

УДК 159.9:005.35-021.411:37.011.3-051  
DOI: 10.31499/2617-2100.17.2026.362077

*Станіслав Володимирович Сапожников,*  
доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
педагогіки та психології,  
«Заклад вищої освіти «Міжнародний  
гуманітарно-педагогічний  
інститут «Бейт-Хана»,  
м. Дніпро, Україна  
ORCID: 0000-0001-6674-7631  
sapozhnykov70@gmail.com

*Аліна Олександрівна Теплицька,*  
кандидатка педагогічних наук,  
завідувачка кафедри  
природничо-наукової підготовки,  
«Заклад вищої освіти «Міжнародний  
гуманітарно-педагогічний  
інститут «Бейт-Хана»,  
м. Дніпро, Україна  
ORCID: 0000-0002-5276-0891  
dafna77al@yahoo.com

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕТИЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІВ

Дана стаття присвячена психологічним детермінантам управління професійним розвитком педагогів. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на освітян в умовах воєнного стану, що призводить до девальвації професії та ризиків порушення академічної доброчесності. Виявлено переважання середнього та низького рівнів професійної самоефективності у педагогів, що свідчить про високу вразливість фахівців перед сучасними викликами. Обґрунтовано, що академічна доброчесність забезпечує збереження суб'єктності та професійної автономії педагога. Сформульовано концепцію етичного прагматизму у взаємодії зі штучним інтелектом, де асертивна позиція педагога дозволяє делегувати рутинні операції технологіям, вивільняючи ресурс для гуманістично орієнтованих форм навчання. Наголошено на необхідності впровадження гендерно-чутливих програм підтримки для відновлення психосоціальних ресурсів педагогів.

**Ключові слова:** академічна доброчесність, професійна етика, штучний інтелект, професійна самоефективність, асертивність, воєнний стан.

*Stanislav Sapozhnykov,*  
PhD in Pedagogy, professor,  
head of the department  
of pedagogy and psychology,  
«Institute of Higher Education «International  
Humanitarian and Pedagogical  
Institute «Beit-Hana»,  
Dnipro, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-6674-7631  
sapozhnykov70@gmail.com  
*Alina Teplytska,*  
PhD in Pedagogy, head of the department

*of natural science training,  
«Institute of Higher Education  
«International Humanitarian  
and Pedagogical  
Institute «Beit-Hana»,  
Dnipro, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-5276-0891  
dafna77al@yahoo.com*

## ACADEMIC INTEGRITY AND PROFESSIONAL ETHICS AS THE FOUNDATION OF TRAINING PRACTICAL PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH TRAUMATIC CONDITION

*This article is devoted to the psychological determinants of managing the professional development of teachers. The relevance of the study is due to the increase in the psycho-emotional load on educators in the conditions of martial law, which leads to the devaluation of the profession and the risks of violating academic integrity. The purpose of the study is to determine the psychological determinants of ethical management of the professional development of a teacher, in particular the role of self-efficacy as an internal regulator of professional activity. The study used a set of psychodiagnostic tools: "General Self-Efficacy Scale" (R. Schwarzer, M. Jerusalem), "Professional Self-Efficacy Questionnaire" (adaptation by O. Kredenzler) and the author's questionnaire on the ethics of professional interaction in the conditions of the expansion of artificial intelligence (AI). The empirical base of the study was 52 teachers. The prevalence of medium and low levels of professional self-efficacy among teachers was revealed, which indicates the high vulnerability of specialists to modern challenges. It is substantiated that academic integrity ensures the preservation of the subjectivity and professional autonomy of the teacher. The concept of ethical pragmatism in interaction with artificial intelligence is formulated, where the assertive position of the teacher allows delegating routine operations to technologies, freeing up resources for humanistically oriented forms of learning. In the context of the expansion of artificial intelligence, ethical management of development should be based on professional assertiveness. This implies the ability of the teacher not only to master AI tools, but also to openly determine the limits of their use, while maintaining his own subjectivity. High self-efficacy allows the specialist to delegate routine to algorithms, freeing up resources for anthropocentric activities (empathy, value orientation). Management of professional development in modern educational institutions should shift the focus from formal control to psychological support.*

**Keywords:** *academic integrity, professional ethics, artificial intelligence, professional self-efficacy, assertiveness, martial law.*

Управління професійним розвитком педагога сьогодні виходить за межі простого підвищення кваліфікації, це процес розбудови ідентичності, де етичні та деонтологічні аспекти стають фундаментом стійкості фахівця. Під час воєнного стану вчителі описують свій досвід роботи так «мій мозок відчувається як браузер зі 100 відкритими вкладками». Дійсно, ця фраза відображає підвищені вимоги до роботи, пов'язані з невизначеністю, збільшенням робочого навантаження, виконанням кількох функцій, негативним сприйняттям професії (булінг вчителів у соціальних мережах тому підтвердження), погіршення здоров'я вчителів, що виражається у підвищенні тривожності, депресивних проявах та навіть девальвації професії вчителя. В умовах воєнного стану, коли до звичних обов'язків додаються ролі психолога, волонтера та фахівця з безпеки, питання професійного саморозвитку часто відходить на другий план. Однак було виявлено, що стратегії подолання труднощів, соціальна підтримка та робоча автономія – це психосоціальні ресурси, які були б захисними (або, принаймні, буферними) факторами професійного вигорання і професійного розвитку педагогів, який в умовах хронічної втоми видається неможливим (М. А. Bowman) [3]. Коли вчитель стикається з булінгом у соцмережах та знеціненням праці, академічна доброчесність стає тією внутрішньою «етичною вертикаллю», яка дозволяє зберегти самоповагу. Свідоме дотримання принципів чесності у викладанні та науковій роботі діє як антидот до девальвації професії: фахівець, який цінує власну інтелектуальну працю та працю інших, менш вразливий до зовнішніх спроб знецінення. Академічна

добросесність – це і є вияв вищої форми професійної автономії. Педагог, який самостійно створює освітній контент, а не займається «імітацією» чи плагіатом, відчуває більшу суб'єктність, це знижує тривожність, пов'язану зі страхом викриття або некомпетентності, і звільняє енергію для справжнього саморозвитку. У соціально-психологічному плані це зменшує конфліктність у взаємодії зі студентами та колегами, що безпосередньо економить емоційний ресурс вчителя.

Професійне навчання вчителів у сучасних умовах – це динамічний процес, який виходить за межі простого накопичення знань. Сьогодні акцент зміщується з пасивного отримання інформації на активну розбудову професійної ідентичності та розвиток м'яких навичок (soft skills). Сучасне навчання педагогів базується на декількох фундаментальних підходах, що забезпечують його ефективність: андрагогічний підхід (врахування того, що вчитель – це дорослий учень із власним досвідом, який потребує практичної цінності навчання та самостійності у виборі тем); концепція «Lifelong Learning» (навчання впродовж життя) – розгляд професійного розвитку як безперервного циклу, а не епізодичних курсів раз на кілька років; навчання через аналіз власного викладання, пошук помилок та їх трансформацію у досвід (К. Patton, М. Parker) [7]. Оскільки вимоги до навчання учнів в умовах хронічної екстремальності посилилися, практики та науковці почали більш систематично думати про те, як покращити навчання вчителів, починаючи від набору, підготовки та підтримки до наставництва та інших можливостей розвитку лідерства. Для розвитку компетенцій учнів 21-го століття, таких як глибоке опанування складного матеріалу, критичне мислення, вирішення складних проблем, ефективна комунікація та співпраця, а також самостійність та толерантність до невизначеності, необхідні складні форми навчання (S. Fernandes, A. M. Araújo, I. Miguel, M. Abella) [4]. У свою чергу, вчителям потрібні можливості для вивчення та вдосконалення педагогічних методів, необхідних для навчання цим навичкам. Однак залишаються основні питання щодо того, як вчителі можуть опанувати ці навички та як прогресивний професійний розвиток вплине на покращення педагогічної практики. У свою чергу, ефективний професійний розвиток необхідний, щоб допомогти вчителям вивчати та вдосконалювати педагогічні методики, необхідні для навчання в умовах непередбачуваного світу. Ми визначаємо ефективний професійний розвиток як структуроване професійне навчання, яке призводить до змін у знаннях та практиці вчителів, а також до покращення результатів навчання студентів. Ми концептуалізуємо професійне навчання як продукт як зовнішніх, так і вбудованих у роботу заходів, які підвищують знання вчителів і допомагають їм змінювати свою навчальну практику таким чином, щоб підтримувати навчання студентів (К. Aldrup, В. Carstensen, U. Klusmann) [1]. Таким чином, формальний професійний розвиток являє собою підмножину діапазону досвіду, який може призвести до професійного навчання.

Проаналізувавши наукову літературу, ми визначили шість характеристик, необхідних для професійного розвитку педагогів, етичного, асертивного ділового спілкування, а отже й підвищення самоефективності в умовах хронічної екстремальності війни (J. L. Ramos) [8]. Управління розвитком є ефективнішим, якщо воно підтримується з часом, тобто професійний розвиток має бути організований у цикл, в якому зміст переглядається відповідно до змінених умов життя, зокрема й соціально-культурної ситуації і ситуації з безпекою. Професійний розвиток ефективніший у груповій роботі, найчастіше вимога до співпраці формулюється як необхідність працювати з кількома колегами або «спільнотою практиків». Передача інформації безпосередньо від керівника курсу окремому учаснику часто вважається неефективною (R. Li, H. Liu, Y. Chen, M. Yao) [5]. Розвиток можливий лише за умови зацікавленості вчителів у ньому, коли вони бачать як отриманні знання та навички позначаються на їхній особистісній та професійній самоефективності. Загальні педагогічні методики, відірвані від контексту, в якому використовуються зазвичай не

ефективні, тому насамперед варто зосередитися на навчанні предметним знанням та як їх поглиблювати за допомогою сучасних інструментів саморозвитку. Вважається, що професійний розвиток є ефективнішим, коли він передбачає залучення зовнішньої експертизи, тобто осіб, які не працюють в цій самій школі, університеті, іншому закладі освіти (L. Bardach) [2]. За таких умов професійний розвиток орієнтований на зміст конкретних навчальних програм, включає активне навчання, тобто безпосередньо залучає вчителів до розробки та випробування стратегій навчання, надаючи їм можливість використовувати той самий стиль навчання, який вони розробляють для своїх учнів; підтримує співпрацю, створює простір для вчителів для обміну ідеями та співпраці у своєму навчанні, часто в контексті, пов'язаному з роботою (S. E. Victor, A. R. Devendorf) [11]. Розвиток не можливий без зворотнього зв'язку та рефлексії. Ефективний професійний розвиток надає вчителям достатньо часу для навчання, практики, впровадження та рефлексії над новими стратегіями, що сприяють змінам у їхній практиці (C. Smith, M. Gillespie) [10].

Ми наголошуємо, що ефективний розвиток – це продукт, який народжується на перетині зовнішніх заходів та щоденної практики. Навчання тепер – це не лише про методик викладання, а про те, як вчителю залишатися цілісною особистістю («бути», а не «знати»), тож професійний розвиток концептуалізується як інвестиція в суб'єктність педагога. Важливим є акцент на самоефективності та асертивності (S. Sims) [9]. В умовах війни етика стає не просто набором правил, а інструментом збереження психологічного ресурсу. До етики ділового спілкування ми відносимо і використання інструментів штучного інтелекту в контексті академічної доброчесності, де моделлю поведінки мають стати саме педагоги, які, якщо користуються ШІ мають про це чесно сказати учням та поділитися своїми вміннями, де ШІ робить не «замість» людини, а лише допомагає їй. Хоча інструменти ШІ на кшталт ChatGPT пропонують значні можливості для учнів, студентів та навчальних закладів різних рівнів, вони також викликають значні занепокоєння щодо академічної доброчесності, зокрема плагіату, особливо у вищій освіті – поширеної проблеми, що вже існувала ще до появи штучного інтелекту. Студентам часто важко розрізнити плагіат від прийнятної академічної практики, цю плутанину також поділяють оцінювачі та викладачі, які часто стикаються з невизначеністю щодо інструкцій щодо виконання завдань та мають труднощі з точним оцінюванням студентських робіт, коли задіяні такі інструменти, як ChatGPT, це призводить до підвищеної підозри та зниження довіри до учнівських і студентських робіт, а отже й до незадоволеності вчителями, викладачами своєю роботою (J. Lu, R. Zheng) [6]. Загалом, якщо професійний розвиток – це інвестиція в суб'єктність, то ШІ має стати інструментом, що вивільняє ресурс для цієї суб'єктності. Професійне навчання має вчити не «як боротися з ШІ», а як делегувати йому технічну роботу, залишаючи за собою роль архітектора смислів.

**Метою** даного дослідження є визначення психологічних детермінантів етичного управління професійним розвитком педагога.

Зв'язок між професійним розвитком та самоефективністю є ключовим аспектом психології праці та менеджменту в організаціях. В основі цього зв'язку лежить теорія Альберта Бандури: самоефективність – це віра людини у власну здатність успішно впоратися з поставленими завданнями. Високий рівень самоефективності визначає, чи почне людина взагалі свій шлях професійного вдосконалення, як ми зазначали вище, професійний розвиток, особливо в умовах хронічної екстремальності не можливий без вираженої мотивації до зростання, відповідно в якості інструментарію дослідження ми обрали Опитувальники самоефективності: «Шкала загальної самоефективності» Р.Шварцера, М.Єрусалема, В.Ромека та Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (T. Rigotti, B. Schyns, and G. Mohr)

(адаптація О.В. Креденцер), а також нами розроблено авторську анкету «Етика професійної взаємодії та використання у ній штучного інтелекту».

Шкала загальної самоефективності – це класичний інструмент для вимірювання впевненості особистості у власних силах подолати труднощі, його метою є оцінити базовий рівень психологічної стійкості педагогів. Методика включає 10 тверджень, ступінь згоди з якими респондент висловлює за допомогою чотирьох варіантів відповідей: «абсолютно невірно» (1 бал), «навіть чи це вірно» (2 бала), «скоріш за все вірно» (3 бала), «цілком вірно» (4 бала). Методика дозволяє встановити рівні самоефективності: низький (до 19 балів), середній (20-30 балів), високий (31-40 балів). Опитувальник професійної самоефективності містить 6 питань та передбачає надання кількісної оцінки від 1 до 6, де: 1 – цілком вірно, 2 – не вірно, 3 – скоріше не вірно, 4 – скоріше вірно, 5 – вірно, 6 – цілком вірно. При обробці результатів необхідно додати бали за всіма питаннями. За результатами опитувальника, чим вищими є бали, тим вищою є професійна самоефективність, при цьому, максимальна можлива кількість балів становить 36 балів. Таким чином нами було виявлено високий, середній і низький рівні загальної та професійної самоефективності педагогів (табл.). В дослідженні взяли участь 52 педагоги, з них 24 – чоловічої та 28 – жіночої статі, середній вік опитаних складає 37 років.

Таблиця 1.

#### Вираженість самоефективності педагогів

Рівні самоефективності	Чоловіки (n=24)	Жінки (n=28)
Загальна самоефективність		
Високий	3 (12,5%)	4 (14,3%)
Середній	15 (62,5%)	13(46,4%)
Низький	6 (25,0%)	11 (39,3%)
Професійна самоефективність		
Високий	1 (4,2%)	3 (10,7%)
Середній	14 (58,3%)	17 (60,7%)
Низький	9 (37,5%)	8 (28,6%)

Аналіз емпіричних даних дозволяє виявити кілька важливих тенденцій та психологічних особливостей досліджуваної вибірки педагогів. Переважання середнього рівня загальної самоефективності. Як серед чоловіків (62,5 %), так і серед жінок (46,4 %) домінує середній рівень загальної самоефективності. Це свідчить про те, що більшість опитаних педагогів загалом адекватно оцінюють свої сили, проте їхня впевненість у подоланні життєвих труднощів може коливатися залежно від зовнішніх обставин чи рівня стресу. Звертає на себе увагу суттєва різниця на низькому рівні. Серед жінок низький рівень загальної самоефективності виявлено у 39,3 %, тоді як серед чоловіків – у 25,0 %. У психологічному контексті це може бути пов'язано з вищим рівнем емоційного навантаження у жінок-педагогів, які часто поєднують професійні обов'язки з високим рівнем сімейної відповідальності та турботи, що знижує їхній загальний ресурсний стан. У вимірі професійної самоефективності показники високого рівня є досить не вираженими в обох групах (лише 4,2 % у чоловіків та 10,7 % у жінок). Водночас близько третини вибірки – 37,5 % чоловіків та 28,6 % жінок – мають низький рівень професійної самоефективності. Такий розподіл свідчить про виражені професійні деформації, синдром емоційного вигорання або відчуття безпорадності перед сучасними викликами (наприклад, складність адаптації до неперервних змін в освітньому процесі, вимог цифровізації чи роботи в кризових умовах). Педагоги з низькою професійною самоефективністю часто не вірять у можливість успішно впливати на результати своєї праці.

Педагоги з низьким рівнем професійної самоефективності (яких у вибірці сумарно 37,5 % і 28,6 %, тобто значна частина) перебувають у зоні ризику щодо порушення етичних

стандартів. Не вірячи у власні сили створити якісний оригінальний контент (силабус, лекцію, статтю), вони психологічно схильні до копіювання чужих матеріалів чи імітації діяльності задля відповідності формальним вимогам розвитку. Оскільки понад половина педагогів мають лише середній рівень самоефективності, а значна частина – низький, управління їхнім розвитком не може обмежуватися лише адміністративним контролем за плагіатом чи формальним проходженням курсів. Потрібні управлінські моделі, спрямовані на психологічну підтримку, підвищення самооцінки педагогів, створення безпечного освітнього простору та розвиток рефлексивних навичок.

Високий відсоток педагогів із низькою професійною самоефективністю (37,5 % чоловіків та 28,6 % жінок) вказує на потенційні деформації у взаємодії. Невпевненість у власній компетентності часто породжує захисні реакції: авторитарний стиль спілкування зі студентами, нетерпимість до критики з боку колег або приховування власних помилок. Професійна взаємодія втрачає ознаки діалогічності, замість партнерства виникає ієрархічний тиск, що суперечить етиці академічної свободи та поваги до особистості. Існує пряма залежність між самосприйняттям фахівця та його схильністю до плагіату чи фальсифікації. Педагог із високим рівнем професійної самоефективності сприймає складні вимоги до публікацій чи розробки курсів як виклик. Для нього дотримання доброчесності є питанням самоповаги. Натомість для педагога з низьким рівнем, вимоги професійного розвитку (наприклад, щорічне підвищення кваліфікації) стають загрозою. В умовах дефіциту віри у власні сили, плагіат стає «рятівним колом», що дозволяє формально відповідати критеріям, уникаючи психологічного дискомфорту від «нездатності виконати завдання». За таких умов етичне управління професійним розвитком – це створення такого середовища, де розвиток професійної самоефективності викладача виступає превентивним заходом проти порушень академічної доброчесності.

За результатами дослідження виявлено, що професійна самоефективність є внутрішнім регулятором етичної поведінки. Низька віра у власні сили корелює з ризиком «етичних відступів» (плагіату, імітації), які стають для педагога формою захисного копію в умовах високих кваліфікаційних вимог. В умовах експансії штучного інтелекту етичне управління розвитком має базуватися на професійній асертивності. Це передбачає здатність педагога не просто засвоювати ІІІ-інструменти, а відкрито визначати межі їх використання, зберігаючи власну суб'єктність. Висока самоефективність дозволяє фахівцю делегувати рутину алгоритмам, вивільняючи ресурс для антропоцентричної діяльності (емпатії, ціннісного орієнтування). Управління професійним розвитком у сучасних навчальних закладах має змістити фокус із формального контролю на психологічний супровід. Етичний менеджмент повинен стимулювати зміцнення професійної ідентичності та «гуманістичного ядра» педагога, що є єдиним дієвим запобіжником проти деформацій в умовах екстремальної невизначеності. Виявлені відмінності (зокрема, нижча загальна самоефективність у жінок) вказують на необхідність впровадження гендерно-чутливих програм психологічної підтримки, спрямованих на відновлення особистісних ресурсів та запобігання професійному вигоранню в кризових умовах.

## REFERENCES

1. Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist, 59* (2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
2. Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational psychology review, 34* (1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>

3. Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z., & Xie, K. (2022). Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (2), 188–204. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1830895>
4. Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13 (3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
5. Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2022). Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. *Current psychology*, 41 (1), 328–337. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00575-5>
6. Lu, J., Zheng, R., Gong, Z., & Xu, H. (2024). Supporting teachers' professional development with generative AI: The effects on higher order thinking and self-efficacy. *IEEE transactions on learning technologies*, 17, 1267–1277. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3369690>
7. Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP bulletin*, 99 (1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>
8. Ramos, J. L., Cattaneo, A. A., de Jong, F. P., & Espadeiro, R. G. (2022). Pedagogical models for the facilitation of teacher professional development via video-supported collaborative learning. A review of the state of the art. *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (5), 695–718. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1911720>
9. Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., ... & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of educational research*, 95 (2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
10. Smith, C., & Gillespie, M. (2023). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. In *Review of Adult Learning and Literacy, Volume 7*, 205–244. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003417996-7>
11. Victor, S. E., Devendorf, A. R., Lewis, S. P., Rottenberg, J., Muehlenkamp, J. J., Stage, D. R. L., & Miller, R. H. (2022). Only human: Mental-health difficulties among clinical, counseling, and school psychology faculty and trainees. *Perspectives on Psychological Science*, 17 (6), 1576–1590. <https://doi.org/10.1177/17456916211071079>

Стаття надійшла до редакції 16.04.2026 р.

Прийнята до друку 11.05.2026 р.

Опубліковано 24.05.2026 р.

This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY-4.0).