

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОЦЕСІВ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Виконала: студентка II курсу,
групи 8.0531-1з
спеціальності 053 Психологія
Талапова Юлія Андріївна
Керівник: д.психол.н., професор кафедри
психології Горбань Г.О.
Рецензент: д.психол.н., професор
кафедри психології Ткалич М.Г.

Запоріжжя
2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« ____ » _____ 2022 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Талапова Юлія Андріївна

Тема роботи Особливості психологічної готовності викладачів до процесів реформування вищої освіти

керівник роботи Горбань Г.О. д.психол.н., професор кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «20» 07 2022 року № 884-с

2. Строк подання студентом роботи _____

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

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: дослідити теоретичні аспекти психологічної готовності викладачів до процесів реформування освіти в Україні; розкрити поняття психологічної готовності; визначити детермінанти професійного становлення викладача вищої школи; експериментально дослідити характеристики психологічної готовності викладачів вищих навчальних закладів до змін.

5. Перелік графічного матеріалу: 3 таблиці, 4 малюнки

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Горбань Г.О., професор		
Розділ 1	Горбань Г.О., професор		
Розділ 2	Горбань Г.О., професор		
Розділ 3	Горбань Г.О., професор		
Висновки	Горбань Г.О., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2022 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2022 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-червень 2022 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень-серпень 2022 р.	Виконано
5	Написання висновків	вересень 2022 р.	Виконано
6	Передзахист	листопад 2022 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2022 р.	Виконано

Студент _____ Ю.А. Талапова

Керівник роботи _____ Г.О. Горбань

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О. М. Грединарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 49 сторінки, 3 таблиці, 4 рисунка, 23 джерела.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність.

Предмет дослідження – особливості психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти..

Мета роботи – обґрунтувати особливості психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо необхідність цілеспрямованого формування психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, порівняння й узагальнення досліджень з проблеми психологічної готовності.

Наукова новизна полягає у подальшому розвитку уявлення про формування психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Галузь використання: навчально-виховні заклади, загальноосвітні школи.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ, РЕФОРМУВАННЯ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ, ВИКЛАДАЧ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ.

SUMMARY

Talapova Y. A. Peculiarities of teachers' psychological readiness for higher education reform processes.

The qualifying work consists of Introduction, 2 Chapters, Conclusion, References (23 items, 4 of foreign origin). The qualifying work volume is 52 pages long, 43 of them – main text. There are 3 tables and 4 illustrations.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of peculiarities of teachers' psychological readiness for higher education reform. The master thesis is composed of 2 chapters, each of them dealing with different aspect of teachers' psychological readiness for higher education reform.

Master's thesis: 51 pages, 3 tables, 4 illustrations, 23 sources,

The research object: the psychological readiness.

The research subject: the peculiarities of the psychological readiness of teachers for the reform of higher education.

The research goal: is to substantiate the peculiarities of psychological readiness for reforming higher education.

Research hypothesis: it is necessary to purposefully form the psychological readiness of workers before the reform of higher education.

Research methods: theoretical: theoretical and methodological analysis, comparison and generalization of studies on the problem of psychological readiness.

The scientific novelty consists in the further development of the idea of the formation of the psychological readiness of teachers for the reform of higher education.

Field of use: educational institutions, secondary schools.

Keywords: psychological readiness, reform to higher education, teacher, competence.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	9
1.1. Поняття психологічної готовності	9
1.2. Детермінанти професійного становлення викладача вищої школи у сучасних соціокультурних умовах	16
1.3. Викладач вищої школи у контексті реформи освіти	21
РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ДО ЗМІН	28
2.1. Особливості досліджень готовності викладачів вищої школи до реформ	28
2.2. Характеристики сприйняття реформ викладачами ВНЗ	30
2.3. Технології розвитку психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти	39
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	47

ВСТУП

Актуальність роботи. На сьогоднішній день однією з актуальних проблем є реформування в галузі вищої освіти та створення привабливості для міжнародної європейської освіти. Перспективою інтеграції європейських систем вищої освіти є створення єдиного європейського навчального плану, а світоглядною основою європеїзації стала ідея формування єдиної міжнаціональної спільноти. В освіті, якій відводиться роль провідного процесу інтернаціоналізації, ця концепція набула розвитку в понятті європейський вимір, основним завданням запровадження якого, є, перш за все, модернізація змісту освіти на всіх рівнях. Цей процес передбачає створення у закладах вищої освіти умов для мобільності здобувачів та викладачів, розвиток партнерських відносин між різними учасниками освітнього процесу, підтримку спільних культурно-освітніх ініціатив та проектів.

Аналіз загальноєвропейської реалізації стратегії європеїзації освітньої сфери, а також процесу інтеграції вищої освіти до єдиного простору дає змогу визначити ключові позиції, що характеризують запровадження європейського виміру у вищу освіту, такі як: європейська спрямованість освіти, яка передбачає вихід навчальних планів за національні кордони та відображає концепцію єдності різноманіття; європейське знання, що включає вивчення історії та сучасного становища Європи, її культури, освітніх систем європейських країн, основних напрямів розвитку освіти у Європі; європейський мультикультуралізм, пов'язаний з усвідомленням багатокультурної природи європейської спільноти, вихованням поваги до інших народів, забезпечення рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їх етнічної чи конфесійної приналежності; європейські лінгвістичні компетенції, що має на увазі оволодіння під час навчання як мінімум двома європейськими мовами, підвищувати кваліфікацію за межами своєї країни та спілкуватися цими мовами з колегами за кордоном; європейський професіоналізм, який набуває в процесі

навчання і дає можливість працювати у будь-якій країні Європи; європейська громадянськість, що означає визнання та повагу таких цінностей, як права людини, демократія та свобода; європейська оцінка якості, є одним із інструментів досягнення відкритості, достовірності, прозорості досягнутих успіхів та сумісності європейських систем підготовки кадрів вищої школи.

У межах Болонського процесу відбувається формування та координація зв'язків, які у мають зміцнити інтегруючий процес щодо побудови цілісної системи. Нині вітчизняна освітня система переживає відповідальний період розвитку освіти. Національна доктрина встановила пріоритет освіти у державній політиці країни, визнавши його сферою відповідальності та інтересів держави. При цьому однією з найважливіших складових частин реформи вищої освіти є завдання інтеграції української освіти у світову освітню систему з урахуванням загальносвітових тенденцій.

Питання реформування вищої освіти України відображено у Указі Президента України від 14 вересня 2000 року «Про Програму інтеграції України до Європейського Союзу», у відповідних розпорядженнях Кабінету Міністрів у рішеннях Міністерства освіти і науки України. Національна доктрина розвитку освіти пройшла експертизу Ради Європи. В Україну приїжджали експерти, які знайомились із практикою впровадження задекларованих вітчизняним законодавством норм у наших університетах та коледжах. Якість виконання завдань з реформування освіти, на нашу думку, значуще визначається саме психологічною готовністю викладачів вишу до впровадження цих змін.

Психологія формування готовності до професійної діяльності вивчалася таким українськими дослідниками: Г. О. Балл, Г. С. Костюк, Є. О. Мілерян, В. О. Моляко, П. С. Перепилиця, М. Л. Смульсон та інші. Їх дослідження дають змогу стверджувати, що основою психологічної готовності є сформована комплексна здатність до діяльності певного типу.

Об'єкт дослідження – психологічна готовність.

Предмет дослідження – особливості психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Мета роботи – обґрунтувати особливості психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети було сформовано та виконано такі завдання:

- 1) дослідити теоретичні аспекти психологічної готовності викладачів до процесів реформування освіти в Україні;
- 2) розкрити поняття психологічної готовності;
- 3) визначити детермінанти професійного становлення викладача вищої;
- 4) експериментально дослідити характеристики психологічної готовності викладачів вищих навчальних закладів до змін.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо необхідність цілеспрямованого формування психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, порівняння й узагальнення досліджень з проблеми психологічної готовності.

Теоретична значущість роботи полягає у подальшому розвитку уявлення про формування психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти.

Практичне значення роботи полягає у використанні сформульованих у магістерській роботі основних теоретичних положень у процесі реалізації реформування вищої освіти та підвищення кваліфікації викладачів.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновку, списку використаних джерел. Робота викладена на 51 сторінці, та містить 3 таблиці, 4 рисунки, 23 джерела літератури.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1.1. Поняття психологічної готовності

Для визначення актуальності теми дослідження доречним вважаємо звернутись до важливих особливостей освітнього процесу в умовах освітнього простору. Педагог має широкий спектр обов'язків, кінцевою метою яких є безперешкодна освіта осіб з різними потребами. Це вимагає від спеціаліста всебічної підготовленості. Доречно зауважити, що професіоналізм викладачів та результативність їхньої діяльності визначається не лише їх кваліфікацією – знаннями, навичками та вміннями. На нашу думку, передує саме особистісна готовність до здійснення професійної діяльності в умовах освітнього простору [9].

Закономірна необхідність поглибленого вивчення проблеми психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти вимагає організацію у закладах вищої освіти діяльності, спрямованої на її формування в умовах освітнього простору. Тут ключовим запитанням є теоретичний аналіз та розкриття змісту поняття «готовність» у його широкому розумінні як важливого складника професійної компетентності викладачів.

Особливості професійної компетентності проаналізовано у працях О. Гордійчук та В. Гафткович. Окрім того, існує низка досліджень, присвячених аналізу поняття «психологічна готовність», яке розглядається у нерозривній єдності із особистісною готовністю [6].

Поняття «психологічна готовність» досліджується у роботах В. Андрущенко, Л. Антошкіної, М. Буйняк, О. Іванищенко, Р. Гуревич, І. Сасіної та О. Ярич.

Тлумаченню поняття «особистісна готовність» присвячена менша кількість наукових праць, однак ми вважаємо це явище більш широким, багатокomпонентним, таким, що безпосередньо впливає на результативність діяльності викладачів. Тому наголошуємо на необхідності поряд з аналізом психологічної готовності визначити зміст поняття «особистісна готовність» у контексті реформування освітнього простору [12].

Більшість наукових праць вітчизняних науковців у межах означеної теми присвячена аналізу таких понять, як «професійна готовність», «психологічна готовність»; поняття готовності розглядається у зв'язку з професійною діяльністю.

Перш ніж з'ясувати зміст поняття «особистісна готовність», доречно звернутись до наукових праць, автори яких приділяють увагу професійним вимогам до педагогів в умовах освітнього простору, сутності їхньої підготовленості до такої роботи та поняттю «професійна компетентність». Спочатку звернемось до роботи О. Кучерук та Ю. Бойчука [8], які виділяють загальні вимоги, яким має відповідати педагог в умовах навчання:

- усвідомлювати самоцінність віку як фундаменту формування особистості й розвитку життєздатності людини;
- володіти суспільною зрілістю, педагогічною етикою, високою етичною свідомістю;
- мати цілісне уявлення про процеси й явища, що відбуваються у природі та суспільстві, необхідне для вирішення педагогічних завдань;
- під час виконання професійних функцій уміти розв'язувати поставлені завдання, що вимагають аналізу ситуацій і вибору правильних шляхів їхньої реалізації;
- бути готовим до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та фахівцями відповідної галузі.

Серед професійно-значущих якостей педагога автори також звертають увагу на ерудицію, педагогічну спостережливість, щирість, тактовність, гуманізм, витримку, гнучкість поведінки, порядність, здатність іти на

компроміс, емпатію, високий рівень перцептивних здібностей, створення умов для реалізації права здобувача освіти з особливими освітніми потребами на освіту та визнання його як повноцінного члена суспільства [8].

Отже, ми дійшли висновку, що у педагогічній практиці існують загальні вимоги до педагога, які визначають його підготовленість до здійснення педагогічної діяльності у звичних умовах, а також і у випадку непередбачених змін в освітньому середовищі. Серед таких вимог теоретичні знання, практичні навички та вміння, а також і якості особистості педагога, вектор яких спрямований на гуманістичний складник освітнього середовища. Такими якостями є емпатія, тактовність, порядність тощо. Перераховані вимоги можна вважати певною основою для здійснення педагогічної діяльності.

Звернемося до тлумачення поняття «професійна компетентність». Зокрема, в межах досліджуваної теми найдоречнішим вважаємо тлумачення, запропоноване Р. Гуревичем, який визначає професійну компетентність як властивість особистості, що виявляється у ставленні до професійної діяльності [4]. Також зазначимо думку А. Ярого, який розглядає компетентність як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей, набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності вчителя, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї й до предмету діяльності [14].

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання їх у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою впевненістю, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності,

вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Узагальнюючи перераховані думки науковців, можемо підсумувати, що педагог в освітньому просторі має бути [4, 10, 14]:

- готовим до командної роботи з усіма суб'єктами освітнього середовища;

- володіти педагогічною майстерністю задля ефективного виконання функцій педагога в освітньому просторі

- всесторонньо розвиненою особистістю, яка володіє характеристиками, що забезпечують гуманістичне спрямування освітнього середовища;

- обізнаним про тонкощі налагодження взаємозв'язку і подальшої взаємодії з дітьми з суб'єктами освітнього середовища;

- відповідально ставитись до професійної діяльності;

- готовим до здійснення інноваційної діяльності.

Окрім того, має бути сформоване мотиваційно-ціннісне ставлення до діяльності та чітко усвідомлена внутрішня позиція щодо цінності діяльності та про власну важливість у визначених умовах. На нашу думку, такий комплекс різноманітних вимог забезпечується, власне, особистісною готовністю до професійної діяльності викладача.

На наш погляд, саме особистісна готовність заслуговує на окреме місце серед вимог до педагога. Її сформованість ми вважаємо фундаментальним компонентом здійснення педагогічної діяльності в умовах реформування освітнього простору. Така думка обґрунтована положенням про наявність у структурі особистості таких компонентів, як воля емоції, мотивація. Свідоме володіння зазначеними складниками забезпечує високий рівень усвідомленості, відповідальності та змістовної наповнюваності, необхідної для результативної діяльності.

Перейдемо безпосередньо до тлумачення поняття «особистісна готовність». Відповідно до думки Т. Ярої [14], готовність до діяльності має чітку структуру та визначається як стійка характеристика, інтегральне

особистісне утворення, система якостей особистості, функціональний стан, що визначає успішність виконання професійних дій. У складі такої готовності автор виділяє мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти.

Так, Т. Ярая [14], вивчаючи особистісну готовність психологів, тлумачить її як складне структурне утворення особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності, характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей майбутніх психологів (здатність до емпатійних проявів, толерантність, емоційна стійкість, психологічна проникливість, комунікативна компетентність) та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію.

Ми підтримуємо думку І. Демченко [5] щодо того, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки, перепідготовки та професійної діяльності.

Важливо відзначити, що педагогічна діяльність за своїм змістом є певним впливом, що не лише зумовлює навчання, але й виховання. Вплив спрямований на особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток й одночасно є основою саморозвитку та самовдосконалення. Однак, педагогічна діяльність завжди має цілеспрямований характер, тобто цілепокладання та педагогічне керівництво, яке здійснюється у освітніх закладах, є системоутворювальною дією. Слід зазначити, що педагогічна діяльність є невід'ємною частиною освітнього процесу, від чого залежить, наскільки він сприяє розвитку особистості студента.

Психологічна готовність як психічний стан характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання. У цьому готовність, загалом, означає становище підготовленості, за якого організм налаштований на певну дію чи реакцію, відтак, характеризує стан людини, у якому вона готова набути досвіду.

Розрізняють тривалу готовність та тимчасовий стан готовності, синонімами якого виступають «передстартовий стан», стан «оперативного спокою» та стан «пильності» [23].

Тривала готовність структурно включає: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, адекватні вимогам діяльності; необхідні знання, вміння та навички; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, і навіть емоційно-вольові процеси.

Тимчасова готовність відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації, основними рисами якої є відносна стійкість, дієвість впливу на процес діяльності, відповідність структури готовності до оптимальних умов досягнення мети.

Динамічна структура психологічної готовності до складних видів діяльності є цілісною освітою, що включає особистісні характеристики, основними з яких є [20]:

- мотиваційні – потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху та показати себе з кращого боку;

- пізнавальні – розуміння обов'язків, трудового завдання, оцінка її значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто (з точки зору престижу, статусу), уявлення можливих змін обстановки і т. д.;

- емоційні – почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість у успіху, наснагу;

- вольові – управління собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від впливів, що заважають, подолання сумнівів, страху.

З урахуванням сказаного формування психологічної готовності до діяльності є послідовністю взаємопов'язаних процедур і дій, спрямованих на [21]:

- усвідомлення потреб, вимог суспільства, колективу чи поставленого завдання;

- усвідомлення цілей виконання завдань, вирішення яких призведе до задоволення потреб;
- осмислення та оцінка умов, в яких будуть протікати майбутні події, актуалізація досвіду, пов'язаного з вирішенням завдань та виконанням вимог такого роду;
- визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності найбільш раціональних та можливих (допоміжних) способів вирішення завдань чи виконання вимог;
- прогнозування прояву інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінка співвідношення можливостей, рівня домагань та необхідності досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самонавіювання, віра в успішне досягнення мети.

Поняття особистісної готовності розглядається у нерозривній єдності із поняттям «психологічна готовність», оскільки саме це поняття та його компоненти розкривають характеристики особистості педагога, які визначають його готовність здійснювати педагогічну діяльність в умовах реформування освітнього простору. Багато наукових праць присвячено аналізу поняття «психологічна готовність», оскільки якість його сформованості безпосередньо впливає на усвідомлення педагогом особистісної готовності до здійснення діяльності освітньому просторі. Психологічна готовність педагогів до такої діяльності має охоплювати, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок, з іншого боку – переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, високу працездатність, емоційність, моральний та культурний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій, дій та обов'язків за умов реформування.

Професійну підготовку та перепідготовку спеціалістів варто пов'язувати з виконанням завдань, що максимально наближені до реальних умов їхньої професійної діяльності за нових умов [6].

Формування психологічної готовності спеціалістів до професійної діяльності має спрямовуватися на: пізнання себе, своїх індивідуальних особливостей і можливостей; усвідомлення своїх інтересів, мотивів, бажань, прагнень; позбавлення неадекватної оцінки власних можливостей; вміння бути чесним та справедливим із самим собою та оточуючими; ставлення до себе як до особистості і як особистості в професійній діяльності; самовдосконалення, самоконтроль, саморозвиток, самовиховання; прагнення досягнути найкращих результатів у професійній діяльності [6].

1.2. Детермінанти професійного становлення викладача вищої школи у сучасних соціокультурних умовах

Стиль педагогічної діяльності розуміється як специфічний прояв індивідуальності, важливий засіб адаптації індивідуальності педагога до об'єктивних вимог діяльності. Ж. Ковалів [3] під індивідуальним стилем професійної діяльності розуміє певну сукупність способів та прийомів роботи, зумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та фаховою специфікою діяльності. Під час вивчення цього явища недоцільно використовувати лише його взаємозв'язок з особливостями нервової системи або специфікою певної діяльності. Логічно розуміти індивідуальний стиль професійної діяльності як взаємозв'язок індивідуально-психологічних характеристик особистості з особливостями певної професійної галузі, оскільки стиль – це прояв індивідуальності людини в її професійній діяльності [8].

Аналіз проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності вимагає дослідження соціокультурних чинників, які впливають на цей процес (Д. Верч, М. Лапін, П. Сорокін, Н. Яблокова та ін.), відповідно до положень якого соціальний суб'єкт здійснює свою життєдіяльність в умовах соціокультури як взаємозумовленої єдності культур.

Соціокультурними чинниками, які опосередковують процес формування індивідуального стилю професійної діяльності, є, насамперед, статус педагога в сучасному суспільстві вплив інформаційного простору та інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини, соціально-психологічні особливості сучасної молоді, які доцільно розглядати в контексті теорії поколінь. Філософія освіти розглядає підготовку фахівця як процес творення, створення людини відповідно до образу, визначеного ідеалом, що складається залежно від усієї сукупності умов і передумов соціокультурного історичного розвитку суспільства [15].

Статус педагога визначається тими соціально-економічними процесами і трансформаціями, які відбуваються в суспільстві. У перехідний період змінюються й цілі педагогічної діяльності, що безпосередньо впливає на особливості професійної діяльності педагога в сучасних умовах. Певні аспекти цієї діяльності залишаються незмінними, а інші змінюються кардинально. На цей час професійно-педагогічна діяльність орієнтується на підтримку активності, ініціативності, самостійності здобувачів, обмін знаннями й досвідом між педагогом і здобувачем.

В умовах сучасних соціокультурних викликів необхідно враховувати протиріччя у сфері професійної праці викладача, які, на думку В.Сластьоніна [12], можна визначити як протиріччя між:

- динамікою професійних завдань і внутрішньою не готовністю викладача до їх здійснення;
- невизначеністю освітньої політики та прагненням викладача займати чітку й послідовну позицію;
- природною особистісною потребою викладача у творчій самореалізації та неможливістю її задоволення;
- зростаючим обсягом актуальної інформації та старими способами її переробки, зберігання та передачі;
- потребою суспільства в послугах педагогічної праці і скороченням резервів робочого часу викладача.

Особливої уваги заслуговують протиріччя щодо суб'єктивного ставлення викладача до своєї праці. Так, більшість з них, високо оцінюючи значущість професії, виявляються незадоволені своєю роботою. Усе це призводить до того, що спостерігається високий рівень стресу, психологічної виснаженості, вивченої безпорадності та вигорання, відсутність мотивації до педагогічної творчості та саморозвитку в професії. Однією з причини такої ситуації є суттєве ускладнення педагогічної діяльності отже, підвищення вимог до викладача [9].

Сьогодні педагог усе більш постає не просто як «транслятор» інформації, а, скоріше, як організатор і координатор різноманітних соціально-педагогічних умов, що забезпечують формування цілеспрямованого становлення й розвитку особистості майбутнього фахівця. О. Піскунова [8] зазначає, що на сучасному етапі розвитку освіти в професійно-педагогічній діяльності викладача виділяється певна сукупність нових функцій, що зумовлені соціокультурними чинниками, а саме: функція створення засобами педагогічної діяльності умов для виявлення самостійності, творчості, відповідальності здобувача та формуванні в нього мотивації неперервної освіти; функція, що забезпечує саморефлексію й самоосвіту; функція проектування, що виявляється в в спільному проектуванні індивідуального освітнього маршруту; управлінська функція щодо визначення освітньої політики освітнього закладу та певної спеціальності, координація діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Діяльність викладача розгортається сьогодні в умовах розвитку інформаційних технологій, що виокремлює її як домінуючу в освітньому процесі. Головною дієвою силою освітньої діяльності сьогодення є інтелект у взаємодії з духовно-моральним складником. Виникнення інформаційної, або віртуально-символічної, реальності підвищує відповідальність викладача за результати навчального процесу та його головного суб'єкта – здобувача. Розвиток науки та інформаційних технологій відкриває для вчителя нові можливості в професійній діяльності, дає змогу реалізовувати освітньо-педагогічні практики різних епох і культур [4].

Вплив інформаційного середовища на освітній процес має комплексний характер. Інформатизація навчально-виховного процесу ВНЗ передбачає використання різноманітних електронних засобів навчання (комп'ютерні класи з підключенням до мережі Інтернет, інтерактивні дошки, проектори тощо), новітніх форм, методів технологій навчання (створення презентацій, електронних постерів, розробка квестів, кейсів, електронне тестування як форма контролю рівня знань, використання соціальних мереж для обміну навчальною інформацією з викладачами й іншими студентами тощо). Усе це відкриває можливості для підвищення ефективності навчально-виховного процесу порівняно з традиційним навчанням. Тим самим збагачує сприйняття навчального матеріалу, удосконалює процес засвоєння знань студентів. Використання Інтернету для навчання визначає необхідність формування навичок пошуку, аналізу та систематизації інформації.

Викладач вищої школи – це не лише педагог, а й науковець, дослідник. В умовах швидких змін, що відбуваються в різних галузях сучасного суспільства, його основним завданням є підготовка майбутнього фахівця до самореалізації в такому суспільстві [1].

Зважаючи на те, що знання в інформаційному суспільстві дуже швидко застарівають, випускник ВНЗ має набути компетентностей здобувати необхідну інформацію самостійно. Це вимагає від викладачів ВНЗ не лише глибоких знань із певної галузі, а й постійної готовності до їх поповнення, обізнаності про результати наукових досліджень у відповідній галузі, уміння відбирати найсуттєвішу інформацію для занять, знаходити найефективніші методичні прийоми, застосовувати найдоцільніші педагогічні технології. Викладач ВНЗ перетворюється із основного джерела й транслятора знань у помічника, порадирика, керівника самоосвітою студентів. Проте до такої трансформації, як показали сучасні дослідження [1], готові не всі викладачі. Понад 60 % із них продовжують викладати свої дисципліни за традиційними методиками трансляції готових знань, близько 15 % категорично відмовляються впроваджувати будь-які інновації. Ці дані свідчать, що ще далеко не всі

викладачі ВНЗ усвідомлюють, що світ змінюється, суспільство диктує нові умови праці, висуває нові вимоги до фахівців у всіх галузях. Отже, щоб відповідати цим вимогам і бути затребуваним та конкурентоспроможним, потрібно дбати про власне професійне становлення. Це стосується й викладача вищої школи.

У сучасніших дослідженнях особливостей діяльності викладача ВНЗ [1, 5] виявлено, що на першому етапі професійного становлення (етап адаптації) відбувається освоєння нової соціальної ролі, у процесі чого виникають і розвиваються професійно значущі особистісні риси, індивідуальний стиль діяльності та педагогічні позиції; починають формуватися різні компетентності, такі, що забезпечують адекватну оцінку й співвідношення індивідуально-типологічних особливостей із вимогами професії, потреби у виконанні науково-дослідної діяльності. Це зумовлює необхідність постановки та вирішення завдань, пов'язаних із входженням у професію, заломленням теоретичних знань у практичний досвід, здійсненням особистісної рефлексії, пов'язаної з аналізом попереднього досвіду й психологічної готовності до досягнення максимальних результатів на цьому етапі професійного становлення.

На етапі професіоналізації відбувається ідентифікація себе з професією, формується необхідний і достатній для оптимального виконання професійних функцій рівень знань та вмінь, актуалізується потреба у виконанні діяльності на рівні зразків і досягненні певних результатів у науковій сфері [20].

Таке уявлення про зміст етапу професіоналізації висуває завдання, пов'язані з визначенням бар'єрів, що перешкоджають чи сприяють професійному становленню, проектуванням позитивних життєвих стратегій і векторів досягнення вершин професіоналізму, розвитком професійно значущих особистісних характеристик, їх корекції, перетворення, що забезпечує формування соціально схвалюваних педагогічних позицій, спрямованості та індивідуального стилю діяльності.

На кожному із вказаних етапів, на нашу думку, професійне становлення викладача ВНЗ буде відбуватися значно швидше, якщо він володітиме високим рівнем інформаційної культури, що охоплює знання й уміння в галузі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), розуміння важливості цих умінь і прагнення до ефективного їх використання у навчально-виховному процесі та постійного самовдосконалення в цій галузі [7].

Використання ІКТ розуміємо не як самоціль, а як найефективніший спосіб інтенсифікації та основу педагогічної творчості викладача в умовах інформаційного суспільства. Використовуючи класифікацію рівнів творчої педагогічної діяльності, що запропоновані С. О. Сисоєвою [10], вважаємо, що викладач ВНЗ на нинішньому етапі розвитку суспільства не має права зупинятися на репродуктивному чи раціоналізаторському, а має діяти на конструкторському рівні, прагнучи до новаторського. Лише викладачу-новатору буде під силу готувати ініціативного, творчого, відповідального, конкурентоспроможного фахівця, якого так потребує сучасне інформаційне суспільство.

1.3 Викладач вищої школи у контексті реформи освіти

Питання реформування вищої освіти України відображено в Указі Президента України від 14 вересня 2000 року «Про Програму інтеграції України до Європейського Союзу», у відповідних розпорядженнях Кабінету Міністрів у рішеннях Міністерства освіти і науки України.

Приєднання України до Болонського процесу у 2005 році, означало для вітчизняної вищої освіти важливий вибір подальшого шляху розвитку в європейському напрямку. Важливим фактором, тим, хто визначив цей вибір, стала перспектива рівноправного співробітництва та взаємної перебудови всіх європейських освітніх систем, прагнення єдності за збереження своєрідності кожної їх.

Такий підхід надає нашій країні можливість не лише увійти до загальноєвропейської системи вищої освіти, але й завдяки найбагатшим академічним та педагогічним традиціям, зробити свій внесок у збагачення європейського культурного та освітнього простору, продемонструвати свої сильні позиції у освіті [19].

Вступ України до Болонського процесу дав змогу виявити певні відображення протиріччя між аспектами ідентичності та аспектами уніфікації. З одного боку, Україна зацікавлена у використанні можливостей та перспектив, що надаються процесом інтеграції систем вищої освіти. З іншого боку, для нашої країни важливо зберегти свою культурну та освітню унікальність. Тут слід визнати, що ні ігнорування Болонського процесу, ні нав'язування зовнішніх стандартів вітчизняній вищій освіті не мають майбутнього. Альтернативою таким сценаріям може стати двосторонній процес взаємного врахування інтересів, що дасть змогу Україні не лише адаптувати свою систему вищої школи до болонських стандартів, але й надасть їй шанс стати рівним партнером на європейському просторі вищої освіти та позиціонувати свої найбагатші національні традиції у цій сфері на мові спільного спілкування.

Реформа вищої освіти є частиною загального процесу модернізації освіти України. Вона вимагає вироблення особливого підходу допланованих змін. Це пов'язано, перш за все, з тим, що вища освіта є не лише одним із елементів освітньої системи, а й поєднує у собі два взаємозалежні формати: 1) інститут збереження культурної ідентичності та творення національної освіти; 2) сфери генерування та реалізації інноваційних ідей. Саме знаходження гармонії між ними, а також від розумності та своєчасності їх здійснення залежить майбутнє країни. У зв'язку з цим особливу значимість набуває пошук цього балансу між існуючими традиціями і новітніми тенденціями, що вимагають адаптації їх до українського освітнього контексту.

За спостереженнями багатьох досліджень [7, 18, 21], найбільш актуальною проблемою реформування системи вищої освіти є приведення її до загальної структури кваліфікацій, оскільки встановлення зовнішніх зв'язків і

координації процесу інтеграції необхідно забезпечити впізнаваність елементів різних освітніх систем. Для України проблема реструктуризації виходить на перший план у зв'язку з тим, що вітчизняна система вищої освіти, у рамках якої відбувається підготовка більшої частини кадрів, протягом багатьох десятиліть функціонувала на основі однорівневих програм і була орієнтована на підготовку спеціаліста з вищою професійною освітою.

Сучасна багаторівнева система освіти, згідно чинному українському законодавству, передбачає підготовку фахівців на кількох рівнях (початкового, середнього та вищого освіти), кожен з яких, у свою чергу, може включати різні шаблі. Сьогодні у рамках вищої освіти підготовка кадрів вищої школи ведеться на трьох послідовних шаблях - із присвоєнням ступеня бакалавра, магістра та доктора філософії (PhD). [18].

Сучасна багаторівнева система освіти, згідно чинного українського законодавства, передбачає підготовку, важливим моментом, якої є співпраця з європейськими структурами у рамках загальноєвропейських програм [7].

Загальне розуміння змісту кваліфікацій кадрів досягається через опис змісту за рівнями у термінах компетенцій та результатів навчання. Під результатами маються на увазі набори компетенцій, включають знання, розуміння та навички учня, встановлювані для кожного блоку (модуля) програми. У зв'язку з цим виникла потреба в визначенні загальних та спеціальних компетенцій випускників першого та другого рівня навчання, гармонізації навчальних планів з погляду структури, тобто. зміни алгоритму будівництва дисципліни [12].

Вища освіта двадцять першого століття відрізняється цілим рядом особливостей та потребує певних змін змісту та організації навчання, зміни є невід'ємною частиною прогресу. Технічні нововведення спричиняють зміни технологічних процесів, зміни в управлінні цими процесами та зміни у підготовці спеціалістів. Зміни в економічному середовищі призводять до необхідності професійної переорієнтації фахівців на різних етапах їхньої кар'єри, освоєння нових галузей діяльності, зміни кар'єри тощо.

Працевлаштування випускників вузів також є одним із найважливіших питань [18].

Створення європейського простору вищої освіти має сприяти високій мобільності та конкурентоспроможності знань та умінь українських громадян. Головна задача, яка сьогодні стоїть перед вищою школою – це удосконалення якості підготовки викладачів, доведення рівня їх професійної підготовки до відповідності з сучасними вимогами професійної діяльності та нормативними правовими документами нашої держави [19].

Процес підготовки викладачів вищої школи до професійної діяльності у сучасних умовах доводить, що рівень їх готовності до професійної діяльності в постійно мінливих умовах оцінюють як низький та середній. Такий рівень підготовки викликає у викладачів внутрішній дискомфорт, невдоволеність результатами професійної діяльності. Для усвідомлення та вирішення освітніх проблем відбувся процес включення вітчизняних вузівських систем до європейської системи підвищення кваліфікації викладачів, що дає можливість виходу на міжнародний ринок освітніх послуг.

За останні роки з'явилося немало робіт, які були присвячені вищій педагогічній школі. Ці роботи демонструють досвід з професійно-особистісного розвитку, не тільки студентів, а й викладачів вищої школи. У дослідженнях О. Абдуліної, Є. Бондаревської, І. Ісаєвої розглядаються питання оновлення вищої освіти в різних її аспектах. На думку В. Сластьоніна [17], оновлення вищої освіти не можна повноцінно здійснювати без аналізу провідних тенденцій розвитку сучасної освітньої практики. У своїх роботах він акцентує увагу на багаторівневості та багатоступеневості освіти, серед них особливе місце займає безперервність освіти.

Думку В. Сластьоніна розділяє і В. Купцов [13], визначаючи основні напрямки реформування вищої школи. На його думку, головними є: безперервність навчання, диверсифікація, структурне реформування освітніх систем, розширення видів пропонованих послуг, впровадження нових видів

діяльності, підвищення фундаментальності, інтеграція, гуманізація та гуманітаризація, демократизація, комп'ютеризація.

Серед головних чинників, що безпосередньо впливають на сучасний розвиток системи вищої освіти країн є такі [15]:

- масове прагнення до отримання вищої освіти;
- систематичне оновлення та регулярне доповнення «базової вищої освіти» у зв'язку з постійним розвитком суспільства та інноваційних технологій;
- різноманітність потреб суспільства та, разом з цим, вимог до систем вищої освіти – змісту, об'єму, формам і методам отримання знань;
- зростання ролі та запиту держави в управлінні освітою;
- зміна демографічної структури населення та, як наслідок, необхідність змін в освітній політиці щодо потреб старших вікових груп;
- недостатність державних ресурсів, необхідних для підтримки та розвитку систем вищої освіти;
- розвиток інноваційних освітніх технологій.

Сучасні дослідники [10, 12, 14] у своїх роботах наголошують на безумовних фактах, які визначають три тенденції у сфері вищої освіти:

- підвищення освітнього рівня населення;
- інтернаціоналізація вищої освіти;
- активний розвиток самоуправління вищої школи – «автономізація» освіти.

Отже, можна стверджувати, що основні фактори державної політики в країнах ОЕСР – це підвищення доступності освіти; забезпечення якості освіти; підвищення фінансової ефективності у секторі вищої освіти. Доведено, що реалізація ідеології держави, особливо в галузі вищої освіти та підготовки майбутніх викладачів як висококваліфікованих фахівців знаходиться у сфері відповідальності як здобувача освіти, так і викладача вишу.

Спираючись на дослідження Л. Шевченко [12], ми узагальнили основні фактори, які визначають тенденції розвитку вищої освіти, а також

конкретизували думку про необхідність удосконалення у вищій школі системи підготовки науково-педагогічних кадрів. Серед них ми визначили такі основні чинники [13, 18, 20]:

1) соціально-економічні – викладач вищої школи має підготувати компетентного фахівця високої кваліфікації;

2) технологічні – викладач вищої школи має володіти новітніми інформаційними технологіями та впроваджувати їх у науково-освітній процес у вищій школі;

3) організаційний – викладач має володіти низкою відповідальних компетенцій, які дають йому змогу швидше адаптуватися до процесів, пов'язаних з процесом диверсифікації вищої школи;

4) предметний – викладач вищої школи має бути готовим до змін у структурі та змісті дисциплін, які мають бути спрямовані на вирішення конкретних дослідницьких та професійних задач за нових умов життєдіяльності суспільства.

Однією з найголовніших проблем у сучасній вітчизняній та зарубіжній науці є підготовка викладачів вищої школи у контексті сучасних вимог до вищої школи, з новими вимогами ринку інтелектуальної праці та попиту суспільства, заснованого на знаннях.

Проблема викладача, за визначенням М. Іванишенка, – це «перша і найважливіша проблема всієї педагогіки, всієї постановки народної освіти, всієї системи просвітництва, всієї долі народної культури: з неї треба починати і нею потрібно закінчувати» [6, с.85].

Професія викладача вищого навчального закладу – це одна з найскладніших та найкреативніших професій сьогодення. У ній тісно поєднано науку та мистецтво, що вимагає від викладача вищої школи бути актором і художником, письменником і режисером, психологом і науковцем. На думку А. Дистервега, викладач: «...має бути уособленням зрілої, вихованої, якщо не досконалої, то прагнучої до досконалості людини» [3, с. 414].

Розглядаючи вимоги до викладача вищої школи у контексті сучасних вимог до вищої школи треба зазначити, що, на жаль, у наш час у вітчизняних вузах не всі викладачі займаються науково-дослідницькою роботою у межах дисциплін, що викладають, а тому і якість знань з цих предметів не відповідає сучасним вимогам. Сучасна освіта потребує таких викладачів вищої школи, які б володіли не тільки необхідними компетентностями для успішної педагогічної діяльності, але і здатних оновлювати, удосконалювати, розвивати свою педагогічну діяльність, більш якісно навчати студентів, застосовуючи сучасні технології навчання.

РОЗДІЛ 2

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ДО ЗМІН

2.1. Особливості досліджень готовності викладачів вищої школи до реформ

Нами проведено емпіричне дослідження психологічної готовності викладачів ВНЗ до реформування вищої освіти. Дослідження здійснювались упродовж серпня-листопада 2022 року на базі Запорізького національного університету. В емпіричному дослідженні взяли участь 35 викладачів віком від 37 до 48 років.

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань емпіричного дослідження було використано методи: анкетування, опитування.

Перший етап: організаційно-підготовчий. Досліджувалась проблема, визначалися актуальність, напрями емпіричного дослідження, формувалися його теоретико-методологічні засади та організаційні форми.

Другий етап: формування основних груп піддослідних, початок емпіричного дослідження та процесу апробації результатів.

Третій етап: аналіз емпіричних даних, інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Четвертий етап: перевірка практичної значимість одержаних результатів; узагальнення результатів дослідження.

З метою дослідження ступеня сформованості структурних компонентів психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти нами були застосовані такі методики:

- 1) Опитувальник «Особисті цілі викладачів» (О.С. Герасимова, К.А. Яценко) виступив засобом оцінки сформованості мотиваційного компонента психологічної готовності викладачів. Методика складається з інструкції,

стимульного матеріалу та ключа до обробці даних. Стимульний матеріал у свою чергу включає в себе перелік із 18 особистих цілей, які має ставити перед собою викладач у своїй діяльності.

Зазначені цілі утворюють три групи мотивів: громадське призначення професії, «внутрішній» добробут особистості (самопізнання, саморозвиток, удосконалення професійних навичок), «зовнішній» благополуччя особистості та сім'ї (матеріальні та соціальні блага для себе та своїх близьких). Залежно від поєднання вибраних цілей можна судити про професійну мотивацію викладачів.

2) Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова) був застосований для дослідження ступеня сформованості операційного компонента психологічної готовності викладачів вузу. Дана методика дає змогу діагностувати рівень індивідуальної саморегуляції поведінки, персонального профілю, що включає показники планування, моделювання, прогнозування, оцінки результатів, а також характеристики розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості, самостійності.

Методика складається з інструкції, стимульного матеріалу, ключа до обробки даних, детальної інтерпретації діагностичних показників Опитувальник включає 52 твердження, складених на основі типових життєвих ситуацій, з якими респондентові необхідно висловити ступінь згоди. Твердження входять до складу шкал, що виділяються відповідно до основних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, надійність, а також загальний рівень саморегуляції поведінки. Залежно від кількості набраних респондентом балів, можна судити про те, яким чином відбувається планування та програмування цілей, чи враховуються зовнішні та внутрішні умови, як оцінюється результат та регулюється активність суб'єкта для досягнення бажаних результатів, якою мірою саморегуляція поведінки розвинена та усвідомлена.

3) Опитувальник «Професійне самовідношення особистості у модифікації А.С. Герасимової, та К.А. Яценко використовувався для діагностики ступеня сформованості когнітивного компонента психологічної готовності викладачів. Методика складається з опитувальника, ключа обробки даних та докладної інтерпретації діагностичних показників.

Опитувальник включає інструкцію, стимульний матеріал з 39 тверджень, з якими респондентові необхідно висловити ступінь згоди. Твердження належать до шкал і субшкал, а також загального показника позитивності самовідносин: професійна самоповага: самовпевненість у професії, самоприхильність до професії; самоприниження у професії: внутрішня конфліктність професійних самовідносин, самозвинувачення у професії; самоефективність у професії: самокерівництво у професії, самооцінка особистісного зростання у професії.

2.2. Характеристики сприйняття реформ викладачами ВНЗ

На першому етапі ми за опитувальником «Особисті цілі викладачів» (О.С. Герасимова, К.А. Яценко), дослідили рівні сформованості мотиваційного компонента психологічної готовності викладачів.

Таблиця 2.1.

Результати Опитувальника «Особисті цілі викладачів» (О.С. Герасимова, К.А. Яценко)

Цілі	Відсоток
Громадське призначення професії	40,5
Цілі зовнішнього благополуччя особи	26,5
Цілі внутрішнього благополуччя особи	33

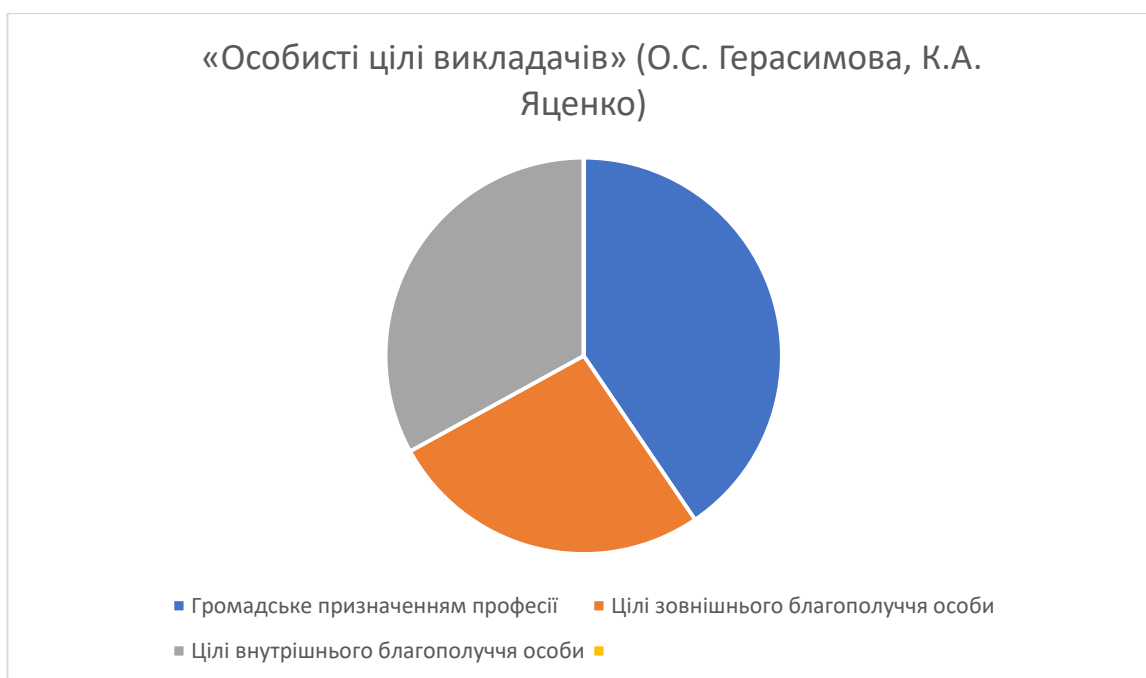


Рис.2.1. Розподіл цільового компоненту за опитувальником «Особисті цілі викладачів» (О.С. Герасимова, К.А. Яценко)

Отже, найчастішим вибором викладачів виступили цілі, пов'язані з громадським призначенням професії (40,5%). Найменший відсоток вибору має блок цілей зовнішнього благополуччя особи (26,5%).

Розглянемо частоту вибору окремих цілей усередині блоків. У блоці цілей, пов'язаних із громадським призначенням професії, найбільший відсоток виборів має на меті створення колективу однодумців серед студентів, аспірантів, викладачів кафедри, провідних вчених у досліджуваній галузі (63,8%).

Найменший відсоток виборів у даному блоці має на меті можливість змінити щось на краще в організації та проведенні наукових наук досліджень у ВНЗ (12,8%). У блоці цілей «внутрішнього» благополуччя особистості частіше за інших була обрана мета вдосконалення способів і засобів вирішення науково-дослідних завдань у процесі спілкування з аспірантами (48,9%). Найменш віддана в розглянутому блоці мета задоволення свого пізнавального інтересу щодо життя, людям, особистості, предмету дослідження (4,3%). У блоці цілей «зовнішнього» благополуччя лідирує мета своєчасної та успішного

захисту аспірантами своєї науково-кваліфікаційної роботи (36,2%). Не обрана жодним з респондентів мета матеріального винагороди (стимулюючі виплати, гранти, інші форми матеріальної підтримки проектів із молодими вченими).

Відтак, отримані результати свідчать, що більша частина викладачів вузів пов'язують свою професійну діяльність з цілями соціального призначення професії.

На другому етапі за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова), ми оцінювали рівень сформованості операційного компонента психологічної готовності викладачів вузу за шістьма шкалам (рис. 2.2).

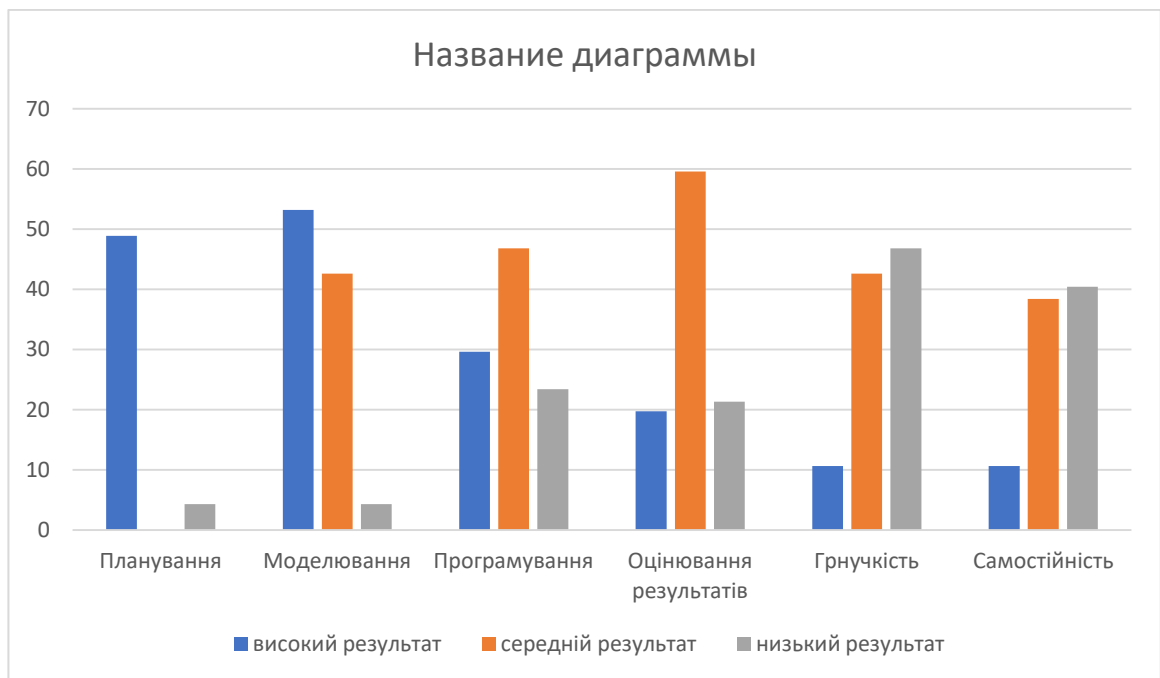


Рис. 2.2. Операційна готовність за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова)

Більшість викладачів мають досить розвинений рівень планування (48,9% мають високий рівень, 46,8% мають середній рівень). Це вказує на сформованість потреби у цих викладачів у усвідомленому плануванні діяльності, плани у цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно. Низькі показники по цій шкалі

мають 4,3% викладачів, що говорить про те, що потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістичне. Такі викладачі вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай несамотійно.

За шкалою «Моделювання» більше половини викладачів (53,2%) мають високі показники, вони здатні виділяти значні умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється відповідно до програм дій планів діяльності, відповідно до отриманих результатів прийнятим цілям. Середні показники мають 42,6% викладачів, що свідчить про розвиненість уявлень про систему зовнішніх та внутрішніх значущих умов, ступеня їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. Лише 4,3% викладачів мають низькі показники за цією ж шкалою, що говорить про слабку сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значних внутрішніх та зовнішніх умов обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких викладачів часто виникають труднощі у визначенні мети та програми дій, адекватних поточній ситуації, вони завжди помічають зміну ситуації, що часто призводить до невдач. Викладачі кафедр природничо-наукового профілю мають вищі бали за цією шкалою (7 балів). Найнижчі бали мають викладачі – гуманітарії.

Більшість викладачів (46,8%) демонструють середній рівень програмування, що говорить про розвиненість усвідомленого програмування своїх дій. Високий рівень мають 29,8% викладачів. У них сформовано потребу продумувати способи своїх дій та поведінки задля досягнення намічених цілей. Програми дій розробляються самотійно, вони гнучко змінюються у нових обставин і стійкі в ситуації перешкод, вони деталізовані та розгорнуті. За невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для людини результату. Низькі показники мають 23,4% викладачів. Це говорить про невміння та небажання викладачів

продумувати послідовність своїх дій. Вони вважають за краще діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб та помилок.

Значна частина викладачів (59,6%) має середні показники за шкалою «Оцінювання результатів». Ця шкала характеризує індивідуальну розвиненість та адекватність оцінки випробуванням себе та результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники мають 19,7% викладачів, це свідчить про розвиненість та адекватність самооцінки, сформованості та стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Викладачі адекватно оцінюють, як сам факт незгодженості отриманих результатів з метою діяльності, що так і призвели до нього причини, гнучка адаптуючись до зміни умов. Низькі показники за шкалою у 21,3% опитуваних. Такі викладачі не помічають своїх помилок, не критичні своїм діям. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршення стану або виникнення зовнішніх труднощів.

Більшість викладачів має низький рівень гнучкості (46,8%). Це говорить про те, що в динамічній, мінливій обстановці вони почуваються невпевнено, насилу звикають до змін у житті, до зміни обстановки та способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко та своєчасно планувати діяльність та поведінку, розробити програму дій, виділити значні умови, оцінити незгодження отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. У результаті таких випробувань неминуче виникають регуляторні збої та, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Середні результати мають 42,6 % піддослідних, здатні перебудувувати систему саморегуляції у зв'язку із змінами зовнішніх та внутрішніх умов. Високі показники мають 10,6% викладачів, які демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі викладачі легко перебудовують плани та програми виконавчих дій та

поведінки, здатні швидко оцінити зміну значимих умов та перебудувати програму дій.

Більшість викладачів (40,4%) за шкалою «Самостійність» мають низькі результати. Вони залежні від думок та оцінок оточуючих. Плани та програми дій розробляються несамотійно, такі люди часто і некритично слідуєть чужим порадам. При відсутності сторонньої допомоги вони неминуче виникають регуляторні збої.

Середні показники мають 38,4% викладачів, що говорить про них ситуативної регуляторної автономності. Високі показники за шкалою «Самостійність» у 10,6% викладачів. Це свідчить про автономність в організації активності викладачів, їх здатності самотійно планувати діяльність та поведінку, організувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати її виконання, аналізувати та оцінювати, як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Отримані результати дають змогу визначити й рівень індивідуальної саморегуляції поведінки, персонального профілю, що включає показники планування, моделювання, прогнозування, оцінки результатів, а також характеристики розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості, самостійності (табл. 2.2, рис. 2.3).

Таблиця 2.2.

Результати дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова)

Рівень	Відсоток
Високий	25
Середній	40
Низький	35

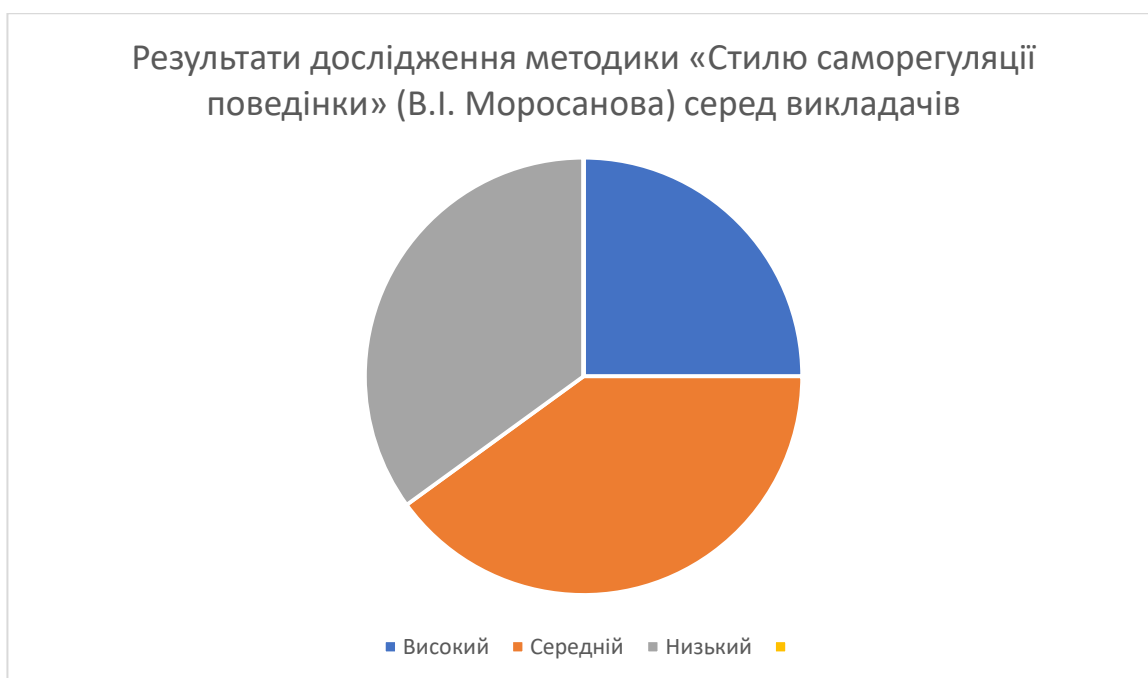


Рис. 2.3. Співвідношення рівнів саморегуляції поведінки серед викладачів

Отже, ми можемо зафіксувати, що серед викладачів переважає середній стиль саморегуляції поведінки – 40%, низький стиль ми бачимо у 35% викладачів та високий стиль у 25% викладачів.

Випробувані з високими показниками загального рівня саморегуляції (25%) самостійні, гнучко і адекватно реагують зміну умов, висування і досягнення мети вони значною мірою усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше вчитель оволодіє готовністю до реформування вищої освіти.

У випробовуваних з низькими показниками за цією шкалою (35%) є потреба у свідомому плануванні та програмуванні своєї поведінки, вони залежні від ситуації та думки оточуючих людей. У таких піддослідних знижено можливість компенсації несприятливих досягнення поставленої мети особистісних особливостей, порівняно з піддослідними з високим рівнем

регуляції. Відповідно, успішність оволодіння готовністю до реформування вищої освіти у таких викладачі сформована недостатньо.

На третьому етапі ми дослідили ступень сформованості когнітивного компонента психологічної готовності викладачів за опитувальником «Професійне самовідношення особистості» у модифікації А.С. Герасимової та К.А. Яценко (табл. 2.3, рис. 2.4).

Таблиця 2.3.

**Ступень сформованості когнітивного компонента психологічної
готовності викладачів**

Показники	Відсоток
Високий	35
Середній	50
Низький	15



Рис. 2.4. Співвідношення ступеню сформованості когнітивного компонента психологічної готовності серед викладачів за опитувальником «Професійне самовідношення особистості»

Більшість (50%) викладачів мають середні показники даної шкалою. Це може говорити про ситуативну визначеність обраної сфери, не завжди комфортно почуваються у ситуації реформування вищої освіти.

Високі показники за даною шкалою притаманні 35% викладачів, що свідчить, що ця частина піддослідних має диференційоване почуття до готовності реформування вищої освіти. Вони впевнені у своєму виборі, впевнено почуваються у професійній діяльності, мають високу зацікавленість, для них властиво отримувати задоволення від своєї роботи, мають самовпевненість і самоприв'язаність, що сприятливо відбивається на самоповагу до себе як наукового керівника.

Низький рівень за даною шкалою притаманний 15% викладачів. Це говорить про те, що ця частина піддослідних не бачить у собі готовності до реформування вищої освіти. Для них складно дається самокерівництво у професійній діяльності, так само вони відчувають самоприниження та внутрішню конфліктність.

Отже, ми виокремили основні набуття викладачів стосовно їх психологічної готовності до змін та окреслили проблемні зони:

- Низький рівень гнучкості в професійній діяльності. говорить про те, що в динамічній, мінливій обстановці викладачі почуваються невпевнено, важко звикають до змін обстановки та способу життя;
- Низький рівень самостійності. Плани та програми дій розробляються несамостійно.
- Наявні складнощі із самокерівництвом, виявлена залежність від думок і оцінок оточуючих;
- У випробовуваних з низькими показниками саморегуляції поведінки є потреба у свідомому плануванні та програмуванні своєї поведінки. У таких піддослідних знижено можливість компенсації несприятливих досягнення поставленої мети особистісних особливостей, порівняно з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння

готовністю до реформування вищої освіти у таких викладачі сформована недостатньо.

- Низький рівень когнітивного компонента психологічної готовності за даною шкалою притаманний 15% викладачів. Це говорить про те, що ця частина піддослідних не бачить у собі готовності до реформування вищої освіти.

2.3. Технології розвитку психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти

Однією з базових умов реформування вітчизняної системи освіти є її практична орієнтація на роботодавців. На сьогодні освітні програми закладів освіти містять переважно теоретичні знання, які не дають змоги здобувачу отримати фах та призводять до вимушеного перенавчання на робочому місці. З такою ситуацією категорично не погоджуються роботодавці, що не бажають витратити додаткові ресурси на базову підготовку найманих працівників.

Зважаючи на сказане вище, на нашу думку, вітчизняна система вищої освіти повинна переорієнтуватися на практичну складову навчання, що, у свою чергу, дасть можливість підвищити рівень працевлаштування випускників і осучаснити перелік галузей знань та спеціальностей, інтегрувати заклади освіти відповідно до вимог ринку праці України. Для досягнення практичної складової система освіти повинна чітко окреслювати в підготовці кадрів професійну кваліфікацію як стандартизовану сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дають змогу виконувати певний вид роботи (трудова функція) або здійснювати професійну діяльність.

Під компетентностями слід розуміти динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих рис, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Відтак, для викладачів можна виокремити такі компетентності:

– професійні – сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих рис особистості, що забезпечують здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом;

– загальні – універсальні компетентності, які не залежать від предметної сфери, є важливими для успішної професійної та соціальної діяльності особи.

Усі компетентності відповідно можна поділити за категоріями відповідно освітніх спеціальностей. На основі такої класифікації можна провести агрегування переліку загальних і професійних компетентностей, котрі, у свою чергу, перетворяться на компетентності стандартів професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти. Зокрема, стандарт освіти визначає вимоги до обов'язкових компетентностей і результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня, що повністю забезпечуватиме професійну відповідність здобувача освіти [3].

Професія педагога, залишаючись почесною та незамінною, стає все складніше у своїй реалізації. Зростає кількість виконуваних професійних завдань, що скорочується час на їх виконання, ускладнюється характер досліджуваних наукових проблем.

Використання педагогами зовнішніх ресурсів, таких як матеріальне заохочення, сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, престижність професії стає недостатньою. Виникає явна необхідність пошуку та активації найбільш ефективного типу ресурсів – внутрішніх.

Одним із таких ресурсів може виступати психологічна готовність до реформування вищої освіти. Активація та підтримка цього ресурсу на належному рівні може підвищити якість наукових праць, створених у спільній діяльності, а також стати профілактикою професійного вигорання у педагогів.

На підставі отриманих у ході емпіричного дослідження результатів можна зробити висновок про недостатній ступінь сформованості компонентів психологічної готовності викладачів. Для активації психологічної готовності викладачів необхідно підвищення ступеня сформованості компонентів

психологічної готовності (мотиваційного, який характеризує особисті цілі керівництва аспірантами; операційного, представленого здатністю до саморегуляції поведінки; когнітивного, що включає в себе загальний рівень позитивності самовідносини у професійній діяльності та її окремі компоненти) шляхом розвитку у викладачів ефективних та раціональних прийомів організації роботи викладачів.

Важливим аспектом продуктивного та раціонального здійснення професійних обов'язків є здатність фахівця до професійної саморегуляції. Підвищити рівень навичок у цьому аспекті допоможуть такі прийоми:

1. Приділяти увагу плануванню своєї діяльності, яку краще здійснювати у два етапи;

2. Використання піраміди Франкліна, що дає змогу сформулювати свої цілі та побудувати шлях їх досягнення шляхом ієрархії.

Основою такої піраміди є головні життєві цінності, що розкривають місію людини у цьому світі. Наступний рівень – глобальні цілі, то, чого людина хоче досягти у житті. Далі слідує генеральний план досягнення, у якому глобальні цілі життя розбиваються на підцілі, утворюють кроки до досягнення. Далі – довгострокові плани, формуються на один, три чи п'ять років, у яких важливу роль відіграє чітке визначення термінів виконання. Короткострокові плани будуються на місяці та тижні і передбачають детальний опис дій. Останнім пунктом у піраміді виступає план на день, що відображає завдання, які вирішуються в рамках одного дня, але є кроками до цілей найвищого рангу.

3. Дотримання принципу «поділу слона на стейки». Даний принцип ґрунтується на положенні про те, що для того, щоб виконати великий обсяг роботи, його необхідно розділити на «порції», освоєння яких призведе до розумного та не енерговитратного досягнення поставленої мети.

4. Приділяти увагу відпочинку та розвантаженню. Необхідний грамотний розподіл часу на роботу та відпочинок. Для зняття психологічної напруги можливе використання дихальних та медитативних вправ, активна спортивна діяльність та творчість.

Ще одним чинником ефективності професійної діяльності є самовідношення фахівця. Для корекції професійної складової самовідносин викладачів ми пропонуємо такі техніки:

1. Активний спосіб життя, його наповненість підвищують задоволення від усіх видів діяльності, необхідно наситити свої будні цікавими заняттями, які приносять задоволення.

2. Позитивне ставлення до подій життя дозволяє уникнути значну кількість стресових ситуацій.

3. Емоційний, відкритий і природний вираз своїх почуттів сприяє покращенню як внутрішнього стану, так і соціальних комунікацій.

4. Конгруентна поведінка, яка має на увазі відповідність вербального та невербального способу донесення інформації, що допомагає простіше висловлювати свою позицію.

5. Зниження залежності від обставин: необхідно виступати творцем власного життя, активно впливати на те, що відбувається навколо, брати на себе відповідальність за свої дії та слова.

Однією з важливих сфер діяльності педагога виступає можливість створення наукової школи, що розглядається як угруповання, що має такі характеристики як єдність часу і місця, безпосередні зв'язки та контакти між членами групи, дотримання загальних наукових принципів у процесі професійної діяльності.

Для організації наукової школи необхідно враховувати її особливості, що відрізняють від традиційних педагогічних систем: особистість науковця, який засновує школу, виступає системоутворюючою частиною. Мета створення такої школи є навчання наукової діяльності. Технологія побудови наукової школи має охоплювати:

– змістову сторону навчання, яка відрізняється новими та нестандартними підходами та методами;

– послідовність регламентується логікою науково-дослідницької діяльності;

- необмеженість у часі процесу навчання;
- свобода вибору тем дослідження в межах проблематики наукової школи;
- результатом навчання є становлення вченого, здатного виробити об'єктивно нове наукове знання.

Процес організації наукової школи включає певні структурні елементи. Так, традиції використовуються як спосіб передачі наукового досвіду, формування цінностей спільноти, соціалізації. Значним компонентом процесу створення наукової школи є особистість викладача. Тут йдеться про особистісні якості, необхідні освіті наукової школи, які можна розділити на групи.

Перша група якостей включає якості засновника школи як дослідника: особиста зацікавленість у розробці певних наукових проблем, висока мотивація, спрямованість здібностей на актуальні проблеми практики та теорії, чутливість та сприйнятливність до нового, здатність до генерації ідей, критичний талант, ясна інтелектуальна позиція, високі вимоги до професійної майстерності, широта та різнобічність інтересів, цілеспрямованість, ентузіазм, працездатність.

Другу групу поєднують якості, що визначають викладача як організатора: схильність до колективного способу роботи, висока комунікативність, контактність, потреба у передачі своїх поглядів та їх обговорень.

Третя група якостей характеризує засновника школи як педагога: здатність яскраво та доступно викладати свої думки та переконувати, здатність заряджати ентузіазмом, вміння знайти для учнів заняття відповідно до їх запитам, здібностями та вимогами науки, терпимість до критики, доброзичливість до учнів.

Четверта група якостей характеризує особистісний потенціал високоморальної, морально розвиненої людини з етичними принципами.

Отже, застосування зазначених технік, методів й рекомендацій, на нашу думку, буде сприяти розвитку ефективних та раціональних прийомів готовності викладачів до реформування вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Реформа вищої освіти, будучи частиною загального процесу модернізації вищої школи країни, вимагає вироблення особливого підходу до планованих змін. Це пов'язано, перш за все, з тим, що вища освіта є не лише одним із елементів освітньої системи, а й поєднує у собі дві взаємозалежні іпостасі: інституту збереження ідентичності та відтворення національної освіти, а також сфери генерування та реалізації інноваційних ідей, від розумності та своєчасності яких залежить майбутнє країни. У зв'язку з цим особливу значимість набуває балансу між сформованими традиціями і привносними, що вимагають адаптації до українського освітнього контексту, інноваціями.

За спостереженнями багатьох досліджень, найбільш актуальною проблемою реформування систем вищої освіти у контексті інтеграції України в європейський освітній простір є приведення її організації та змісту до загальної структури кваліфікацій. Саме цей процес встановлення зовнішніх зв'язків координації необхідно забезпечить впізнаваність елементів систем, що інтегруються. Для України проблема реструктуризації виходить на перший план у зв'язку з тим, що вітчизняна система вищої освіти, у рамках якої відбувається підготовка більшу частину кадрів, протягом багатьох десятиліть функціонувала на основі однорівневих програм і була орієнтована на підготовку спеціаліста з вищою професійною освітою.

Сучасний педагог має бути психологічно та емоційно компетентною людиною, лідером і менеджером, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, успішним професіоналом, який бездоганно знає свій предмет, відповідально ставиться до здобувачів й своєї професії.

Психологічна готовність викладача до професійної діяльності – це сполучення стійкої педагогічної мотивації та його здатності до здійснення педагогічної творчості. Психологічна готовність я має чотири основні

компоненти: ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий.

Розвиток психологічних якостей у відповідності до педагогічних функцій у межах кожного з компонентів забезпечуватиме гармонійний розвиток психологічної готовності викладача до реформування освіти й сприятиме оптимізації процесу викладання.

Критеріями психологічної готовності педагога до педагогічної творчості є:

- духовно-соціальна спрямованість,
- педагогічна вмотивованість,
- творча активність,
- педагогічно-когнітивні здібності,
- конструктивна ініціатива,
- моральні ставлення до студентів;
- культура педагогічного спілкування,
- психологічна компетентність,
- гармонійність соціальних взаємостосунків,
- гармонійність поведінки,
- ефективність рефлексивних процесів.

Проведено дослідження психологічної готовності викладачів до реформування вищої освіти. Дало нам змогу окреслити проблематику її формування:

- Низький рівень гнучкості в професійній діяльності. Це говорить про те, що в динамічній, мінливій обстановці викладачі почуваються невпевнено, важко звикають до змін обстановки та способу життя;
- Низький рівень самостійності. Плани та програми дій розробляються несамостійно.
- Наявні складнощі із самокерівництвом, виявлена залежність від думок і оцінок оточуючих;

- У випробовуваних з низькими показниками саморегуляції поведінки є потреба у свідомому плануванні та програмуванні своєї поведінки. У таких піддослідних знижено можливість компенсації несприятливих досягнення поставленої мети особистісних особливостей, порівняно з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння готовністю до реформування вищої освіти у таких викладачі сформована недостатньо.

- Низький рівень когнітивного компонента психологічної готовності за даною шкалою притаманний 15% викладачів. Це говорить про те, що ця частина піддослідних не бачить у собі готовності до реформування вищої освіти.

За результатами аналізу проблем ми запропонували техніки й рекомендації подолання проблем, що виникають у контексті формування психологічної готовності викладачів ВНЗ до змін у процесі реформування освіти:

- Використання піраміди Франкліна, що дає змогу сформулювати свої цілі та побудувати шлях їх досягнення шляхом ієрархії;
- Дотримання принципу «поділу слона на стейки»;
- Приділяти увагу відпочинку та розвантаженню;
- Ще одним чинником ефективності професійної діяльності є самовідношення фахівця;
 - Активний спосіб життя, наповненість підвищують задоволення;
 - Позитивне ставлення до подій життя;
 - Емоційний, відкритий і природний вираз своїх почуттів;
 - Конгруентна поведінка, яка має на увазі відповідність вербального та невербального способу донесення інформації, що допомагає простіше висловлювати свою позицію;
- Зниження залежності від обставин: необхідно виступати творцем власного життя, активно впливати на те, що відбувається навколо, брати на себе відповідальність за свої дії та слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. «Модернізація педагогічної освіти України у контексті Болонського процесу». *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.
2. Антошкіна, Л. І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування. *К.: Видавничий дім „Корпорація, 2005, 368 с.*
3. Бовкуш К.П. Готовність педагога до реформування освіти // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4. С. 3–9.
4. Гуревич Р.С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару, м. Київ, 3 квіт. 2014 р.: Ч.2. 357 с.
5. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2014. 160 с.
6. Іванашко О.Є., Вічалковська Н.К. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 328–338.
7. Жигло О. О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 21 с.
8. Кучерук О.С., Бойчук Ю.Д. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Постметодика*. 2012. № 2. 153 с.
9. Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія / за ред.: І.А. Зазюна; Київ : ІЗМН, 2000. 168 с.
10. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
11. Соловей, Т. В., Чайковський, М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу

освіти: збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна, 2013. № 1. 235 с.

12. Шевченко О.В. Майбутнє європейської освіти: Болонський процес. Київ: 2012. 76 с.

13. Шевченко О.В. Якість освіти. Київ: Міленіум, 2013. 200 с

14. Ярая Т.А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах освітнього процесу: афтореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.

15. Гриневич Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи / Всеосвіта. Електронний ресурс. URL: <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijniroli-i-zavdanna-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-konceptcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.htm> (дата звернення: 26.09.2022).

16. Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів: наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/print> (дата звернення: 29.09.2022).

17. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print> (дата звернення: 29.09.2022).

18. Яким має бути сучасний вчитель. URL: <https://osvitoria.media/experience/yakym-maye-buty-suchasnyj-vchytel/>

19. Яким має бути вчитель Нової української школи URL: <https://vberz-osvita.gov.ua/news/07-55-59-27-01-2018/>

20. The Future of Jobs Report 2018 / World Economic Forum. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (дата звернення: 29.09.2022).

21. Leontiev A. N. Activity, consciousness, personality. / Politizdat, 1975. - 304 p. 148 p.

22. Nikitina N. N. Formation of the culture of professional and personal self-determination of the teacher: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Nikitina Natalya Nikolaevna. 2003. 442 p.

23. Rubinshtein S. L. The problem of the teacher. 1927. S. 12-16.