3,9	3,9	3,5	3,3
T44	жіноча	6-10 років	2,7	3,6	3,9	3,9	3,7	3,3
T64	жіноча	6-10 років	2,7	3,5	3,9	3,9	3,7	3,5
T55	жіноча	більше 10 років	2,3	3,5	2,7	3,0	3,1	2,3
T4	жіноча	більше 10 років	2,2	3,1	2,7	3,1	3,1	2,8
T36	жіноча	більше 10 років	2,5	3,3	3,2	3,3	3,5	3,0
T33	жіноча	більше 10 років	3,6	3,8	3,2	3,4	3,6	3,6
T60	жіноча	більше 10 років	3,6	3,8	3,2	3,4	3,6	3,6
T18	жіноча	більше 10 років	3,0	3,5	3,2	3,4	3,7	3,0
T8	жіноча	більше 10 років	2,8	3,7	3,3	3,3	3,5	3,0
T28	жіноча	більше 10 років	2,3	3,5	3,4	3,5	3,1	2,3
T6	жіноча	більше 10 років	3,8	3,1	3,4	3,6	3,5	3,0
T48	жіноча	більше 10 років	2,7	3,4	3,4	3,7	3,5	3,1
T38	жіноча	більше 10 років	3,4	3,3	3,4	3,4	3,6	3,7
T49	жіноча	більше 10 років	3,6	3,7	3,4	4,0	3,6	3,6
T50	жіноча	більше 10 років	2,6	3,7	3,5	3,3	3,0	2,6
T56	жіноча	більше 10 років	2,1	3,5	3,5	3,4	3,1	3,0
T29	жіноча	більше 10 років	2,1	3,7	3,5	3,4	3,3	3,0
T31	чоловіча	більше 10 років	3,0	3,3	3,5	3,3	3,4	3,4
T22	жіноча	більше 10 років	3,6	3,7	3,5	4,0	3,6	3,6
T23	жіноча	більше 10 років	2,6	3,4	3,5	3,3	3,7	2,6
T58	чоловіча	більше 10 років	3,0	3,3	3,5	3,3	3,9	3,4
T59	жіноча	більше 10 років	3,0	3,9	3,7	3,9	3,8	4,0
T32	жіноча	більше 10 років	3,3	3,9	3,7	3,9	3,8	4,0
T27	жіноча	більше 10 років	3,8	3,8	3,7	4,0	4,0	4,0
T54	жіноча	більше 10 років	3,8	3,8	3,7	4,0	4,0	4,0
T35	жіноча	більше 10 років	3,6	3,8	3,9	3,7	3,3	3,1
T3	жіноча	більше 10 років	2,9	3,3	3,9	4,0	4,0	3,8
T57	жіноча	більше 10 років	3,5	4,0	4,0	4,0	3,9	3,8
T30	жіноча	більше 10 років	3,5	4,0	4,0	4,0	3,9	3,8

## Додаток Г

**Матриця індивідуальних результатів діагностики вчителів за  
комплексом психодіагностичних методик аналізу професійної  
ідентичності**

T21	42	11	7	7	32	45	18
T26	27	11	7	7	32	46	14
T53	27	11	6	5	32	36	16
T25	30	12	9	6	26	36	10
T52	30	11	7	6	26	38	14
T37	40	10	6	7	38	40	18
T24	36	12	7	7	38	46	12
T51	36	10	7	7	32	42	15
T5	55	14	9	8	54	45	31
T7	35	8	4	5	38	48	21
T2	64	14	8	7	66	56	28
T10	47	10	7	9	39	49	24
T45	59	15	9	9	54	60	30
T12	58	18	12	11	66	60	26
T47	55	10	7	6	62	66	28
T41	65	18	9	8	48	62	32
T14	65	16	9	8	48	64	32
T1	57	13	10	9	50	64	32
T9	35	11	7	7	52	44	26
T34	38	13	8	7	42	52	28
T65	45	11	6	6	46	46	25
T62	41	11	6	6	46	46	26
T42	52	14	8	8	66	56	22
T61	65	15	12	9	58	53	32
T39	51	18	14	9	66	62	26
T40	57	19	11	11	76	60	31
T15	52	16	10	8	58	60	28
T20	55	19	9	10	62	57	30
T11	61	18	10	8	69	68	26
T67	55	20	11	10	70	66	28
T66	60	16	11	10	46	62	26
T19	60	19	10	9	70	60	32
T46	60	19	11	10	70	60	32
T43	67	17	11	10	70	68	32
T16	67	17	11	10	76	70	32

T63	67	17	11	10	76	66	36
T13	64	19	12	10	68	64	29
T17	63	19	9	9	68	68	32
T44	63	20	11	10	68	70	30
T64	63	20	12	11	68	70	36
T55	59	12	6	6	48	54	25
T4	70	16	10	8	66	52	21
T36	58	16	8	7	56	56	25
T33	59	14	8	8	60	58	32
T60	59	15	11	10	60	64	27
T18	59	16	9	9	60	60	28
T8	62	17	9	8	60	61	34
T28	59	17	10	9	66	66	30
T6	52	16	10	9	62	58	30
T48	56	16	9	11	58	54	33
T38	57	14	9	7	56	65	26
T49	68	18	13	12	78	68	30
T50	57	19	9	9	58	64	26
T56	59	14	8	8	64	62	28
T29	59	16	10	9	68	62	28
T31	54	15	9	7	62	64	36
T22	68	18	10	9	76	62	32
T23	57	15	10	10	58	63	29
T58	54	15	12	10	62	64	36
T59	61	19	10	9	78	66	31
T32	61	15	10	11	78	68	38
T27	64	19	10	10	72	66	38
T54	64	20	12	10	78	62	34
T35	65	19	12	10	72	70	34
T3	60	20	12	11	72	70	34
T57	64	19	12	12	72	70	34
T30	64	20	12	12	72	70	36

## Додаток Д

## Компонентна структура навичок конфліктологічної компетентності

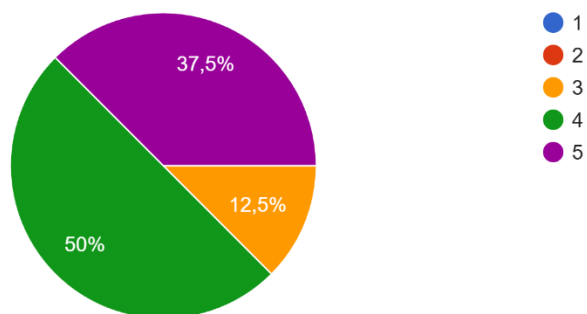
Категорія навичок	Короткий зміст (що вміє робити суб'єкт)	Когнітивна опора (“розуміти”)	Особистісно-емоційна опора (“регулювати”)	Реалізація у взаємодії (“діяти”)
Формування колаборативного	Підтримує взаємну повагу, психологічну безпеку, відкритість, толерантність	Розуміння інтересів сторін, норм взаємодії, командної динаміки	Емпатія, прийняття різноманітності, контроль конфронтаційності	Організовує партнерську взаємодію, стимулює співпрацю
Інтервенції зворотного	Дає фідбек, що “лікує причину”, а не атакує особистість; зменшує ескалацію	Діагностика причин і потреб, логіка “проблема–рішення”	Самоконтроль, такт, здатність утримувати повагу	Конструктивний фідбек, корекція поведінки без приниження

Комунікативні та міжособистісні	Забезпечує точність обміну, знижує непорозуміння, підтримує кооперацію	Вибір каналів, структурування повідомлень, правила взаємодії	Регуляція емоцій, зниження реактивності, доброзичливість	Наради/процедури/документація, активне слухання, уточнення
Лідерські навички	Стимулює обговорення ідей, підтримує командну залученість	Розуміння стилів лідерства/конфлікт-менеджменту, групових ролей	Етичність, гнучкість, асертивність без агресії	Кооперативний стиль, фасилітація, підтримка групової динаміки
Навички формування довіри	Підсилює відкритість, знижує міжособистісні конфлікти, підтримує стійкість взаємодії	Усвідомлення довіри як “умови ефективності”, розуміння механізмів довіри	Емоційна надійність, послідовність, щирість	Практики відкритості, взаємних зобов'язань, підтримка безпеки

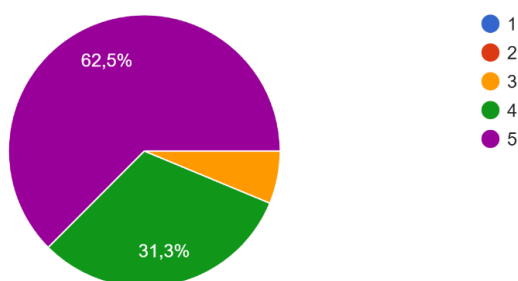
Управлінські навички підтримки	Буферизує вплив конфліктів на негативні емоції, знижує напруження	Аналіз контексту, правил, ресурсів і ризиків	Турбота, уважність, стресостійке реагування	Підтримка, стабілізація процесів, фокус на завданні
Інші навички	Визначає тип, джерело, причини; діє послідовно; слухає й емпатійно реагує	Конфлікт-аналіз, прогнозування, вибір стратегій	Емпатія, терпимість, регуляція фрустрації	Діалог, уточнення, узгодження рішень

## Додаток Е

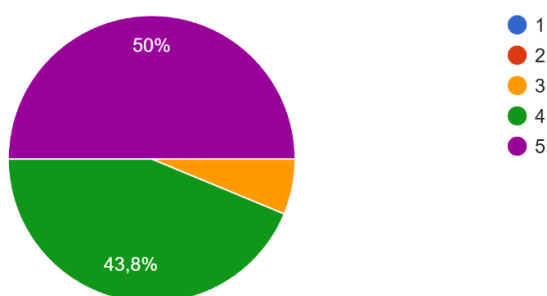
### Розподіл відповідей студентів на питання анкетування ( у діаграмах)



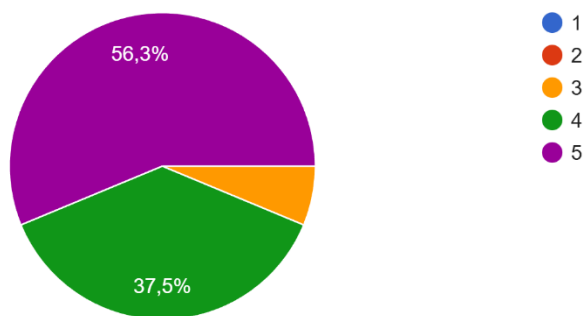
**Рис. 3.1.** Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я знаю, які існують основні причини конфліктів у школі» (після тренінгу)



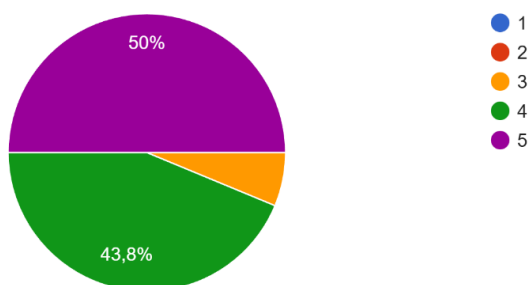
**Рис. 3.2.** Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я вмію визначити стиль поведінки у конфліктній ситуації» (після тренінгу)



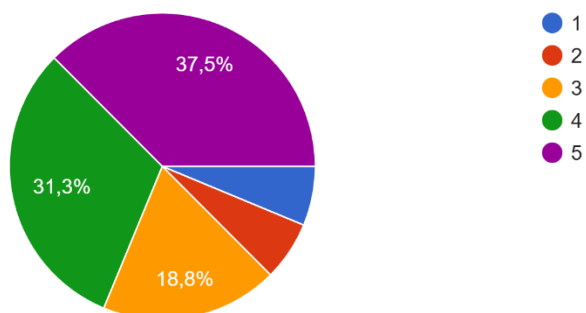
**Рис. 3.3.** Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я почуваюся впевнено у вирішенні конфліктів» (після тренінгу)



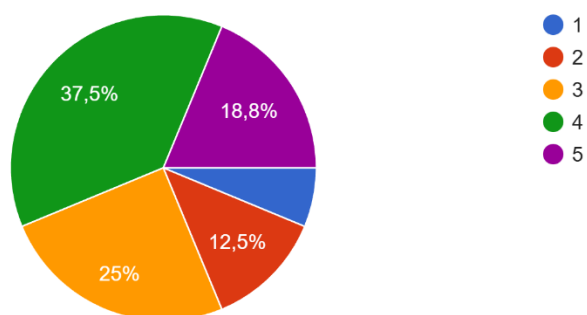
**Рис. 3.4. Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я вмію зберігати самоконтроль у ситуаціях конфлікту» (після тренінгу)**



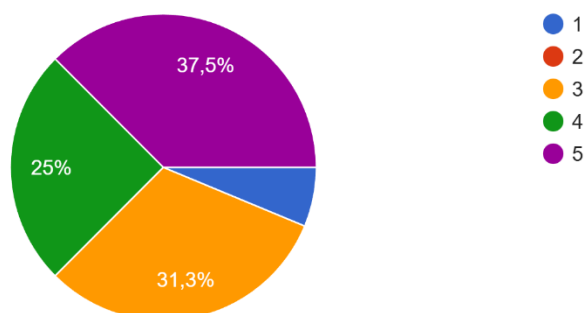
**Рис. 3.5. Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я здатен(на) контролювати свої емоції у складних ситуаціях» (після тренінгу)**



**Рис. 3.5. Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я можу бути медіатором у конфліктних ситуаціях» (після тренінгу)**



**Рис. 3.7. Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я схильний(а) уникати конфліктів, навіть якщо це шкодить справі» (після тренінгу)**



**Рис. 3.8. Розподіл відповідей студентів за твердженням «Я знаю, як діяти в ситуації конфлікту між учнем і батьками» (після тренінгу)**

## Додаток Ж

**Конспекти тренінгових занять програми розвитку конфліктологічної  
компетентності майбутніх педагогів**

**ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ 1**

Тема: Психологічна природа конфліктів у професійній діяльності педагога

Модуль: I. «Розуміти» (когнітивний компонент)

Тривалість: 1,5 години (90 хв)

Структура заняття

№	Форми роботи	Час, хв	Матеріал
1	Вступне слово тренера	5	–
2	Вправа-знайомство «Не буду хвалитися, але я...»	10	–
3	Починальне коло, налаштування групи	5	–
4	Вправа-актуалізація «Парашут»	15	Парашут
5	Рефлексивне обговорення	5	–
6	Міні-лекція «Конфлікт як соціально-психологічне явище»	15	Презентація
7	Групова робота «Причини конфліктів у шкільному середовищі»	15	Картки з ситуаціями
8	Вправа «Снігова куля»	10	М'які кульки
9	Аналіз педагогічного кейсу	10	Опис ситуації
10	Підсумкова рефлексія	5	–
11	Завершальне коло	5	–

Мета заняття

Сформувати у студентів уявлення про конфлікт як соціально-психологічне явище, актуалізувати власний досвід конфліктної взаємодії та створити

мотиваційну основу для розвитку конфліктологічної компетентності майбутнього педагога.

### Хід заняття

#### 1. Вступне слово тренера (5 хв)

Мета: ознайомлення учасників із темою, метою й організацією тренінгової роботи.

Хід дій:

- привітання учасників;
- представлення тренера;
- оголошення теми й мети заняття;
- коротке окреслення логіки всієї тренінгової програми;
- встановлення правил групової взаємодії (активність, доброзичливість, конфіденційність, «тут і тепер»).

#### 2. Вправа-знайомство «Не буду хвалитися, але я...» (10 хв)

Мета: створення атмосфери довіри, первинне знайомство та актуалізація сильних сторін учасників.

Хід дій:

Учасники стають у коло. Кожен називає своє ім'я та продовжує фразу: «Не буду хвалитися, але я...».

Першою вправу розпочинає тренер, демонструючи приклад відкритості.

Очікуваний ефект: формування позитивного емоційного клімату та готовності до подальшої групової взаємодії.

#### 3. Починальне коло та налаштування групи (5 хв)

Мета: створення спільного робочого простору й концентрація уваги.

Хід дій:

Коротка вправа на заземлення та усвідомлення «тут і тепер», налаштування на активну участь у тренінгу.

#### 4. Вправа-актуалізація «Парашут» (15 хв)

Мета: актуалізувати власний досвід конфліктної взаємодії та підвести до усвідомлення значущості конфліктологічної компетентності.

Хід дій:

Учасники тримають парашут за краї, утворюючи спільний простір взаємодії.

За сигналом тренера окремі учасники перебігають під парашутом:

- спочатку за нейтральними ознаками (літера імені, місяць народження);
- далі за критеріями, пов'язаними з досвідом конфліктних ситуацій (частота конфліктів протягом тижня, місяця, наявність складних взаємодій).

Вправа поступово переходить від ігрового знайомства до усвідомлення особистого досвіду конфліктної взаємодії.

#### 5. Рефлексивне обговорення (5 хв)

Мета: осмислення пережитого досвіду.

Запитання для групи:

- Що ви відчували під час вправи?
- Чому одні учасники частіше перебігали під парашутом?
- Як це пов'язано з майбутньою педагогічною діяльністю?

#### 6. Міні-лекція «Конфлікт як соціально-психологічне явище» (15 хв)

Мета: сформулювати теоретичне розуміння сутності конфлікту.

Зміст:

- визначення конфлікту;
- структура та функції конфлікту;
- конструктивні й деструктивні прояви;
- специфіка конфліктів у педагогічному середовищі.

Форма: міні-лекція з елементами дискусії та прикладами зі шкільної практики.

### 7. Групова робота «Причини конфліктів у шкільному середовищі» (15 хв)

Мета: розвиток уміння аналізувати витoki конфліктних ситуацій.

Хід дій:

Студенти в малих групах отримують картки з описом педагогічних ситуацій, визначають можливі причини конфлікту та презентують висновки загальній групі.

### 8. Вправа «Снігова куля» (10 хв)

Мета: усвідомлення багатозадачності та конфліктного навантаження в професії вчителя.

Хід дій:

У коло послідовно запускається одна, потім кілька кульок. Учасники підтримують їхній рух.

Під час рефлексії формулюється висновок: одна кулька – поодинокі конфліктна ситуація, кілька кульок – постійний потік стресових і конфліктних подій у педагогічній діяльності.

### 9. Аналіз педагогічного кейсу (10 хв)

Мета: перенесення теоретичних знань у практичну площину.

Хід дій:

Групи отримують короткий опис шкільної конфліктної ситуації та визначають:

- суть конфлікту;
- можливі причини;
- потенційні наслідки.

### 10. Підсумкова рефлексія (5 хв)

Форма «незакінчені речення»:

- Сьогодні я зрозумів(ла), що конфлікт...

- Для педагога важливо...
- Я хочу навчитися...

### 11. Завершальне коло (5 хв)

Мета: стабілізація емоційного стану та підбиття підсумків заняття.

Очікувані результати заняття

- сформовано уявлення про конфлікт як соціально-психологічне явище;
- актуалізовано власний досвід конфліктної взаємодії;
- сформовано мотивацію до розвитку конфліктологічної компетентності;
- створено позитивний груповий клімат для подальшої роботи тренінгу.

## ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ 2

Тема: Причини, типи й динаміка конфліктів у шкільному середовищі

Модуль: І. «Розуміти» (когнітивний компонент)

Тривалість: 1,5 години (90 хв)

### Структура заняття

№	Форми роботи	Час, хв	Матеріал
1	Вступне слово тренера	5	–
2	Рефлексивне коло щодо попереднього заняття	5	–
3	Міні-лекція «Причини та типи конфліктів у шкільному середовищі»	15	Презентація
4	Мозковий штурм «Де в школі виникають конфлікти?»	10	Mentimeter / WordWall
5	Групова робота «Аналіз причин конфлікту»	15	Картки з педагогічними ситуаціями

6	Інформаційний блок «Динаміка розвитку конфлікту»	10	Схема ескалації конфлікту
7	Вправа «Конфліктна лінія»	15	Стрічка/мотузка, маркери
8	Аналіз шкільних кейсів у групах	10	Опис ситуацій
9	Підсумкова рефлексія	5	–
10	Завершальне коло	5	–

### Мета заняття

Сформувати у студентів знання про причини, типи й етапи розвитку конфліктів у шкільному середовищі та розвинути вміння аналізувати конфліктні ситуації в педагогічній практиці.

### Хід заняття

#### 1. Вступне слово тренера (5 хв)

Мета: актуалізація теми заняття та включення групи в роботу.

Хід дій:

- привітання;
- оголошення теми й мети заняття;
- коротке нагадування зв'язку з попереднім заняттям.

#### 2. Рефлексивне коло щодо попереднього заняття (5 хв)

Мета: закріплення попереднього матеріалу.

Запитання:

- Що для вас було важливим на минулому занятті?
- Де ви вже помітили прояви конфліктів у реальному житті?

#### 3. Міні-лекція «Причини та типи конфліктів у шкільному середовищі» (15 хв)

Мета: сформувати системне уявлення про джерела конфліктів.

Зміст:

- об’єктивні й суб’єктивні причини конфліктів;
- міжособистісні, рольові, організаційні конфлікти;
- специфіка конфліктів «учень–учень», «учень–учитель», «учитель–батьки».

Форма: міні-лекція з прикладами шкільної практики.

#### 4. Мозковий штурм «Де в школі виникають конфлікти?» (10 хв)

Мета: актуалізувати уявлення про типові зони конфліктності.

Хід дій:

Студенти через онлайн-ресурс або усно називають ситуації шкільного життя, де найчастіше виникають конфлікти. Формується спільна «карта конфліктності школи».

#### 5. Групова робота «Аналіз причин конфлікту» (15 хв)

Мета: формування навичок визначення витоків конфліктної ситуації.

Хід дій:

Малі групи отримують опис шкільної ситуації. Завдання:

- визначити учасників конфлікту;
- встановити можливі причини;
- визначити тип конфлікту.

Презентація результатів.

#### 6. Інформаційний блок «Динаміка розвитку конфлікту» (10 хв)

Мета: ознайомити з етапами розгортання конфлікту.

Зміст:

- передконфліктна ситуація;
- інцидент;
- ескалація;
- кульмінація;
- завершення конфлікту.

Обговорення: на якому етапі педагог може ефективно втрутитися.

#### 7. Вправа «Конфліктна лінія» (15 хв)

Мета: візуалізувати процес розвитку конфлікту.

Хід дій:

На підлозі або дошці створюється «лінія конфлікту».

Учасники розміщують запропоновані події або дії педагога на відповідних етапах конфліктної динаміки.

Висновок: чим раніше педагог розпізнає конфлікт – тим більше шансів на конструктивне вирішення.

#### 8. Аналіз шкільних кейсів у групах (10 хв)

Мета: закріпити навички аналізу конфліктної ситуації.

Завдання:

- визначити етап конфлікту;
- запропонувати первинні дії педагога.

#### 9. Підсумкова рефлексія (5 хв)

Форма «незакінчені речення»:

- Найчастішою причиною конфліктів у школі є...
- Педагог може запобігти конфлікту, якщо...

#### 10. Завершальне коло (5 хв)

Підбиття підсумків і стабілізація емоційного стану.

Очікувані результати заняття

- студенти знають основні причини та типи конфліктів у школі;
- розуміють етапи розвитку конфлікту;
- уміють аналізувати шкільні конфліктні ситуації;
- усвідомлюють роль педагога у попередженні ескалації конфліктів.

### ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ 3

Тема: Саморегуляція і стресостійкість у конфліктних ситуаціях

Модуль: II. «Регулювати» (особистісно-емоційний компонент)

Тривалість: 1,5 години (90 хв)

#### Структура заняття

№	Форми роботи	Час, хв	Матеріал
1	Вступне слово тренера	5	—
2	Рефлексивне коло щодо попереднього заняття	5	—
3	Міні-лекція «Стрес і конфлікт: психологічні механізми»	15	Презентація
4	Вправа-усвідомлення «Де в тілі живе напруга?»	10	—
5	Дихальна вправа на саморегуляцію	10	—
6	Вправа майндфулнес «5–4–3–2–1»	15	—
7	Перехресні рухи (антистрес-блок)	10	—
8	Групове обговорення «Як я зазвичай реаую в конфлікті?»	10	Картки
9	Вправа «Кризова валіза педагога»	10	Аркуші, маркери
10	Підсумкова рефлексія	5	—
11	Завершальне коло	5	—

#### Мета заняття

Сформувати у студентів уміння емоційної саморегуляції в конфліктних ситуаціях, підвищити рівень стресостійкості та усвідомити значущість турботи про власний психоемоційний ресурс у професійній діяльності педагога.

## Хід заняття

### 1. Вступне слово тренера (5 хв)

Мета: включення групи в новий етап тренінгу.

Хід дій:

- привітання;
- оголошення теми й мети заняття;
- короткий місток між когнітивним і емоційно-регулятивним модулями («ми вже розуміємо природу конфлікту – тепер вчимося керувати собою в ньому»).

### 2. Рефлексивне коло щодо попереднього заняття (5 хв)

Запитання:

- Чи помічали ви за останній час розвиток конфлікту «по етапах»?
- На якому етапі найважче втримати емоції?

### 3. Міні-лекція «Стрес і конфлікт: психологічні механізми» (15 хв)

Мета: сформуванню розуміння взаємозв'язку між стресом, емоційною реакцією та поведінкою в конфлікті.

Зміст:

- реакція «боротьба – втеча – завмирання»;
- вплив стресу на увагу, мислення й комунікацію;
- стрес у професійній діяльності педагога;
- значення саморегуляції для конструктивної поведінки в конфлікті.

### 4. Вправа-усвідомлення «Де в тілі живе напруга?» (10 хв)

Мета: розвиток тілесної усвідомленості як основи саморегуляції.

Хід дій:

Учасники коротко сканують власне тіло й визначають, де відчують напруження під час стресу або конфлікту.

Обмін враженнями в колі.

#### 5. Дихальна вправа на саморегуляцію (10 хв)

Мета: освоєння базової техніки швидкого зниження емоційної напруги.

Хід дій:

Повільний вдих через ніс – коротка пауза – довший видих через рот.

Учасники фіксують зміни у власному стані.

#### 6. Вправа майндфулнес «5–4–3–2–1» (15 хв)

Мета: відновлення контролю над увагою в стресових ситуаціях.

Хід дій:

Послідовне усвідомлення того, що учасники бачать, чують і відчують, із поступовим звуженням фокусу уваги.

Висновок: уміння керувати увагою – ключ до керування емоціями в конфлікті.

#### 7. Перехресні рухи (антистрес-блок) (10 хв)

Мета: активація взаємодії півкуль мозку та зниження рівня напруги.

Хід дій:

Виконання простих перехресних рухів руками в заданому темпі.

Обговорення відчуттів після вправи.

#### 8. Групове обговорення «Як я зазвичай реагую в конфлікті?» (10 хв)

Мета: розвиток рефлексії власних типових емоційних реакцій.

Хід дій:

Студенти обговорюють у малих групах:

- що відбувається з ними в конфлікті;
- що допомагає заспокоїтися;
- що заважає.

### 9. Вправа «Кризова валіза педагога» (10 хв)

Мета: формування індивідуального набору ресурсів самопідтримки.

Хід дій:

Учасники записують або малюють власні «ресурси», які допомагають відновлювати емоційну рівновагу.

Методичний акцент: можливість адаптації вправи для роботи з учнями.

### 10. Підсумкова рефлексія (5 хв)

Форма «незакінчені речення»:

- У конфлікті мені допомагає...
- Щоб залишатися спокійним, я можу...

### 11. Завершальне коло (5 хв)

Стабілізація емоційного стану та підбиття підсумків заняття.

Очікувані результати заняття

- студенти розуміють вплив стресу на поведінку в конфлікті;
- володіють базовими техніками емоційної саморегуляції;
- усвідомлюють власні типові реакції в конфліктних ситуаціях;
- формують готовність до збереження психоемоційної стійкості в майбутній педагогічній діяльності.

## ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ 4

Тема: Рефлексія й асертивність як ресурси конструктивної взаємодії

Модуль: II. «Регулювати» (особистісно-емоційний компонент)

Тривалість: 1,5 години (90 хв)

### Структура заняття

№	Форми роботи	Час, хв	Матеріал

1	Вступне слово тренера	5	–
2	Рефлексивне коло щодо попереднього заняття	5	–
3	Міні-лекція «Рефлексія та асертивність у професійній діяльності педагога»	15	Презентація
4	Вправа-знайомство «Не буду хвалитися, але я...» (модифікована)	10	–
5	Вправа «Я-висловлювання»	15	Картки із ситуаціями
6	Рольова гра «Асертивна відповідь у конфлікті»	20	Картки кейсів
7	Онлайн-активність Mentimeter «Як я відстоюю свою позицію?»	10	Смартфони
8	Рефлексивне обговорення	5	–
9	Підсумкове коло	5	–

### Мета заняття

Розвинути у студентів рефлексивність та асертивність як психологічні ресурси конструктивної взаємодії, сформувати вміння впевнено відстоювати власну позицію без агресії та порушення міжособистісної взаємоповаги.

### Хід заняття

#### 1. Вступне слово тренера (5 хв)

Привітання, оголошення теми й мети.

Тренер підкреслює:

«Ми вже навчилися керувати емоціями в конфлікті. Тепер – вчимося говорити про себе і свої потреби так, щоб нас чули».

#### 2. Рефлексивне коло (5 хв)

Запитання:

- Яку техніку саморегуляції я вже спробував(ла)?
- Що виявилось ефективним?

3. Міні-лекція «Рефлексія та асертивність у професійній діяльності педагога»  
(15 хв)

Зміст:

- рефлексія як усвідомлення власних дій і переживань;
- асертивність як баланс між пасивністю й агресією;
- асертивна поведінка в конфлікті;
- значення рефлексивної позиції для професійної ідентичності педагога.

4. Вправа «Не буду хвалитися, але я...» (10 хв)

(Модифікована вправа знайомства й актуалізації сильних сторін)

Учасники по колу називають ім'я та завершують фразу

«Не буду хвалитися, але я...».

Обговорення:

- як ми говоримо про себе;
- чи легко визнавати власні ресурси;
- як це пов'язано з асертивністю.

5. Вправа «Я-висловлювання» (15 хв)

Мета: навчити екологічно відстоювати власну позицію.

Хід:

Студенти отримують картки з типовими шкільними конфліктними ситуаціями (учень не виконує завдання, колега втручається в урок, батьки критикують тощо).

Завдання: переформулювати «ти-висловлювання» в «я-висловлювання».

6. Рольова гра «Асертивна відповідь у конфлікті» (20 хв)

Мета: відпрацювання навички в реалістичних педагогічних кейсах.

Хід:

- група ділиться на трійки: «педагог», «опонент», «спостерігач»;
- відтворюється конфліктна ситуація;
- педагог дає асертивну відповідь;
- спостерігач дає зворотний зв'язок.

#### 7. Онлайн-активність Mentimeter «Як я відстоюю свою позицію?» (10 хв)

Студенти анонімно відповідають на запитання:

- Що для мене найважче у відстоюванні своєї позиції?
- Яку фразу я можу використати замість агресії?

Результати виводяться на екран і обговорюються.

#### 8. Рефлексивне обговорення (5 хв)

Запитання:

- Що сьогодні було для мене відкриттям?
- Де я можу застосувати асертивність уже під час педагогічної практики?

#### 9. Підсумкове коло (5 хв)

Кожен завершує фразу:

«Асертивність для мене – це...».

Очікувані результати

- студенти розуміють роль рефлексії у професійній взаємодії;
- володіють технікою «я-висловлювань»;
- уміють формулювати асертивну відповідь у конфлікті;
- усвідомлюють власні ресурси та межі у спілкуванні.

## ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ 5

Тема: Стили поведінки у конфлікті та техніки педагогічного спілкування

Модуль: III. «Взаємодіяти» (поведінковий компонент)

Тривалість: 2 години (120 хв)

### Структура заняття

№	Форми роботи	Час, хв	Матеріал
1	Вступне слово тренера	5	–
2	Рефлексивне коло щодо попереднього заняття	10	–
3	Міні-лекція «Стили поведінки у конфлікті»	15	Презентація
4	Діагностична вправа «Мій провідний стиль»	15	Бланки
5	Групова робота «Конфлікт у шкільному середовищі»	25	Картки ситуацій
6	Презентація групових рішень	10	–
7	Міні-лекція «Техніки ефективного педагогічного спілкування»	15	Презентація
8	Рольова вправа «Педагогічний діалог»	20	Кейси
9	Підсумкове коло	5	–

### Мета заняття

Сформувані у студентів розуміння різних стилів поведінки в конфлікті, навчити усвідомлено обирати конструктивний стиль взаємодії та застосовувати техніки ефективного педагогічного спілкування в умовах шкільного середовища.

### Хід заняття

1. Вступне слово тренера (5 хв)

Привітання. Озвучення теми.

Тренер підкреслює:

«Педагог щодня перебуває у просторі різних інтересів, позицій і емоцій. Важливо не лише знати про конфлікти, а й уміти діяти в них свідомо».

## 2. Рефлексивне коло (10 хв)

Запитання:

- Яку асертивну фразу я спробував(ла) використати?
- Що було складно?

## 3. Міні-лекція «Стилі поведінки у конфлікті» (15 хв)

Зміст:

- модель К. Томаса – Р. Кілмена;
- п'ять стилів: уникнення, поступливість, суперництво, компроміс, співпраця;
- специфіка вибору стилю в педагогічній діяльності.

## 4. Діагностична вправа «Мій провідний стиль» (15 хв)

Студенти виконують короткий опитувальник.

Далі – індивідуальне усвідомлення:

«Який стиль я використовую найчастіше?»

## 5. Групова робота «Конфлікт у шкільному середовищі» (25 хв)

Хід:

Студенти об'єднуються в малі групи.

Кожна група отримує педагогічну ситуацію конфлікту:

- учень відмовляється виконувати вимогу;
- батьки висловлюють претензії;
- колега втручається у професійні рішення.

Завдання:

- визначити причину конфлікту;

- встановити, який стиль поведінки тут доцільний;
- сформулювати педагогічну відповідь.

#### 6. Презентація групових рішень (10 хв)

Кожна група презентує свою відповідь.

Обговорення:

- чи всі стилі однаково ефективні?
- що змінюється, якщо педагог обирає співпрацю?

#### 7. Міні-лекція «Техніки ефективного педагогічного спілкування» (15 хв)

Зміст:

- активне слухання;
- «я-висловлювання»;
- відображення почуттів;
- «педагогічна пауза»;
- конструктивна критика («хотдог»).

#### 8. Рольова вправа «Педагогічний діалог» (20 хв)

Мета: відпрацювати комунікативні техніки.

Хід:

- у парах студенти розігрують педагогічний діалог;
- один – педагог, інший – учень / батько / колега;
- завдання: використати щонайменше дві техніки ефективного спілкування.

#### 9. Підсумкове коло (5 хв)

Фраза-завершення:

«У конфлікті педагог має пам'ятати...».

Очікувані результати

- студенти розрізняють стилі поведінки у конфлікті;
- уміють визначати причини педагогічних конфліктів;
- обирають конструктивний стиль взаємодії;
- застосовують техніки педагогічного спілкування.

### ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ 6

Тема: Медіація та практики мирного врегулювання конфліктів у шкільному середовищі

Модуль: III. «Діяти» (поведінковий компонент)

Тривалість: 2 години (120 хв)

#### Структура заняття

№	Форми роботи	Час, хв	Матеріал
1	Вступне слово тренера	5	–
2	Рефлексивне коло щодо попереднього заняття	10	–
3	Міні-лекція «Медіація як сучасний інструмент врегулювання конфліктів у школі»	15	Презентація
4	Вправа-актуалізація «Коло довіри»	10	М'яч
5	Демонстрація алгоритму шкільної медіації	15	Схема
6	Рольова вправа «Шкільна служба порозуміння»	30	Картки ситуацій
7	Обговорення результатів рольової гри	15	–
8	Міні-практикум «Відновне коло»	15	Свічка / символ кола
9	Підсумкове коло та завершення тренінгу	5	–

#### Мета заняття

Ознайомити студентів із принципами медіації та відновних практик, сформувати первинні навички мирного врегулювання конфліктів у

шкільному середовищі й готовність використовувати елементи медіації у власній професійній діяльності.

#### Хід заняття

##### 1. Вступне слово тренера (5 хв)

Підсумування попереднього заняття.

Наголос:

«Якщо конфлікт уже виник – важливо не перемогти, а відновити стосунки».

##### 2. Рефлексивне коло (10 хв)

Запитання:

– Яку техніку спілкування я випробував(ла) цього тижня?

– Що дало результат?

##### 3. Міні-лекція «Медіація як сучасний інструмент шкільного врегулювання» (15 хв)

Зміст:

– сутність і принципи медіації (добровільність, нейтральність, конфіденційність);

– роль шкільного медіатора;

– служби порозуміння у сучасній освіті.

##### 4. Вправа-актуалізація «Коло довіри» (10 хв)

Учасники передають м'яч по колу, називаючи одну якість педагога, необхідну для мирного врегулювання конфліктів.

Формується загальне «поле ресурсів медіатора».

##### 5. Демонстрація алгоритму шкільної медіації (15 хв)

Тренер презентує покрокову модель:

встановлення контакту;

з'ясування позицій;  
визначення потреб;  
пошук рішень;  
укладання домовленостей.

#### 6. Рольова вправа «Шкільна служба порозуміння» (30 хв)

Хід:

- студенти працюють у трійках:
- медіатор – сторона А – сторона Б;
- кожна трійка отримує конфліктну ситуацію;
- медіатор проводить спрощену процедуру порозуміння.

Ситуації:

- конфлікт між учнями;
- непорозуміння між учителем і батьками;
- суперечка між педагогами.

#### 7. Обговорення рольової гри (15 хв)

- Що було найскладнішим у ролі медіатора?
- Які фрази допомагали знизити напругу?
- Що можна перенести у власну педагогічну практику?

#### 8. Міні-практикум «Відновне коло» (15 хв)

Усі сидять у колі.

Кожен завершує фразу:

«Щоб у класі було більше порозуміння, я готовий(а)...».

Формується символічна культура відновних практик.

#### 9. Підсумкове коло (5 хв)

Тренер завершує програму словами:

«Конфлікт не руйнує – руйнує невміння з ним працювати».

### Очікувані результати

- студенти розуміють принципи медіації;
- володіють алгоритмом мирного врегулювання;
- уміють проводити елементи відновного кола;
- готові впроваджувати шкільні практики порозуміння.

### Методичний бонус

Усі запропоновані справи можуть бути адаптовані студентами для роботи з учнівськими класами, батьківськими групами або педагогічними колективами.

## Додаток 3

**Адапована версія багатofакторної шкали Teacher Professional Identity Scale****Мотивація**

1. Для підвищення ефективності моєї роботи завжди надаються необхідні навчальні ресурси.
2. Призначення обов'язків серед учителів здійснюється справедливо.
3. Керівництво надає достатні стимули для підвищення моєї продуктивності.
4. Я можу вільно висловлювати свої думки щодо професійної діяльності.
5. При подачі заявки на підвищення кваліфікації, отримую підтримку.
6. Я можу отримати допомогу у вирішенні особистих проблем.
7. Як правило, стосунки між мною та керівництвом школи є дружніми.
8. Керівництво школи використовує тільки конструктивну критику для коригування недоліків моєї роботи та роботи колег.
9. Моя робота гідно винагороджується.
10. Я отримую задоволення від вдячних коментарів батьків і учнів класу

**Самооцінка**

1. Я працюю над своїми професійними якостями, щоб проявити себе як вчитель.
2. Зазвичай організую свій робочий день так, щоб досягнути поставленої перед собою мети.
3. У своїй педагогічній діяльності я стараюся не допускати зайвих помилок..
4. Часто займаюся самоосвітою для покращення своїх професійних якостей.
5. Я маю тверді переконання щодо професійної діяльності

6. Бути вчителем є моїм покликанням.
7. Я виділяю достатньо часу своїм освітнім інтересам.
8. Для мене важливо бути вчителем.
9. Професія вчителя має особливий вплив на моє життя.
10. Я щиро прагну бути хорошим педагогом.

### **Самоефективність**

1. Я почуваюся впевненіше, застосовуючи різноманітні форми оцінювання.
2. Я можу запропонувати інше пояснення або приклад, коли учні не сприйняли поданий матеріал.
3. Я можу особисто розробити завдання для своїх учнів.
4. Я застосовую різні методи роботи у своєму класі?
5. Я ефективно відповідаю на складні питання учнів.
6. Я легко адаптую свої уроки до індивідуальних потреб учнів.
7. Я можу оцінити, наскільки добре учні засвоїли матеріал.
8. Я якісно підтримую навчальний інтерес в учнів, які матимуть високий потенціал?

### **Сприйняття завдань**

1. Я вважаю, що навчання учнів критично мислити є важливим завданням.
2. Я вважаю важливим завданням навчати учнів соціальних навичок.
3. Я вважаю важливим завданням знайомити учнів з різними культурами та релігіями.
4. Я вважаю, що важливим завданням є навчити учнів приймати до уваги думки інших.
5. Я вірю, що якщо учні отримають якісну актуальну та інноваційну освіту, у них буде великий шанс бути успішними після закінчення навчання.

6. Я вважаю, що отримання сучасної інноваційної освіти принесе учням вигоду як в соціальному, так і в економічному плані.

7. Я впевнена, що важливою умовою успіху учнів є сучасний діяльнісний вектор освіти.

### **Відданість**

1.Я активно залучений до прийняття рішень щодо шкільної програми (планування, проектування, реалізація).

2. Я повністю підтримую план і мету роботи школи.

3.Я маю розуміння організації освітнього процесу і політики моєї школи.

4. Я слідкую за змінами в освітній політиці та збагачую свої знання.

5.Я присвячую себе обраній професії

6. Мені приємно ділитися своїми думками і досвідом з колегами.

7. Мені приємно отримувати соціальне визнання за свою роботу.

8. Мої учні та колеги оцінюють мене як ефективного педагога.

9. Я сприяю створенню гармонійних стосунків у колективі для покращення якості роботи.

10. Я відчуваю себе частиною спільноти вчителів.

11.У мене є бажання до постійного вдосконалення та досягнення високих результатів.

12.Для мене важливо розвивати свої знання та професійні навички.

13.Я демонструю постійний особистий і професійний ріст.

14.Я хочу бути більш обізнаним і вмілим вчителем.

15.Я багато зусиль приділяю роботі і у свій вільний час.

### **Задоволеність роботою**

1.Плани щодо інновацій обговорюються з усім педагогічним колективом у нашій школі.

2.Я маю можливість впливати на формування планів для впровадження інновацій у нашій школі.

3.Я відчуваю спільну відповідальність за впровадження інновацій у нашій школі.

4.У мене є простір для впровадження інновацій у своїй класній кімнаті згідно з моїми власними судженнями та поглядами.

5.Наша школа турбується за виногороду і заохочення якосної роботи вчителів.

6.У нашій школі комфортна атмосфера взаємопідтримки і поваги.

7.У нашій школі гнучкі і комфортні умови роботи.

8.У школі ми маємо чітке бачення того, що означає хороша освіта.

9.У школі керівництво звертає увагу на мої освітні ідеї.

10.У школі мене постійно надихають на створення власних освітніх підходів.

11. Мене надихають працювати ще краще колеги-професіонали.

12.У школі ми обговорюємо наші робочі плани.

13.Я з радістю працюю для досягнення поставленої переді мною мети.

14.Якщо у мене є проблеми стосовно моєї роботи, я можу розраховувати на підтримку моїх керівників.

15.Мої керівники поважають роботу вчителів.

16. Мої керівники демонструють свою вдячність за виконану мною роботу.

17. Мої керівники цінують, коли вчителі проявляють ініціативу.

## Додаток И

### Модифікований опитувальник професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів, розроблений О. В.

#### Радзімовською

Методика вміщує 48 запитань (текст опитувальника), алгоритм обробки даних та бланк для відповідей. Опитувальник має 7 шкал: перші п'ять – компоненти професійної ідентичності (когнітивно-рефлексивний; мотиваційно-ціннісний; проектно-поведінковий; діяльнісно-практичний; емоційно-вольовий); шоста – шкала особистісної професійної активності (ОПА); сьома – альтернативної професійної ідентичності (АПІ).

Даний опитувальник дозволить краще зрозуміти Ваші погляди, ставлення щодо професії, яку Ви зараз отримуєте в училищі.

Інструкція: «Опитувальник містить ряд тверджень, які стосуються тих чи інших сторін Вашого професійного становлення за фахом, який Ви набуваєте в процесі навчання в училищі. Прочитайте уважно запропоновані твердження. По кожному з них оберіть відповідь, використовуючи наступні варіанти: «так» («+»), «ні» («-») або «важко відповісти» («?»).

#### Текст опитувальника

№	Твердження	Відповідь
1	Обрана професія відповідає моїм інтересам і прагненням.	+ – ?
2	Я відчуваю потребу у самореалізації за професією, яку набуваю в училищі.	+ – ?
3	Моя головна мета – працювати за професією або продовжити навчання за обраним фахом.	+ – ?
4	Я радію з того, що не помилився із вибором професії, яку зараз отримую.	+ – ?

5	Маю високі оцінки за результатами професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.	+ – ?
6	Я – активна людина.	+ – ?
7	Докладу максимум зусиль, аби не працювати за професією, яку зараз отримую.	+ – ?
8	Мої особистісні якості відповідають вимогам майбутньої професії.	+ – ?
9	Обрана професія є для мене цінною, я не хочу її змінювати.	+ – ?
10	Мені добре зрозумілі мої плани на майбутнє.	+ – ?
11	Я отримую задоволення від процесу і результату роботи за обраним фахом.	+ – ?
12	У процесі навчання і практики я з легкістю виконую професійні завдання.	+ – ?
13	Я хочу і можу працювати за обраною спеціальністю.	+ – ?
14	Можу назвати іншу професію, яка більше відповідає моїм здібностям.	+ – ?
15	Я володію достатнім рівнем знань з майбутньої професії.	+ – ?
16	Вважаю, що професія має соціальну значущість.	+ – ?
17	Я добре усвідомлюю свої професійні цілі і прагну до них.	+ – ?
18	Відчуваю захоплення, коли досягаю успіхів в обраній професії.	+ – ?
19	Прагну ознайомитися із роботою фахівців у сфері майбутньої професії.	+ – ?
20	З власної ініціативи читаю додаткову літературу за фахом.	+ – ?
21	Маю велике бажання працювати за іншою професією.	+ – ?
22	Я усвідомлюю себе представником професійної спільноти.	+ – ?
23	Навчаюся через обставини, професія мені малоцікава.	+ – ?
24	Я добре уявляю своє кар'єрне зростання.	+ – ?

25	Називаючи себе представником професії, відчуваю позитивні емоції.	+ – ?
26	Успішно використовую знання під час практики.	+ – ?
27	У вільний час працюю за професією, яку набуваю.	+ – ?
28	Є багато професій, які подобаються мені більше, ніж ця.	+ – ?
29	Я добре знаю вимоги до фахівців моєї майбутньої професії.	+ – ?
30	Найважливіше для мене – працювати за своїм фахом.	+ – ?
31	Іноді мені здається, що я не знаю, чого хочу від професійного життя.	+ – ?
32	Моє ставлення до професії покращилось за час навчання.	+ – ?
33	У роботі я проявляю діяльність і відповідальність.	+ – ?
34	Працюю над створенням свого професійного іміджу.	+ – ?
35	Якби мав можливість змінити професію, я змінив би її.	+ – ?
36	Можу описати портрет представника своєї професії.	+ – ?
37	Мої цінності співпадають з цінностями професії.	+ – ?
38	Мої дії спрямовані на досягнення успіху в професії.	+ – ?
39	Виявляю вольові якості в процесі професійного становлення.	+ – ?
40	Спостерігаю за професіоналами та намагаюся їх наслідувати.	+ – ?
41	Мої захоплення пов'язані з майбутньою професією.	+ – ?
42	Моя головна мета – кар'єра за іншою спеціальністю.	+ – ?
43	Є люди-ідеали в моїй професії, на яких прагну бути схожим.	+ – ?
44	Я не маю чітко сформованих професійних цінностей.	+ – ?
45	Навіть маючи можливість змінити професію, я б її не змінював.	+ – ?
46	Для досягнення професійної мети я зроблю все, що в моїх силах.	+ – ?

47	Беру участь у конкурсах фахової майстерності.	+ – ?
48	Успішність професійного становлення більшою мірою залежить від мене, ніж від оточення.	+ – ?

### Обробка результатів

Крок 1. Підраховується кількість балів, враховуючи, що відповідь «так» оцінюється в 2 бали, «ні» – 0 балів, «?» – 1 бал. Питання № 7, 23, 28, 31, 44 передбачають зворотний підрахунок: «так» – 0 балів, «ні» – 2 бали, «?» – 1 бал.

Сума балів за питаннями №№ 1–5, 8–12, 15–19, 22–26, 29–33, 36–40, 43–47 дозволяє визначити рівень розвитку професійної ідентичності:

0–28 балів – неусвідомлена (низький рівень)

29–55 балів – частково усвідомлена (середній рівень)

56–70 балів – усвідомлена, сформована (високий рівень)

Крок 2. Визначення рівня розвитку компонентів професійної ідентичності, особистісної професійної активності, альтернативної (іншої) професійної ідентичності. Бальні оцінки за шкалами виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня розвитку професійної ідентичності, її компонентів.

Когнітивно-рефлексивний компонент: №№ 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43.

Мотиваційно-ціннісний компонент: №№ 2, 9, 16, 23 (–), 30, 37, 44 (–).

Проектно-поведінковий компонент: №№ 3, 10, 17, 24, 31 (–), 38, 45.

Емоційно-вольовий компонент: №№ 4, 11, 18, 25, 32, 39, 46.

Діяльнісно-практичний компонент: №№ 5, 12, 19, 26, 33, 40, 47.

Особистісна професійна активність: №№ 6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 49.

Альтернативна (інша) професійна ідентичність: №№ 7 (–), 14, 21, 28 (–), 35, 42.

Сумарний показник за шкалами може змінюватися в межах від 0 до 14 балів або від 0 до 12 балів (за останньою шкалою – АПІ). Таким чином, за попередніми даними можна вважати, що для всіх шкал, крім АПІ, сума 11–14 балів вказує на високий рівень розвитку відповідного компонента професійної

ідентичності та особистісної професійної активності; 6-10 балів – на середній рівень; 0-5 балів – на низький рівень.

Для шкали АПІ розподіл наступний: 10–12 балів – високий рівень альтернативної професійної ідентичності; 5–9 балів – середній; 0–4 бали – низький рівень.

Змістову характеристику кожного рівня розвитку професійної ідентичності учнів ПТНЗ подано нижче.

Учні з неусвідомленою (низький рівень) професійною ідентичністю не бачать себе в обраній професії, переживають негативні емоції щодо неї і себе як її представника; не мають чітко сформованого професійного «Я-образу»; не розуміють необхідності розширювати свої теоретичні професійні знання і практичні вміння, оскільки не впевнені, що в майбутньому працюватимуть за обраною професією.

Учні з частково усвідомленою (середній рівень) професійною ідентичністю відчують себе невпевнено, ніби «на роздоріжжі». Вони мають невизначені або суперечливі емоції щодо професії та її представників. Інтерес до професії носить ситуативний характер; учні часто не впевнені у своєму виборі, можуть мати інші професійні інтереси та уподобання.

Учні з усвідомленою (високий рівень) професійною ідентичністю відчують себе представниками обраної професійної спільноти, поділяють її цінності, переживають позитивні емоції щодо професії та її представників; прагнуть розширювати свої професійні знання та вміння, досягати успіху в обраній професії та реалізуватися в ній.

#### Опис шкал

Когнітивно-рефлексивний компонент професійної ідентичності характеризує відповідність інтересів і прагнень, особистісних якостей учня обраній професії; рівень усвідомлення себе представником обраної професії; сформованість професійного образу; наявність людей-ідеалів у професії; рівень знань з майбутньої професії та вимог до її представників.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної ідентичності відображає значущість і цінність обраної професії для учня, потребу самореалізації в ній; сформованість професійних цінностей; відповідність особистісних і життєвих цінностей учня цінностям професії та професійної спільноти.

Проектно-поведінковий компонент професійної ідентичності оцінюється через сформованість професійних планів, чіткість і самостійність у процесі їх побудови; прагнення в майбутньому залишатися в професії та досягати в ній успіху.

Емоційно-вольовий компонент професійної ідентичності відображає переважаючі емоції та почуття учня у ставленні до обраної професії та себе як її представника; наявність або відсутність позитивних емоцій у процесі роботи за фахом; рівень прояву вольових якостей у процесі професійного становлення.

Діяльнісно-практичний компонент професійної ідентичності дає змогу оцінити рівень та результат використання отриманих у процесі навчання професійних знань, умінь і навичок; ставлення до праці за обраним фахом.

Шкала особистісної професійної активності є допоміжною та дозволяє визначити рівень і форми прояву активності особистості, її професійну спрямованість, усвідомлення власної ролі в процесі розвитку професійної ідентичності.

Шкала альтернативної професійної ідентичності дозволяє виявити наявність інтересу до іншої професії, ототожнення з представниками іншої професійної спільноти та рівень розвитку альтернативної професійної ідентичності.

## Додаток К

### Анкета готовності майбутніх педагогів до конструктивного розв'язання конфліктів

(авторська розробка)

#### Мета

Виявлення рівня сформованості знань, умінь, рефлексивної готовності та професійної позиції майбутніх педагогів щодо роботи з конфліктами в освітньому середовищі.

#### Інструкція

Шановний(а) студенте(ко)!

Просимо Вас уважно прочитати кожне твердження та оцінити ступінь своєї згоди з ним.

Оберіть один із варіантів відповіді:

1 – повністю не згоден(на)

2 – скоріше не згоден(на)

3 – важко сказати

4 – скоріше згоден(на)

5 – повністю згоден(на)

Будь ласка, відповідайте щиро. Правильних чи неправильних відповідей немає.

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Я знаю, які існують основні причини конфліктів у школі					
2	Я вмю визначити стиль поведінки у конфліктній ситуації					
3	Я знаю, як діяти в ситуації конфлікту між учнем і батьками					
4	Я вмю зберігати самоконтроль у ситуаціях конфлікту					
5	Я здатен(на) конструктивно вирішувати міжособистісні суперечки					

6	Я можу рефлексувати власну поведінку під час конфліктної взаємодії						
7	Я можу бути медіатором у конфліктних ситуаціях						
8	Я здатен(на) контролювати свої емоції у складних ситуаціях						
9	Я почуваюся впевнено у вирішенні конфліктів						
10	Я вважаю, що вміння розв'язувати конфлікти впливає на ефективність учителя						
11	Я вважаю, що навички мирного врегулювання конфліктних ситуацій є важливою складовою професійної компетентності педагога						
12	Я вважаю, що вміння працювати з конфліктами є важливою складовою професійної підготовки майбутнього педагога						
13	Я схильний(а) уникати конфліктів, навіть якщо це шкодить справі						
14	Я чітко усвідомлюю свою роль як майбутнього педагога						
15	Я бачу себе вчителем у майбутньому						
16	Я маю чітке уявлення, як формуватиму себе як професіонала						
17	Я готовий(а) комунікативно взаємодіяти з учнями та батьками						
18	Я готовий(а) активно діяти для реалізації себе у педагогіці						
19	Я відкритий(а) до професійних викликів						

## Додаток Л

### Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»

(П. П. Хеппнер, І. Х. Петерсен)

Оцініть, будь ласка, наведені твердження відповідно до запропонованої шкали оцінювання:

4 бали – «цілком вірно»

3 бали – «швидше вірно»

2 бали – «швидше невірно»

1 бал – «невірно»

Зважте на те, що будь-які Ваші відповіді є цінними і не розглядаються як «правильні» чи «неправильні». Відповіді фіксуйте у бланку для відповідей.

1. Я маю власну методику вирішення конфліктів.
2. Навіть у конфліктній ситуації я добре сприймаю всі деталі того, що відбувається.
3. Мій прогноз про те, як буде відбуватися конфлікт, майже завжди виправдовується.
4. Я вважаю, що можу вирішити більшість проблем.
5. Я довіряю своїм здібностям вирішувати складні ситуації.
6. Я завжди впевнений(а), що досягну мети й здолаю всі труднощі.
7. Зазвичай я досить ефективно вирішую конфліктні ситуації.
8. Більшістю рішень, прийнятих в умовах конфліктної ситуації, я залишаюся задоволеним(ою).
9. Більшість проблем настільки складні, що я не в змозі їх вирішити.
10. Більшість проблем я вирішую в стані запалу.
11. Якщо мені вдалося залагодити конфліктну ситуацію, то я завжди намагаюся зрозуміти, внаслідок чого це сталося.
12. Я завжди аналізую реакцію на конфлікт щойно втягнутих у нього людей.

13. На конфлікти я реаую так емоційно, що не можу пригадати про ефективні способи його розв'язання.
14. У конфлікті мені завжди важко координувати свої дії.
15. Обмірковуючи варіанти дій у конфлікті, мені завжди складно оцінити вірогідність їх успішності.
16. У конфліктній ситуації я часто виношу судження, яке в подальшому не виправдовується.
17. Якщо я помічаю ознаки напруженості, то спочатку все добре обмірковую, перш ніж діяти.
18. Якщо я стикаюся з проблемою, то керуюся рішенням, яке найперше спало на думку.

## Додаток М

### Тест вольового самоконтролю Е.В. Ейдмана

Вам пропонується тест, що містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне й вирішіть, вірно або невірно дане твердження стосовно Вас. Якщо вірно, то в аркуші для відповідей проти номера даного твердження поставте знак “плюс”, а якщо порахуєте, що воно стосовно Вас невірно, то “мінус”.

#### Тест

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання кинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними й приємною компанією.
3. При необхідності мені неважко стримати вибух гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій чекаючи приятеля, що спізнюється до призначеного часу.
5. Мене важко відволікти від початої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди “гну” свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати ніч безперервно (наприклад, робота, чергуванні) і весь наступний день бути в “гарній формі”.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так-то просто мене змусити себе холодокровно спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою неприязнь до нього.

15. При необхідності я можу займатися своєю справою у незручній і невідповідній обстановці.

16. Мені сильно ускладнює роботу розуміння того, що її необхідно будь-що зробити на певний термін.

17. Вважаю себе рішучою людиною.

18. З фізичною утомою я справляюся легше, ніж інші.

19. Краще почекати ліфт, чим підніматися по сходам.

20. Зіпсувати мені настрій не так-то просто.

21. Іноді якась дрібниця опановує моїми думками, не дає спокою, і я ніяк не можу її спекатись.

22. Мені важче зосередитися на завданні або роботі, чим іншим.

23. Переспорити мене важко.

24. Я завжди прагну довести почату справу до кінця.

25. Мене легко відволікти від справ.

26. Я іноді розумію, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди часом заздять моєму терпінню й скрупульозності.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я розумію, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом приводить до погіршення результатів.

30. Мене зазвичай сильно дратує, коли “перед носом” зачіняються двері транспорту, що йде, або ліфта.

### **Обробка результатів**

Ціль обробки результатів - визначення величин індексів вольової самоконтролю по пунктах загальної шкали (З) і індексів по субшкалам “наполегливість” (Н) і “самовладання” (С).

Кожний індекс - це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей випробуваного із ключем загальної шкали або субшкали.

У опитувальнику 6 маскувальних тверджень. Тому загальний сумарний бал по шкалі “З” повинен перебувати у діапазоні від 0 до 24, по субшкалі “наполегливість” - від 0 до 16 і по субшкалі “самовладання” - від 0 до 13:

### **Ключ**

для підрахунку індексів вольового самоконтролю

Загальна шкала 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

“Наполегливість” 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

“Самовладання” 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

### **Аналіз результатів**

У самому загальному вигляді під рівнем вольового самоконтролю розуміється міра оволодіння власною поведінкою у різних ситуаціях, здатність свідомо управляти своїми діями, станами й спонуканнями.

Рівень розвитку вольового самоконтролю може бути охарактеризовано у цілому й окремо по таких властивостях характеру як наполегливість і самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні із середніми значеннями кожної зі шкал. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то даний показник відбиває високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самовладання. Для шкали “З” ця величина дорівнює 12, для шкали “Н” – 8, для шкали “С” – 6.

Високий бал по шкалі “З” характерний для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття відповідальності. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують виниклі наміри, уміють розподіляти зусилля й здатні контролювати свої вчинки, мають виражену соціально-позитивну спрямованість. У граничних випадках у них можливе наростання внутрішньої

напруженості, зв'язаної із прагненням проконтролювати кожний нюанс власного поводження й тривогою із приводу найменшої його спонтанності.

Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальна активність, як правило, знижена. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язане як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії й самоконтролю.

Субшкала “наполегливість” характеризує силу намірів людини - його прагнення до завершення початої справи. На позитивному полюсі - діяльні, працездатні люди, що активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, але відволікають альтернативи й спокуси, головна їхня цінність - почата справа. Таким людям властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підкорити їм свою поведінку. Таким людям властива можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення по даній шкалі свідчать про підвищену лабільність, непевність, імпульсивність, які можуть привести до непослідовності й навіть розкиданості поведінки. Знижене тло активності й працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала “самовладання” відбиває рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал по субшкалі набирають люди емоційно стійкі, що добре володіють собою в різних ситуаціях. Властиве ним внутрішній спокій, упевненість у собі звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового, несподіваного й, як правило, сполучається з волею поглядів, тенденцією до новаторства й радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може приводити до підвищення внутрішньої напруженості, перевазі постійної заклопотаності й стомлюваності.

На іншому полюсі даної субшкали – спонтанність і імпульсивність у сполученні з уразливістю й перевагою традиційних поглядів обгороджують людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному тлу настрою.

Соціальна бажаність високих показників по шкалі неоднозначна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані із проблемами в організації життєдіяльності й відносинах з людьми. Часто вони відбивають появу дезадаптивних форм поведінки. На відмінність від них низькі рівні самовладання у низькі випадків виконують компенсаторні функції. Але також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості і її вмінні будувати відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на ті або інші ситуації.

## Додаток Н

**Шкала стресостійкості Коннора–Девідсона-10 (CD-RISC-10)**

Оцініть, будь ласка, наведені твердження відповідно до запропонованої шкали:

- 0 – зовсім не вірно
- 1 – рідко вірно
- 2 – іноді вірно
- 3 – часто вірно
- 4 – майже завжди вірно

1. Я здатний(а) адаптуватися, коли відбуваються зміни.
2. Я можу впоратися з усім, що трапляється на моєму шляху.
3. Я намагаюся бачити гумористичну сторону речей, коли стикаюся з проблемами.
4. Подолання стресу може зробити мене сильнішим(ою).
5. Я схильний(а) відновлюватися після хвороби, травми чи інших труднощів.
6. Я вірю, що можу досягти своїх цілей, навіть якщо є перешкоди.
7. Під тиском я залишаюся зосередженим(ою) і чітко мислю.
8. Мене нелегко розчарувати невдачею.
9. Я вважаю себе сильною людиною, коли маю справу з життєвими викликами та труднощами.
10. Я здатний(а) справлятися з неприємними або болючими почуттями, такими як смуток, страх і гнів.

## Додаток П

**Тест на асертивність і шкала асертивності (В. В. Шпалінський, К.  
А. Помазан)**

**Інструкція.** Перед вами твердження, що описують найбільш типові ситуації, в яких може опинитися кожен із нас. Як особисто Ви поведетеся у подібних випадках?

**1 («завжди»)**

**2 («часто»)**

**3 («інколи»)**

**4 («ніколи»)**

№	Текст твердження	
1	Коли колега чи знайомий просить у мене грошей у борг, я не можу сказати «ні», навіть якщо моє власне фінансове становище залишає бажати кращого.	1 2 3 4
2	Я не вмію знайомитися з людьми, до яких відчуваю симпатію. Зазвичай чекаю, коли вони зроблять перший крок.	1 2 3 4
3	Коли мене кличуть кудись і я бачу, що моя згода має значення, я не можу відмовити, навіть якщо відчуваю величезне небажання це зробити.	1 2 3 4
4	Коли хто-небудь стає без черги переді мною, я не можу осадити цієї людини, навіть якщо відчуваю величезне бажання це зробити.	1 2 3 4
5	Під час різного роду дебатів чи обговорень я не вмію переривати співрозмовників, навіть якщо стає ясно, що вони займаються «переливанням із пустого в порожнє».	1 2 3 4
6	Мені буває болісно важко відповісти відмовою на чийсь вимогу чи прохання.	1 2 3 4

7	Я не вмію у розмові поставити крапку, навіть якщо людина, з якою я розмовляю, і тема бесіди мені абсолютно нецікаві чи, наприклад, я кудись поспішаю.	1 2 3 4
8	Розмовляючи з ким-небудь, я не здатний заперечити, навіть якщо думаю, що моя точка зору більш правильна. Мені легше промовчати.	1 2 3 4
9	Для мене болісно звертатися до інших з розпитами, коли я чогось не розумію (на роботі, в інституті, школі, вдома).	1 2 3 4
10	На засіданнях і різних зборах я волію відмовчуватися, щоб не опинитися у незручному становищі.	1 2 3 4
11	Коли хто-небудь відміняє заздалегідь призначену зустріч, я не можу запропонувати перенести її на зручний для мене час, зазвичай чекаю, коли хтось зробить це першим.	1 2 3 4
12	Якби я почав(ла) наказувати, то швидше за все вийшло б, як у приказці «Накажи й зроби сам».	1 2 3 4
13	Коли хто-небудь із близьких поводить себе зі мною несправедливо, я не протестую. Намагаюся поводитися так, щоб ці люди не помітили, що я прикро вражений(а).	1 2 3 4
14	Запросити на побачення людину, яка мене зацікавила, вище моїх сил.	1 2 3 4
15	Коли мене хвалять, говорять компліменти, я розгублююся, не знаю, як на це реагувати, відчуваю себе безпомічним(ою).	1 2 3 4
16	Якщо я принесу з магазину зіпсовані продукти, то скоріше викину їх, ніж піду висувати претензії.	1 2 3 4
17	Я відчуваю тремтіння, варто мені тільки уявити, що можу опинитися безробітним(ою) і доведеться шукати роботу.	1 2 3 4
18	Під час розмови про щось важливе з тим, від кого я залежу, я починаю висловлюватися неясно, а іноді й невиразно.	1 2 3 4

19	Мені дуже неприємно, коли виникає необхідність попросити про щось незнайому людину, наприклад продати квиток на транспорт чи передати гроші.	1 2 3 4
20	Для мене неприємно заводити розмову з особами вищого рангу, навіть якщо необхідно щось їм повідомити.	1 2 3 4

## Додаток Р

### Методика «Тест оцінки комунікативних умінь» А. А. Кареліна

Тип відповіді:

майже завжди

часто

іноді

рідко

майже ніколи

1. Чи намагаєтеся Ви припинити бесіду в тих випадках, коли тема (або співрозмовник) нецікаві Вам?
2. Чи дратують Вас манери Вашого партнера по спілкуванню?
3. Чи може невдалий вираз іншої людини спровокувати Вас на різкість або грубість?
4. Чи уникаєте Ви вступати в розмову з невідомою або малознайомою Вам людиною?
5. Чи маєте Ви звичку перебивати співрозмовника?
6. Чи робите Ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте зовсім про інше?
7. Чи змінюєте Ви тон, голос, вираз обличчя залежно від того, хто Ваш співрозмовник?
8. Чи змінюєте Ви тему розмови, якщо співрозмовник торкнувся неприємної для Вас теми?
9. Чи виправляєте Ви людину, якщо в її мовленні зустрічаються неправильно вимовлені слова, назви або вульгаризми?
10. Чи буває у Вас поблажливо-менторський тон з відтінком зневаги та іронії щодо співрозмовника?

### Додаток С

**Вагові коефіцієнти першої головної компоненти показників  
конфліктологічної компетентності та професійної ідентичності студентів  
до тренінгу**

Показник	Ваговий коефіцієнт
Q1	0,211
Q2	0,214
Q3	0,242
Q4	0,224
Q5	0,226
Q6	0,188
Q7	0,240
Q8	0,234
Q9	0,267
Q10	0,260
Q11	0,193
Q12	0,237
Q13	0,199
Q14	0,234
Q15	0,219
Q16	0,234
Q17	0,234
Q18	0,234
Q19	0,252

**Вагові коефіцієнти першої головної компоненти показників  
конфліктологічної компетентності студентів (Q1–Q13)**

Показник	Ваговий коефіцієнт
Q1	0,258

Q2	0,261
Q3	0,296
Q4	0,273
Q5	0,276
Q6	0,230
Q7	0,294
Q8	0,287
Q9	0,326
Q10	0,317
Q11	0,236
Q12	0,290
Q13	0,244

**Вагові коефіцієнти першої головної компоненти показників професійної ідентичності студентів (Q14–Q19)**

Показник	Ваговий коефіцієнт
Q14	0,409
Q15	0,382
Q16	0,407
Q17	0,407
Q18	0,405
Q19	0,439

## Додаток Т

**Відсотковий розподіл відповідей студентів 3 курсу до реалізації  
тренінгової програми (n = 32)**

<b>Формулювання твердження</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Когнітивний компонент конфліктологічної компетентності</b>					
Я знаю, які існують основні причини конфліктів у школі	0,0	12,5	37,5	37,5	12,5
Я вмію визначити стиль поведінки у конфліктній ситуації	0,0	6,2	43,8	37,5	12,5
Я знаю, як діяти в ситуації конфлікту між учнем і батьками	6,2	12,5	37,5	31,2	12,5
<b>Поведінковий компонент конфліктологічної компетентності</b>					
Я вмію зберігати самоконтроль у ситуаціях конфлікту	0,0	0,0	25	50,0	25,0
Я здатен(на) конструктивно вирішувати міжособистісні суперечки	0,0	0,0	43,7	37,5	18,8
Я можу рефлексувати власну поведінку під час конфліктної взаємодії	0,0	0,0	43,7	37,5	18,8
Я можу бути медіатором у конфліктних ситуаціях	12,5	6,2	43,7	31,2	6,2
Я здатен(на) контролювати свої емоції у складних ситуаціях	0,0	6,2	25	31,2	37,5
Я почувуюся впевнено у вирішенні конфліктів	6,2	0,0	25	37,5	31,2
<b>Особистісний компонент конфліктологічної компетентності</b>					
Я вважаю, що вміння розв'язувати конфлікти впливає на ефективність учителя	0,0	0,0	18,7	18,8	62,5
Я вважаю, що навички мирного врегулювання конфліктних ситуацій є важливою складовою професійної компетентності педагога	0,0	6,2	18,7	12,5	62,5

Я вважаю, що вміння працювати з конфліктами є важливою складовою професійної підготовки майбутнього педагога	0,0	12,5	18,7	31,2	37,5
Я схильний(а) уникати конфліктів, навіть якщо це шкодить справі	12,5	12,5	37,4	18,8	18,8
<b>Показники професійної ідентичності майбутнього педагога</b>					
Я чітко усвідомлюю свою роль як майбутнього педагога	6,2	6,2	18,8	31,2	37,5
Я бачу себе вчителем у майбутньому	0,0	12,5	37,5	25,0	25,0
Я маю чітке уявлення, як формуватиму себе як професіонала	0,0	6,2	25	43,8	25,0
Я готовий(а) комунікативно взаємодіяти з учнями/батьками	0,0	6,2	31,2	31,2	31,2
Я готовий(а) активно діяти для реалізації себе у педагогіці	6,2	6,2	18,8	31,2	37,5
Я відкритий(а) до професійних викликів	0,0	0,0	25	31,2	43,8

## Додаток У

**Порівняльний відсотковий розподіл відповідей студентів 3 курсу до та після реалізації тренінгової програми (n = 32)**

<b>Формулювання твердження</b>	<b>Етап</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Я знаю, які існують основні причини конфліктів у школі	До	0,0	12,5	37,5	37,5	12,5
	Після	0,0	0,0	12,5	50,0	37,5
Я вмію визначити стиль поведінки у конфліктній ситуації	До	0,0	0,0	43,8	37,5	12,5
	Після	0,0	0,0	6,2	31,2	62,5
Я знаю, як діяти в ситуації конфлікту між учнем і батьками	До	6,2	12,5	37,5	31,2	12,5
	Після	6,2	0,0	31,2	25,0	37,5
Я вмію зберігати самоконтроль у ситуаціях конфлікту	До	0,0	0,0	25,0	50,0	25,0
	Після	0,0	0,0	6,2	37,5	56,2
Я здатен(на) конструктивно вирішувати міжособистісні суперечки	До	0,0	0,0	43,7	37,5	18,8
	Після	0,0	0,0	0,0	56,2	43,8
Я можу рефлексувати власну поведінку під час конфліктної взаємодії	До	0,0	0,0	43,7	37,5	18,8
	Після	0,0	6,2	6,2	43,8	43,8
Я можу бути медіатором у конфліктних ситуаціях	До	12,5	6,2	43,7	31,2	6,2
	Після	6,2	6,2	18,8	31,2	37,5
Я здатен(на) контролювати свої емоції у складних ситуаціях	До	0,0	6,2	25,0	31,2	37,5
	Після	0,0	0,0	6,2	43,8	50,0
Я почуваюся впевнено у вирішенні конфліктів	До	6,2	0,0	25,0	37,5	31,2
	Після	0,0	0,0	6,2	43,8	50,0
Я вважаю, що вміння розв'язувати конфлікти впливає на ефективність учителя	До	0,0	0,0	18,8	18,8	62,4
	Після	0,0	0,0	12,5	43,8	43,8
Я вважаю, що навички мирного врегулювання конфліктних ситуацій є	До	0,0	6,2	18,7	12,5	62,5
	Після	0,0	0,0	12,5	37,5	50,0

важливою складовою професійної компетентності педагога						
Я вважаю, що вміння працювати з конфліктами є важливою складовою професійної підготовки майбутнього педагога	До	0,0	12,5	18,8	31,2	37,5
	Після	0,0	0,0	6,2	50,0	43,8
Я схильний(а) уникати конфліктів, навіть якщо це шкодить справі	До	12,5	12,5	37,4	18,8	18,8
	Після	6,2	12,5	25,0	37,5	18,8
Я чітко усвідомлюю свою роль як майбутнього педагога	До	6,2	6,2	18,8	31,2	37,5
	Після	6,2	0,0	25,0	37,5	31,2
Я бачу себе вчителем у майбутньому	До	0,0	12,5	37,5	25,0	25,0
	Після	12,5	0,0	31,2	25,0	31,2
Я маю чітке уявлення, як формуватиму себе як професіонала	До	0,0	6,2	25,0	43,8	25,0
	Після	0,0	0,0	31,2	25,0	43,8
Я готовий(а) комунікативно взаємодіяти з учнями/батьками	До	0,0	6,2	31,2	31,2	31,2
	Після	0,0	0,0	31,2	25,0	43,8
Я готовий(а) активно діяти для реалізації себе у педагогіці	До	6,2	6,2	18,8	31,2	37,5
	Після	6,2	0,0	25,0	31,2	37,5
Я відкритий(а) до професійних викликів	До	0,0	0,0	25,0	31,2	43,8
	Після	0,0	0,0	12,5	31,2	56,2

### Додаток X

**Результати перевірки нормальності розподілу різниць між показниками до та після тренінгової програми (критерій Шапіро–Вілка)**

<b>Показник</b>	<b>W</b>	<b>p</b>
Асертивність	0.708	< .001
Комунікативні вміння	0.480	< .001
Конфліктологічна компетентність	0.771	< .001
Стресостійкість	0.864	< .001
ПІ	0.940	.076
КР	0.783	< .001
ЕВ	0.172	< .001
ДП	0.785	< .001
ОПА	0.778	< .001



АП	ОПА	ДП	ЕВ	ПП	МЦ	КР
-.199	.533**	.426*	.441*	.351*	.453**	.215
-.229	.771***	.716***	.714***	.689***	.657***	.527**
-.073	.665***	.628***	.639***	.684***	.670***	.536**
-.156	.709***	.648***	.654***	.719***	.725***	.536**
-.283	.707***	.678***	.704***	.594***	.651***	.574***
-.329	.495**	.529**	.520**	.538**	.458**	.343
-.250	.522**	.571**	.713***	.606***	.591***	.636***
-.397*	.750***	.885***	.903***	.840***	.852***	.819***
-.312	.562***	.631**	.701***	.610***	.591***	—
-.108	.585***	.703***	.740***	.795***	—	—
-.175	.713***	.708***	.645***	—	—	—
-.464*	.730***	.866***	—	—	—	—
-.489*	.759***	—	—	—	—	—
-.461*	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—



АШ	ОПА	ДП	ЕВ	ІІІ	МЦ
-.222	.513**	.378*	.435*	.354*	.441*
-.229	.670***	.654***	.716***	.689***	.657***
-.073	.544**	.579***	.641***	.684***	.670***
-.156	.572***	.599***	.655***	.719***	.725***
-.312	.549**	.595***	.725***	.569***	.642***
-.202	.296	.369*	.530**	.515**	.642***
-.209	.465**	.605***	.661***	.626***	.609***
-.374*	.624***	.876***	.901***	.835***	.869***
-.307	.358*	.652***	.679***	.530**	.547**
-.108	.473**	.657***	.746***	.795***	—
-.175	.600***	.659***	.652***	—	
-.467**	.595***	.843***	—		
-.421*	.593***	—			
-.387*	—				
—					

## Додаток Щ

## Розподіл рівнів резильєнтності вчителів за стажем роботи (CD-RISC-10)

Стаж роботи	Кількість у групі	Низький п (%)	Нижчий за середній п (%)	Середній п (%)	Вищий за середній п (%)	Високий п (%)
<b>0-5 років</b>	18	5 (27,8 %)	3 (16,7 %)	2 (11,1 %)	4 (22,2 %)	4 (22,2 %)
<b>6-10 років</b>	22	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (9,1 %)	11 (50,0 %)	9 (40,9 %)
<b>Понад 10 років</b>	27	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (11,1 %)	10 (37,0 %)	14 (51,9 %)
<b>Разом</b>	<b>67</b>	<b>5 (7,5 %)</b>	<b>3 (4,5 %)</b>	<b>7(10,4 %)</b>	<b>25 (37,3 %)</b>	<b>27 (40,3 %)</b>

## Розподіл рівнів асертивності вчителів за стажем роботи

Стаж роботи	Кількість у групі	Пасивність п (%)	Закомплексованість п (%)	Норма п (%)	Агресивність п (%)
<b>0-5 років</b>	18	2 (11,1 %)	8 (44,4 %)	8 (44,4 %)	0 (0 %)
<b>6-10 років</b>	22	0 (0 %)	4 (18,2 %)	18 (81,8 %)	0 (0 %)
<b>Понад 10 років</b>	27	0 (0 %)	0 (0 %)	26 (96,3 %)	1 (3,7 %)
<b>Разом</b>	<b>67</b>	<b>2 (3,0 %)</b>	<b>12 (17,9 %)</b>	<b>52 (77,6 %)</b>	<b>1 (1,5 %)</b>

**Розподіл рівнів комунікативних умінь вчителів за стажем роботи**

<b>Стаж роботи</b>	<b>Кількість у групі</b>	<b>Низький рівень n (%)</b>	<b>Середній рівень n (%)</b>	<b>Високий рівень n (%)</b>
0-5років	18	4 (22,2 %)	11 (61,1 %)	3 (16,7 %)
6-10років	22	0 (0 %)	13 (59,1 %)	9 (40,9 %)
Понад 10 років	27	0 (0 %)	13 (48,1 %)	14 (51,9 %)
<b>Разом</b>	<b>67</b>	<b>4 (6,0 %)</b>	<b>37 (55,2 %)</b>	<b>26 (38,8 %)</b>

**Розподіл рівнів компетентності у вирішенні конфліктів вчителів за стажем роботи**

<b>Стаж роботи</b>	<b>Кількість у групі</b>	<b>Низький рівень n (%)</b>	<b>Середній рівень n (%)</b>	<b>Високий рівень n (%)</b>
<b>0-5років</b>	18	10 (55,6 %)	4 (22,2 %)	4 (22,2 %)
<b>6-10років</b>	22	3 (13,6 %)	8 (36,4 %)	11 (50,0 %)
<b>Понад 10 років</b>	27	0 (0 %)	7 (25,9 %)	20 (74,1 %)
<b>Разом</b>	<b>67</b>	<b>13 (19,4 %)</b>	<b>19 (28,4 %)</b>	<b>35 (52,2 %)</b>

**Зведена таблиця рівнів вольового самоконтролю вчителів за стажем роботи**

<b>Шкала</b>	<b>0-5років</b>		<b>6-10років</b>		<b>Понад 10 років</b>	
	<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>Н</b>
<b>Загальна воля (З)</b>	7 (38,9 %)	11 (61,1 %)	19 (86,4 %)	3 (13,6 %)	26 (96,3 %)	1 (3,7 %)
<b>Наполегливість (Н)</b>	7 (38,9 %)	11 (61,1 %)	17 (77,3 %)	5 (22,7 %)	23 (85,2 %)	4 (14,8 %)
<b>Самовладання (С)</b>	13 (72,2 %)	5 (27,8 %)	20 (90,9 %)	2 (9,1 %)	26 (96,3 %)	1 (3,7 %)