

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**  
**Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності**

**Кваліфікаційна робота**  
**магістра**

на тему **Формування ціннісно-мотиваційних детермінантів професійного**  
**росту викладача закладу вищої освіти**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0118  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
освітньої програми Педагогіка вищої школи

Ф.В. Фомін

Керівник к.психол.н., доцент Овсяннікова В.В.

Рецензент к.пед.н., доцент Козич І.В.

Запоріжжя

2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_**

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2019 р.

**ЗАВДАННЯ**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

\_\_\_\_\_  
Фоміну Федору Володимировичу

1. Тема роботи Формування ціннісно-мотиваційних детермінантів професійного росту викладача закладу вищої освіти

керівник роботи Овсяннікова Вікторія Віталіївна, к.психол.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 818-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз теоретичних досліджень з педагогіки, психології, соціології.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розглянути поняття «професійного росту» у психолого-педагогічній літературі; виявити сутнісні характеристики професійного росту викладача закладу вищої освіти; запропонувати шляхи та засоби професійного росту викладача закладу вищої освіти; дослідити ціннісно-мотиваційні аспекти професійного росту викладача закладу вищої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)  
9 таблиць, 9 рисунків

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 1	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 2	Овсяннікова В.В., доцент		
Висновки	Овсяннікова В.В., доцент		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Аналіз наукових джерел з проблеми	лютий-березень 2019 р.	Виконано
3	Написання вступу	березень 2019 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
6	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
7	Оформлення джерел	грудень 2019 р.	Виконано
8	Рецензування	грудень 2019 р.	Виконано

Студент \_\_\_\_\_ Ф.В. Фомін

Керівник роботи \_\_\_\_\_ В.В. Овсяннікова

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І.В. Козич

## РЕФЕРАТ

**Магістерська робота:** 80 сторінок, 9 рисунків, 9 таблиць, 80 джерел.

**Мета дослідження** полягає у розробці та експериментальній перевірці ціннісно-мотиваційної обумовленості професійного росту викладача вищої школи.

**Об'єкт дослідження** – процес професійного росту педагога вищої школи.

**Предмет дослідження** – ціннісно-мотиваційні детермінанти професійного росту викладача закладу вищої освіти.

**Методи дослідження:**

- аналіз теоретичних досліджень з педагогіки, психології, соціології;
- вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду;
- аналіз освітніх програм, навчальних посібників з підготовки викладачів вищої школи;
- спостереження і аналіз педагогічної діяльності викладачів, анкетування, тестування, експертні оцінки;
- педагогічний експеримент, кількісний та якісний аналіз його результатів.

**Методологічна основа дослідження.** Загальнонаукову основу методології даного дослідження визначає гуманістичний характер сучасної освіти, його спрямованість на гармонійний розвиток особистості, пріоритет моральних цінностей.

**Ключові слова:** ПРОФЕСІЯ, ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНИЙ РІСТ, ЦІННІСТЬ, МОТИВАЦІЯ, СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ, ВИКЛАДАЧ, ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Категорія «професійного росту» у системі гуманітарного знання.....	11
1.2. Ціннісно-мотиваційні аспекти професійного росту викладача закладу вищої освіти.....	31
РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	47
2.1. Шляхи та засоби професійного росту викладача закладу вищої освіти.....	47
2.2. Загальна характеристика програми дослідно-експериментальної роботи.....	54
2.3. Дослідження ціннісно-мотиваційних детермінантів професійного росту у системі вищої освіти.....	64
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81

## ВСТУП

Вища освіта є соціальним інститутом, що історично сформувався, відповідальним за наслідування, накопичення і відтворення наукових знань, культурних цінностей і норм. Саме ця унікальна місія забезпечує виконання вищими навчальними закладами усіх прагматичних завдань – від підготовки фахівців і проведення наукових досліджень до формування громадської думки у багатьох сферах життя суспільства.

Освітні програми у вищій школі здійснюються професійно-педагогічними працівниками, які мають бути до цього відповідним чином підготовлені, адаптовані до нової обстановки у сфері освіти.

В той же час в програмах реформування вищої школи недостатньо акцентований як пріоритетний один з базових чинників її розвитку: незважаючи на декларовану ведучу роль особи в освіті, не враховується те, що головне цільове призначення системи освіти – збереження, трансляція і трансформація культури – реалізується передусім самими носіями цієї культури, якими є викладачі. Саме від їх професійної і особистісної підготовленості і відповідності вимогам сучасності, що усе більш ускладнюються, залежить доля освітніх реформ.

Процеси відновлення, що відбуваються в нашій країні, торкнулися всієї системи освіти, в тому числі і вищої. Управління освітніми установами стало більш автономним, зміст освіти набуває регіональні особливості, було введено державні освітні стандарти, відбулася зміна переліків професій і спеціальностей, а також присвоєваних кваліфікацій.

Сучасна система вищої професійної освіти висуває науково обґрунтовані кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців, до яких включаються як професійно необхідні знання, навички та вміння, так і професійно значущі якості особистості. Однак щодо викладачів вищої школи такі вимоги висуваються в неявній формі, часто професійна підготовка для викладацької

роботи у закладах вищої освіти здійснюється не системно. Спеціальна підготовка педагогів до роботи у вищій школі до останнього часу була не регламентована (програми підготовки викладача вищої школи з'явилися, насамперед, в рамках магістратури і аспірантури). Тому в даний час відповідну кваліфікацію мають далеко не всі викладачі, а процес навчання у вищому навчальному закладі, як і в будь-якому іншому освітньому закладі, вимагає спеціальних якостей та особистісних характеристик. У зв'язку з цим професійний ріст викладачів у його суб'єктивному і об'єктивному вираженні не спирається в даний час на систему педагогічно організованого і спрямованого сприяння і допомоги викладачам у досягненні професійних успіхів.

Питанням якості підготовки спеціалістів приділялася досить багато уваги переважно в дослідженнях вчених.

У великій мірі її також досліджували економісти і соціологи науково-дослідних центрів вузівської системи. Накопичено досить великий психологічний, педагогічний, соціологічний, економічний дослідницький матеріал, який успішно використовувався і в практиці вдосконалення педагогічної діяльності. У зв'язку з інтенсивною підготовкою педагогічних кадрів для загальноосвітньої середньої школи, питань підготовки викладачів та педагогіці в цілому приділяли виключну увагу. Серед робіт на дану тему можна виділити праці С.І. Архашельского, А.А. Вербицького, О.В. Долженко, В.І.Кагана, Р.Ю. Кігель. Н.В. Крилової, О.Т. Маленко, М.І. Пагаєва, І.А. Сиченкова, М.Ф. Фатхуліна, А.Ф. Єсаулова та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях накопичено багатий матеріал по вивченню особистісних особливостей і професійної діяльності представників різних професій (В.Є. Гаврилов, Є.Ф. Зеєр, Є. М. Іванова, Ф.І. Іващенко, Е.А.Клімов, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.А.Сластенін, С.Д. Смирнов, В.Д. Шадриков та ін.). Аналіз літератури в області праці викладача (Ф.Н. Гоноболін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Г.С.Сухобська, Ю.Н. Кулюткін, Л.М. Мітіна, А.Б. Орлов, М.М. Кашапов,

А.І.Щербаков та ін.) показав, що предметом досліджень авторів були особистісні та професійні якості педагога.

Різні аспекти професійного розвитку особистості вивчалися багатьма вченими. Найбільший інтерес для нашого дослідження становлять:

- дослідження педагогічної діяльності та педагогічної майстерності (Ю.П. Азаров, Б.Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, Є.М. Павлютенков, М.М.Поташник, Є.В. Ткаченко та ін.);

- дослідження педагогічної творчості (В.І. Загвязінській, В.А. Кан-Калик, М.Д. Нікандров, І.П. Раченко та ін.);

- дослідження професійної самоосвіти і самовиховання педагогів (А.Я.Арета, С.Б. Єлканов, М.Я. Віленський, Л.І. Рувінський, Р.П. Скульський та ін.);

- дослідження психологічної структури і закономірностей діяльності педагога (Е.Ф. Зеєр, І.А. Зимня, Н.В. Кухарєв, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, О.Б. Орлов та ін.).

Вивченням проблем освіти в цілому і якості підготовки педагогів займалися і соціологи, які внесли свій внесок у вивчення специфічних аспектів. Зокрема, необхідно відзначити роботи Н.А. Аітова, Г.Є. Зборівського, Л.М.Когана, Д.Л. Костянтинівського, Г.М. Коростельова, М.М. Руткевич, В.М.Турченко, В.М. Шубкіна, Ф.Р. Філіппова та ін.

В даний час в силу ряду об'єктивних причин на перше місце вийшли дослідження, перш за все, пов'язані з вирішенням проблеми створення та впровадження нових освітніх стандартів, а також питання економічного змісту, розвитку системи економічних відносин, у тому числі й у вищому навчальному закладі. Актуальними стають питання переходу на нові освітні механізми, адаптування до їх системи освіти та збереження накопиченого наукового матеріалу.

Таким чином, незважаючи на великий діапазон досліджень, питання професійного росту педагога вищої школи не знайшли достатнього освітлення.



У той же час зміни, що охопили всі сфери життя нашого суспільства, висувають високі вимоги до професіоналізму педагога вищої школи. Педагогічна діяльність сучасного викладача здійснюється в умовах динамічних, несподіваних, поліфункціональних ситуацій. У професійно-педагогічній діяльності виникають проблеми, пов'язані з протиріччям між необхідністю мислити і діяти по-новому і недостатньою сформованістю певних професійно значущих особистісних структур. Актуально також протиріччя між усвідомлюваною педагогами необхідністю у професійному розвитку та недостатнім рівнем володіння методами і прийомами професійного росту; між прагненням педагогів до професійного росту і відсутністю достатніх можливостей їх задоволення.

Спроба вирішення даної проблеми зумовила вибір теми дослідження: «Формування ціннісно-мотиваційних детермінантів професійного росту викладача закладу вищої освіти».

**Мета дослідження** полягає у розробці та експериментальній перевірці ціннісно-мотиваційної обумовленості професійного росту викладача вищої школи.

**Об'єкт дослідження** – процес професійного росту педагога вищої школи.

**Предмет дослідження** – ціннісно-мотиваційні детермінанти професійного росту викладача закладу вищої освіти.

**Гіпотезою дослідження** прийнято припущення про те, що професійний ріст викладача закладу вищої освіти є процесом, детермінованим ціннісно-мотиваційним змістом.

У відповідності з метою, об'єктом, предметом і гіпотезою дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Розглянути поняття «професійного росту» у психолого-педагогічній літературі.
2. Виявити сутнісні характеристики професійного росту викладача закладу вищої освіти.

3. Запропонувати шляхи та засоби професійного росту викладача закладу вищої освіти.

4. Дослідити ціннісно-мотиваційні аспекти професійного росту викладача закладу вищої освіти.

**Методологічна основа дослідження.** Загальнонаукову основу методології даного дослідження визначає гуманістичний характер сучасної освіти, його спрямованість на гармонійний розвиток особистості, пріоритет моральних цінностей.

Конкретно-наукової методології дослідження є: принцип системного підходу до вивчення людини, принцип єдності свідомості і діяльності, акмеологічний підхід до дослідження професійного шляху індивіда.

При розробці та обґрунтуванні наукових методологічних основ враховувалися основні положення концепцій професійного розвитку особистості (Є.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Є.А. Клімов, А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.Д. Щербаков та ін.), педагогічної діяльності (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, В.А. Сластенін, А.І. Щербаков та ін.), інноваційної активності суб'єктів освітньої системи вищої школи (С.Я. Батишев, А.А. Вербицький, М.І.Д'яченко, І.А. Зимова, Г.Л. Ільїн, Л.А. Кандибович, В.Я. Ляудіс, І.І. Ільясов, М.М. Нечаєв, О.К. Філатов, Д.В. Чернілевський, В.А. Якунін та ін.).

**Методи дослідження:**

- аналіз теоретичних досліджень з педагогіки, психології, соціології;
- вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду;
- аналіз освітніх програм, навчальних посібників з підготовки викладачів вищої школи;
- спостереження і аналіз педагогічної діяльності викладачів, анкетування, тестування, експертні оцінки;
- педагогічний експеримент, кількісний та якісний аналіз його результатів.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 1.1. Категорія «професійного росту» у системі гуманітарного знання

Успіх професійної діяльності людини багато в чому залежить від постійного особистісного розвитку, вдосконалення професійних знань, умінь і навичок. Це викликано зростаючим рівнем науково-технічного прогресу і необхідністю участі в ньому кожного фахівця тієї чи іншої області.

Вища школа, наука і науковий потенціал, як складові компоненти соціокультурної дійсності, відчують на собі результати тих перетворень, які охопили всі сфери українського суспільства в останнє десятиліття. Появи кризових тенденцій в галузі науки багато в чому сприяли економічна і соціальна криза в суспільстві. Сучасний стан науки і освіти характеризується зниженням науково-технічного потенціалу України, що, в кінцевому рахунку, відбивається і на її економіці. Тому проблеми перетворення і зміцнення вітчизняної науки та вищої освіти небезпідставно є як ніколи важливими і актуальними.

Історія безперервного розвитку вищої освіти налічує декілька століть, переконливо демонструючи свою здатність до адаптації, до змін, сприяння перетворенням і прогресу в суспільстві [53].

Бурхливим розвитком вищої освіти характеризується друга половина ХХ ст.: з 1960 по 1995 р. чисельність студентів у світі зросла більш ніж у шість разів (з 13 до 82 млн. чол.). На порозі ХХІ ст. ми є свідками безпрецедентного попиту на вищу освіту з дедалі більшим усвідомленням його вирішального значення для соціально-культурного та економічного розвитку країн і народів.

Принципи ефективного функціонування системи вищої освіти були сформульовані на міжнародному семінарі ЮНЕСКО «Сучасна політика в галузі

реформ вищої освіти», який в відбувся в 1988 р. в Пекіні. Серед них принципи: випереджального навчання, гуманізації, безперервної освіти.

Всесвітньою конференцією з вищої освіти в XXI ст., організованою за ініціативою ЮНЕСКО в Парижі (жовтень 1998 р.), прийнята «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.: підходи і практичні заходи [13]. Декларація включає 17 статей, в яких ставляться завдання розвитку освіти на основі згаданих принципів, проголошуються: рівноправний доступ до вищої освіти, зміцнення зв'язків зі світом, новаторські підходи у сфері освіти, вдосконалення управління і фінансування в сфері вищої освіти. Особливе місце приділено питанням розвитку партнерських зв'язків і об'єднань.

Українська система вищої освіти має свої традиції, унікальні риси. У той же час сучасні соціально-економічні пріоритети постійно вимагають перегляду механізмів і орієнтирів в системі вищої освіти.

Необхідність реформування вищої освіти в нашій країні була усвідомлена ще на початку 70-х рр. XX століття, коли «застійні» явища охопили всі сторони життя суспільства. До середини 80-х років реформи на перше місце ставили структурну перебудову системи вищої освіти. Головним завданням стало завдання з утримання системи вищої школи хоча б на досягнутому рівні. Головним для того періоду було забезпечення та збереження інтелектуального потенціалу вищої школи, доступності вищої освіти. І в цілому це вдалося. За основними показниками в даний час ситуація стабілізувалася і навіть намітилася тенденція до деякого зростання (прийом до вузів, контингент студентів, чисельність професорсько-викладацького складу, докторів і кандидатів наук, що працюють у вищій школі, число аспірантів і докторантів). Але все ж таки багато показників до теперішнього часу залишають бажати кращого. На розвиток сфери науки вузівського сектора негативний вплив зробило відсутність достатнього бюджетного фінансування, включення ринкових механізмів. Це ускладнює можливості планування і проведення фундаментальних матеріало- та наукомістких досліджень. При цьому сектор науки вищої школи займає особливо важливе місце у збереженні та розвитку

наукового потенціалу України, що пояснюється не тільки фундаментальним характером проведених в ньому досліджень, але пов'язано і з проблемами відтворення інтелектуального середовища, з підготовкою фахівців, при якій базисом виступає науково-дослідна робота, яка проводиться у вищих навчальних закладах.

Державно-політичні та соціально-економічні перетворення кінця початку XXI століття мають істотний вплив на українську освіту, дозволивши реалізувати академічну автономію вищих навчальних закладів, забезпечити різноманіття освітніх установ і варіативність освітніх програм, розвиток недержавного сектору освіти.

Ці процеси отримали своє відображення і закріплення в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концептуальні засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [59].

Однак соціально-економічна криза істотно загальмувала позитивні зміни. Держава менше уваги почала приділяти питанням освіти, яка змушена була зайнятися самовиживанням, значною мірою абстрагуючись від реальних потреб країни. Професійна освіта, у свою чергу, ще не спроможна в належній мірі вирішити проблему «кадрового голоду», обумовленого новими вимогами до рівня кваліфікації працівників. У той же час багато випускників закладів професійної освіти не можуть знайти собі роботу, визначитися в сучасному економічному житті.

Дуже важливим моментом відродження та реорганізації української науки стає її функціонування в нових ринкових умовах. У відповідності з характером своєї діяльності, установи науки в цілому болісно сприйняли самі ринкові принципи функціонування. Суперечності науки та ринкових відносин мають об'єктивний характер, які відповідають принципам економіки і соціального життя. Ринкові відносини відіграють позитивну роль у розвитку соціуму, але, тим не менш, вони мають і певні обмеження свого застосування. І, зокрема, матеріаломісткі довготривалі наукові дослідження, що вимагають

чималих фінансових витрат, планування наукових досліджень, обумовлених поступальним розвитком самої науки, а не індивідуальними замовленнями роботодавців, припускають протекцію бюджетних джерел; приватний капітал неохоче відгукується на подібного роду дослідження.

У зв'язку з цим, для адекватної адаптації науки до ринкового середовища потрібна розробка і формування спеціальних механізмів, що забезпечують ефективність діяльності науки в інтересах соціального розвитку суспільства. Сліпе ж слідування ринковим принципам, яке має місце в сучасних умовах, орієнтує діяльність наукових установ на швидке отримання прибутку. У результаті чого пріоритетний напрямок отримують прикладні дослідження комерційного характеру, часто на шкоду фундаментальним дослідженням (а значить і дійсному розвитку науки), які зможуть принести користь (включаючи величезний прибуток) лише кілька десятиліть тому.

У практиці реформування вищої школи, що складається в останні роки, провідна роль відводилася насамперед впровадженню нових державних освітніх стандартів і нових інформаційних технологій, для розвитку яких витрачено чимало інтелектуальних зусиль і фінансових коштів.

Разом з тим у програмах реформування вищої школи не береться до уваги як пріоритетний один з базових чинників її розвитку. Незважаючи на декларовану провідну роль особистості в освіті, не приймалося до уваги, що головне цільове призначення системи освіти – збереження, трансляція та трансформація культури – реалізується насамперед самими носіями цієї культури, якими є викладачі. Саме від їх професійної та особистісної підготовки та відповідності залежить доля освітніх реформ.

В даний час вищим навчальним закладам надано повну свободу у прийнятті будь-яких управлінських рішень в адміністративній, навчально-педагогічній, науковій, фінансово-господарській області, які звичайно не суперечать основним законам і нормативним актам Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. У результаті наданої свободи вже з'явилося велике розмаїття у формуванні управлінської діяльності та вирішенні кадрових та

соціальних питань і реорганізації навчального процесу. Істотно змінилася і внутрішня структура вищих навчальних закладів. Вводяться нові підрозділи, зокрема, комерційні підприємства, наукові та технологічні парки, інноваційні центри, автономні та самофінансовані наукові і виробничі підприємства та ін. Але найважливіше, що вузи сьогодні самостійно розробляють власні навчальні та наукові програми, форми і методи навчання, контролю знань, критерії та оцінки якості викладання. Вищі навчальні заклади також формують нові наукові напрями, визначають перспективні наукові школи, розробляють власні форми заохочення інноваційних проектів, стимулюючи приплив нових молодих вчених.

Однак академічні свободи, надані нинішнім законодавством, не є самоціллю і демонстрацією демократичних перетворень в суспільстві. Вони виступають або, точніше, повинні виступати засобом і стимулом підготовки високопрофесійних фахівців, здійснювати якісну підготовку викладачів системи вищої освіти. [66]

В умовах реформування нашого суспільства і вищої школи істотно підвищилася соціальна роль освіти. Його ефективність і спрямованість визначають перспективи розвитку самого суспільства. Але перетворення не повинні зводитися тільки до оновлення організаційних структур і появи різноманітних типів вищих навчальних закладів. Пріоритетними цілями стають:

- розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти;
- розвиток особистісної зрілості вчителя, заснованої на ціннісно-етичній орієнтації;
- створення умов для повноцінного професійного росту викладацького складу вищих навчальних закладів.

Основною проблемою для досягнення цих цілей стає особистість самого педагога. Д.І. Менделєєв писав: «До педагогічної справи треба закликати «...тих, хто відчуває до цієї справи та науки свідоме покликання і передчуває в ньому своє задоволення, розуміючи загальну народну потребу» [19, с. 57].

Соціальне замовлення на викладачів вищої школи, що володіють не тільки фундаментальними технічними знаннями, глибокими знаннями в області предметів, які викладають, але і адекватною психолого-педагогічної культурою, дуже великий. Актуальність оволодіння педагогічними знаннями очевидна у зв'язку з усвідомленням того, що сучасний викладач зобов'язаний рефлексувати теоретико-педагогічні проблеми, володіти педагогічним понятійним апаратом, орієнтуватися у педагогічних технологіях, основних складових педагогічного процесу (мета, зміст, метод, засіб, контроль і т.д.).

Викладання у сфері вищої освіти є професією і формою суспільної служби, яка вимагає від викладацьких кадрів вищих навчальних закладів експертних знань і спеціалізованих навичок, придбаних і підтримуваних завдяки наполегливому навчанню та дослідницькій діяльності протягом усього життя. Воно вимагає також почуття особистої відповідальності від викладача та установи освіти, відповідності високим професійним вимогам, які пред'являються науковій роботі та дослідницької діяльності.

Необхідно враховувати і те, що умови праці викладацьких кадрів вищих навчальних закладів у максимальній мірі сприяють ефективному викладанню, дослідницькій діяльності і забезпечують можливість виконання покладених на нього професійних завдань.

Таким чином, на сучасному етапі особливу гостроту придбав пошук нових можливостей для підвищення професійного рівня викладача вищої школи, реалізації відповідних умов для його професійного росту.

Так як категорія професійного росту у педагогічній науці ще не знайшла аргументованого визначення та однозначного підходу, то її висвітлення та дослідження доцільно почати з розгляду сутності релевантних понять, в яких, як правило, міститься мета і розкривається логіка його пошуку.

Для нашого дослідження релевантними є такі поняття як професійна діяльність, професійний ріст, мотивація, ціннісні орієнтації.

Закономірності та технології досягнення вершин професіоналізму та творчості розглядаються новою інтегративно-комплексною наукою



акмеологією (від грецького «акме» - вершина, розквіт). Свою онтологічну визначеність акмеологія набуває, синтезуючи досягнення таких наук, як філософія, соціологія, фізіологія, генетика, педагогіка та психологія. Акмеологія прийняла на себе роль того «інтегратора», який взяв на себе відповідальність вивчати і оптимально сприяти цілісному самовираженню соціального суб'єкта. Акмеологічний підхід передбачає цілісність та інтеграцію в рамках єдиної системи не тільки дослідних, але і діяльнісних, розвиваючих моделей, алгоритмів і технологій. У предметному полі акмеології пріоритетною є Людина, реальний носій власного досвіду і соціальних цінностей. Його «акме» – це вершина, пік, оптимум, досконалість самої людини і всіх його характеристик, зв'язків і відносин [21].

Акмеологія висвітлює найважливішої щаблі, яку проходить людина у своєму розвитку, ступені зрілості. Людина набуває «своє обличчя» не раптом, цей процес здійснюється під впливом природної схильності, генетичного і соціального досвіду. У більшій мірі від прожитого життя залежить, з яким запасом фізичної та психологічної міцності підійде людина до ступені зрілості, які ціннісні орієнтації і відносини складуть ядро його особистості, які здібності й інші потенційні складові професійної компетентності будуть характеризувати його як суб'єкта діяльності, коли він стане дорослим.

Тому, розглядаючи проблеми професійного росту викладача вищої школи, в якості пріоритетного, ми визначаємо акмеологічний підхід.

В даний час у науковій літературі багато говориться про формування професіоналізму в різних сферах професійної діяльності. Професійна діяльність (її зміст, умови, мета) повинна сприяти розвитку особистості, приносити їй радість і задоволення від отриманих результатів. У психології набуло чинності аксіоми припущення про те, що психіка людини проявляється і формується в діяльності (С.Л. Рубінштейн [66], А.Н. Леонтьєв [44], Є.А. Клімов [36]).

Професійна діяльність – це процес реалізації людських ресурсів, функціональних можливостей, величина яких неоднакова у різних людей і змінюється в залежності від віку, професійної підготовленості, стану здоров'я.

Вирішення багатьох завдань професійного становлення пов'язано з необхідністю розгляду особливостей взаємозв'язку різних компонентів професійної діяльності.

Особливості конкретної професії відображають зміст певної трудової діяльності (Рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Основні компоненти професійної діяльності

Кожен конкретний вид професійної діяльності реалізується певним нормативно встановленим способом. У процесі освоєння професії людина перетворює цей запропонований спосіб в індивідуальний, притаманний тільки їй спосіб діяльності, відображаючи в ньому свої особисті особливості, в тому числі і психологічні.

Внутрішньою стороною оволодіння професією є формування на основі індивідуальних якостей суб'єкта праці психологічної структури діяльності як сукупності психічних властивостей, якостей суб'єкта праці, організованої для виконання функцій конкретної діяльності.

Розвиток цієї системи відбувається як у процесі професійної підготовки суб'єкта праці, так і в подальшому становленні професіонала, його вдосконалення [25].

Професійне становлення суб'єкта виражається у рості його особистості та індивідуальності за рахунок придбання професіоналізму та формування індивідуального стилю діяльності. Становлення професійної діяльності проявляється у розвитку її прийомів і способів, вдосконаленні технології, збагаченні методологічного інструментарію та розширенні сфери його застосування.

У результаті розвитку суб'єкта йому стають доступні все більш складні професійні завдання. А в результаті становлення діяльності формуються нові завдання і способи рішення. Це поповнює предметну область професії, удосконалює її техніку і технологію, систему знань і практичного досвіду.

Структурна схема функціональних блоків психологічної системи діяльності представлена на Рис. 1.2.

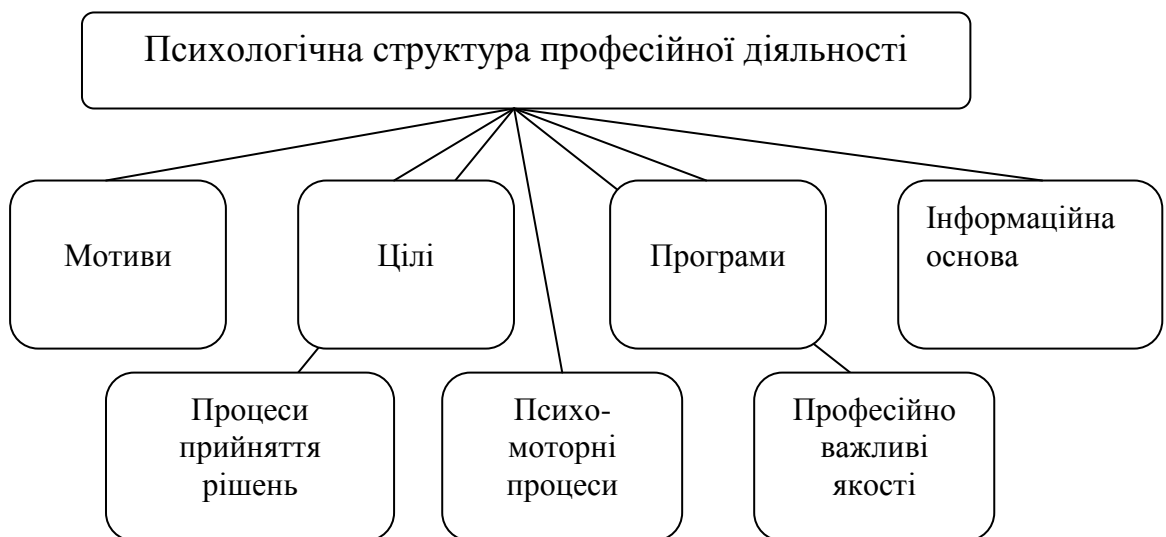


Рис. 1.2. Психологічна структура професійної діяльності

Дана схема розкриває зміст діяльності з внутрішньої, психологічної сторони. До неї відносять:

1. Мотиви діяльності, її спонукальні сили.

2. Мета діяльності, яка формує її зміст і виражає в конкретних очікуваних результатах.

3. Програми діяльності, які відображають уявлення про її реальний зміст та процес.

4. Інформаційна основа діяльності – сукупність інформації про її предметні і суб'єктні умови реалізації.

5. Процеси прийняття рішення – виявлення проблемної ситуації, висування гіпотез (варіантів рішень), їх оцінка, вибір оптимального.

6. Психомоторні процеси та робочі дії, які реалізують діяльність у формі процедур, моторних актів і беруть участь в організації діяльності (за механізмом зворотного зв'язку).

7. Професійно важливі якості – психологічні особливості суб'єкта праці, що відображають вплив конкретного трудового процесу на сукупність індивідуально-психологічних якостей, функцій.

Змістова характеристика внутрішньої структури діяльності, степінь вираженості, ієрархічна впорядкованість її компонентів є якісним показником професійного розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Шляхи формування професіоналізму можуть бути різними. Так як самореалізація особистості найбільш плідно здійснюється в професійній діяльності, то саме професійна діяльність дає максимальні потенційні можливості одночасного і найбільш повного задоволення всіх основних потреб особистості (потреби в соціальному визнанні, самоповазі, безпеці і т.д.). Саме формування людської особистості в значній мірі відбувається в ході професійної діяльності та під її впливом.

Узагальнюючи відомі наукові дослідження, можна зробити висновок, що професіоналізм – це інтегративна особистісна характеристика суб'єкта професійної діяльності, який на високому рівні опанував норми професійної діяльності та професійного спілкування; який слідує професійним ціннісним орієнтаціям, який дотримується професійної етики; розвиває свою особистість засобами професії; збагачує досвід своєї професії; прагнучи викликати інтерес

суспільства до результатів своєї професійної діяльності, гнучко враховує нові запити суспільства до професії.

Людина набуває професіоналізм у процесі професіоналізації.

Професіоналізація, за твердженням В.М. Дружиніна, – це формування специфічних видів трудової активності людини (особистості) на основі розвитку сукупності професійно орієнтованих його характеристик (психологічних, фізіологічних, поведінкових, робочих), що забезпечують функцію регуляції становлення та вдосконалення суб'єкта праці, А.К. Маркова визначає професіоналізацію як процес становлення професіонала [49, с.63].

Професіонал – це фахівець у певній галузі трудової діяльності, який досяг необхідного рівня майстерності для виконання запропонованих завдань, тобто це суб'єкт праці, у якого професійно важливі для конкретної діяльності індивідуально-психологічні особливості, по-перше, відповідають вимогам цієї діяльності, по-друге, становлять відносно стійку (для певних умов) і пластичну структуру і, по-третє, забезпечують формування та реалізацію операційної (предметно-орієнтованої) сфери особистості, яка і визначає необхідний рівень ефективності праці.

В.Є. Гаврилов і В.Г. Каневець процес професіоналізації розуміють як наближення стану професійної діяльності до професіограми, до еталону моделі фахівця, і виділяють такі етапи: адаптація до професії, самоактуалізація в професії, вільне володіння професією [75].

В.А. Бодров професіоналізацію суб'єкта праці розглядає в чотирьох напрямках:

1) як процес її соціалізації – засвоєння соціальних норм, перетворення соціального досвіду у власні професійно орієнтовані установки, інтереси, цінності, прийняття соціальної ролі, громадської завдання, входження в соціальне середовище і пристосування до неї і т.д.;

2) як процес розвитку особистості, тобто як специфічну форму активності, цілісної, закономірної зміни кількісних і якісних характеристик суб'єкта праці (К.А. Абульханова [1], Б.Г. Ананьєв [4]). Професійний ріст

полягає у формуванні в людини перш за все професійних здібностей і мотивів праці, які відповідають вимогам діяльності, і залежить від змісту трудового процесу, умов його реалізації, особливостей професійної кар'єри і т.д.;

3) як професійну самореалізацію індивіда на життєвому шляху, у ході якої професіоналізація обумовлюється процесами самопізнання, саморегуляції, самоконтролю і самооцінки особистості, впливом біографічних факторів – дій, вчинків, рішень, життєвого досвіду, стилю життя тощо;

4) як форму активності особистості, яка розглядається в співвідношенні з діяльністю, виступаючи як динамічна умова її становлення та власного руху. Н.А. Бернштейн зазначав, що активність людини – це процес моделювання потрібного майбутнього і цілеспрямованого його досягнення в ході взаємодії з навколишніми умовами [25, с. 408].

Таким чином, професіоналізацію можна розглядати як функцію особистості і суспільства.

Професіоналізм особистості досягається в процесі планування кар'єри та професійного росту. У вітчизняній психолого-педагогічній науці поняття «професійна кар'єра» до недавнього часу практично не використовувалось. Частіше вживалися такі терміни, як професійний життєвий шлях, професійна діяльність, професійне самовизначення. Французької слово «кар'єра» означає успішне просування в галузі суспільної, службової, наукової та іншої діяльності. У психології праці професійна кар'єра розглядається як індивідуальна послідовність аттїтюдів і поведінкових проявів, які пов'язані з досвідом та активністю в сфері роботи протягом людського життя [69, с.330].

Поняття професійного росту в психолого-педагогічному ключі є малодослідженим. Спроби його аналізу мають місце в психології і педагогіці професійної освіти.

Е.Ф. Зеєр розуміє професійний ріст як постійне вдосконалення технологічної діяльності, збагачення спрямованості, компетентності і професійно важливих якостей, підвищення ефективності трудового функціонування [28, с. 14].

П.Т. Долгов розуміє професійний ріст як активний рух людини в освоєнні та вдосконаленні способу життєдіяльності, що забезпечує його стійкість в потоці соціального життя [23, с. 25].

Е.А. Кухтеріна професійний ріст пов'язує з особистісним ростом [43].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці процеси професійного і кар'єрного росту розглянуті в руслі досліджуваних процесів розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Так, формування особистості представляє собою процес утворення особливого типу системних відносин. Є.А. Клімовим виділені основні фази розвитку професіонала, що дають уявлення про цілісний життєвий шлях і про системні відносини, що характеризують особу [36].

Оптант (фаза оптанта, оптації). Це період, коли людина відчуває заклопотаність питаннями вибору професії або її вимушеної зміни і робить цей вибір. Точних часових між цієї фази, як та інших, немає, оскільки вона задається умовами життя, культурою.

Якщо в ролі оптанта виявляється професіонал (частково втратив працездатність або опинився без роботи і вимушений змінити професію), то календарний вік тут може бути будь-яким в інтервалі працездатності. Фазі оптації передують професійна орієнтація. Її вікові межі визначаються соціальними чинниками (діти з неблагополучних сімей виховуються в школах-інтернатах, відносно рано, вже в підлітковому віці, визначають своє професійне майбутнє, поступаючи в професійні училища; закінчуючи короткочасні курси, приступають до роботи на виробництві).

Адепт (або фаза адепта), так звана підготовка, яка об'єднує всі категорії, з яких стартують професіонали. Адепт – людина, що стала на шлях прихильності до професії і освоює її. Від типу професії фаза адепта може бути багаторічною або зовсім короткочасною (простий інструктаж).

Адаптант (або фаза адаптації, звикання молодого фахівця до роботи). Молодий спеціаліст адаптується до норм колективу, в який він потрапляє, звикає вирішувати різноманітні професійні завдання.

Інтервал (або фаза Інтернал) – це вже досвідчений працівник, який стійко любить свою справу, може самостійно справлятися з основними професійними функціями.

Називаючи рівні професіоналізму особистості, А.К. Маркова виділила наступні:

- допрофесійна, що включає етап первинного ознайомлення з професією;
- професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією у формі майстерності;
- суперпрофесіоналізм, що включає три етапи: вільне володіння професією у формі творчості, оволодіння рядом суміжних професій, творче самопроекування себе як особистості;
- непрофесіоналізм – виконання праці за професійно спотворених норм на тлі деформації особистості;
- постпрофесіоналізм - завершення професійної діяльності [49, с. 86].

Дуже продуктивною, в руслі проведеного дослідження, представляється періодизація професіоналізації, розроблена Ю.П. Поваренковим. У ролі ведучих критеріїв професіоналізації він виділяє професійну продуктивність (ефективність професійного росту особистості і ступінь відповідності результатів її діяльності соціально-професійними вимогам), професійну ідентичність (значимість для індивіда професії та професіоналізації в цілому як засобу задоволення своїх потреб та реалізації, розвитку потенціалу; як суб'єктивних показників прийняті задоволеність працею, професією, кар'єрою, індекси самореалізації і самоактуалізації) і професійну зрілість (сформованість особистісного контуру регулювання процесу професійного розвитку, ступінь усвідомлення особистістю своїх можливостей і потреб, вимоги, які їй пред'являють) [26].

Траєкторії індивідуального росту професіонала, запропоновані вітчизняними дослідниками, відображають цілісний процес оволодіння людиною професійною діяльністю, професійне ріст – поняття, яке характеризує певний етап професіоналізації.



Професійний ріст – інноваційне поняття, тлумачення і аналіз якого в повній мірі розкрито в менеджменті управління.

Розвиваючи теорію кар'єри, Д. Сьюпер аналізує проблематику вибору професії протягом усього життєвого шляху людини:

- розвиток здібностей та інтересів – дитинство та юність (від народження до 13 років);
- вивчення альтернатив кар'єри – молодість (14-24 роки);
- створення свого положення – рання дорослість (25-45 років);
- підтримання свого становища і професійної ролі – середній вік (35-65 років);
- вихід на пенсію – пізня дорослість (65 років) [20, с.13].

Класифікація періодів вибору кар'єри представляє собою розгляд «соціалізованого індивіда» в різні періоди його життя.

У роботах С.М. Паркінсона стадії кар'єри визначаються наявністю або відсутністю так званого «плато», яке може бути двох видів:

- організаційне – особистість має потенціал, але досягнення більш високих позицій в організації неможливо в силу об'єктивних причин;
- особистісне – відображає брак потенціалу або бажання працювати на більш високому рівні [56].

Етапи розвитку професійної кар'єри можна також виділяти за внутрішнім змістом. На цій підставі виділяють дев'ять етапів в еволюції індивідуальної кар'єри: обдумування майбутнього роду занять, освіти і тренування; входження особистості у світ професії; професійне навчання і подальша спеціалізація; досягнення членства в організації; ухвалення рішення про своє членство; переоцінка себе у професії; зниження залученості в професію і підготовка до виходу на пенсію; вихід на пенсію.

Індивідуальні кар'єрні установки також зазнають змін у процесі розвитку кар'єри. Д. Осгуд показав їх трансформацію: ідеалізація дійсності; крах надій;

виклик усьому і непокору; відхід від справ; усвідомлення; рішучість; переконання [77, с. 24].

М. Драйвер [35] вважає, що ефективний розвиток кар'єри заснований на розуміння специфічної для даної людини концепції кар'єри. Він виділяє чотири концепції:

1. Стабільна. Вибір кар'єри відбувається рано і зміни небажані.
2. Та, що зазнає змін. Вибір кар'єри ніколи не є остаточним; основне бажання – не стояти на місці.
3. Спиральна. Кожні п'ять-сім років відбувається вибір нової кар'єри, причому основний акцент ставиться на творчих змінах.
4. Лінійна. Вибір кар'єри відбувається рано – акцент ставиться на русі вгору по службових сходах.

Найважливіша галузь застосування ідеї концепції кар'єри – це використання її потенціалу для досягнення відповідності між людиною та організацією, в якій він працює. На думку М. Драйвера, для ефективного планування кар'єри треба допомогти людям ідентифікувати свою концепцію кар'єри і слідувати їй. Як зазначає Л. Джуелл, в деяких випадках достатньо просто надати необхідну інформацію [22].

В.А. Чікер дає наступне визначення: «Кар'єра – це один з показників індивідуального професійного життя людини»; в цьому розумінні відмічається орієнтація людини на реалізацію особистісного та професійного потенціалу [77, с.18].

Поняття «кар'єра» трактується як двосторонній процес (Рис. 1.3.).

Об'єктивний критерій має на увазі професійний успіх, рух усередині організації. Суб'єктивний критерій припускає задоволеність життєвою ситуацією, рух усередині професії. Ці критерії взаємопов'язані – суб'єктивна оцінка успіху (думка людини про те, чи досяг він того, до чого прагнув) пов'язана з зовнішніми параметрами (визнання, заробітна плата, престиж).

Педагогічна діяльність постає в сучасних дослідженнях як реальність цілісна і та, що розвивається. У якості інтегральних характеристик особистості

викладача розглядається педагогічна спрямованість, психологічна компетентність, емоційна гнучкість, професійна самосвідомість. Професійний і особистісний ріст педагога пов'язано з психологічним механізмом, який полягає в перетворенні власної життєдіяльності в предмет перетворювальної активності суб'єкта. Протиріччя між «Я-діюче», «Я-відтворене», «Я-творче» є рушійними силами розвитку особистості викладача, рефлексоване протиріччя лежить в основі актуалізації механізмів саморозвитку. Як зазначає О.С. Грішечко протиріччя між «Я-діюче» і «Я-відтворене», рефлексоване на рівні професійної самосвідомості педагога, створює певні психологічні труднощі в реалізації професійної діяльності, подолання яких призводить до професійного росту.



Рис. 1.3. Види критеріїв оцінювання кар'єри

М.М. Рубінштейн виділяє три завдання в освіті педагога:

- розвиток того, що дала природа і що він повинен розвинути в собі сам;
- засвоєння того, що йому повинна дати наука і що він повинен придбати теоретичною роботою;
- розвиток того, що він повинен створити в собі сам на цьому природному і культурному ґрунті.

З цих трьох завдань, суспільством вирішується тільки друге завдання, так як її рішення здійснюється за допомогою створення педагога [66].

На підставі проведеного теоретичного аналізу проблеми дослідження, категорія професійного росту викладача вищої школи розуміється нами як

становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці професійно і особистісно значущих якостей та здібностей, досягнення професійної успішності в результаті активного перетворення свого внутрішнього світу і способів життєдіяльності.

Критеріями вдалого професійного росту є задоволеність життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Тобто об'єктивна, зовнішня сторона професійного росту – це послідовність займаних індивідом професійних позицій, а суб'єктивна, внутрішня, сторона – це те, як людина сприймає своє зростання, яким є спосіб її професійного життя і її ролі в ній.

Досягнення людиною успіхів у професійній діяльності – процес складний і суперечливий. Детермінантою професійного росту можна вважати уявлення людини про свою особу, його професійну «Я»-концепцію. Для будь-якої людини характерні певна особистісна концепція: таланти, спонукання, мотиви і цінності, якими він не може поступитися. Минулий життєвий досвід формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок по відношенню до професії. У зв'язку з цим далеко не всі професійно активні індивіди визнають важливість професійного росту. У професійній діяльності має місце виконання своїх професійних обов'язків без особливої старанності, без прагнення досягти високих результатів. Причини тому можуть бути різні:

- мотивація особистісного росту (саморозвитку, досягнення успіхів, рівень домагань);
- цілепокладання (ієрархічно впорядкована система цілей, чіткі особисті цілі);
- саморегуляція діяльності (організованість, послідовність і наполегливість у досягненні цілей, здатність керувати собою, стресостійкість);
- адаптивність (індивідуальна сприйнятливність до інновацій, тенденція мінливого зовнішнього і внутрішнього середовища);
- дослідницькі навички.

Так, наприклад, існують певні взаємозв'язки між рівнем домагань особистості і професійним ростом (див. таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

## Співвідношення рівня домагань особистості і професійного росту

Рівень домагань	Професійний ріст
Занижений	Прогноз професійного росту у вертикальній площині негативний (підвищення в посаді)
Завищений	Прогноз професійного росту в горизонтальній площині негативний (підвищення якісних характеристик професійної діяльності, майстерність)
Адекватний	Прогноз професійного зростання позитивний (висока ймовірність підвищення якісно-кількісних показників професійної діяльності)

Люди, що володіють адекватним рівнем домагань, відрізняються впевненістю у своїх силах, наполегливістю в досягненні мети, великою продуктивністю, критичністю.

Важливою умовою професійного росту викладача вищої школи є адаптивність і інноваційна лабільність, один з компонентів якої передбачає використання сучасних методів, засобів педагогічної діяльності, у тому числі й технічних. Якщо знакова, графічна інформація практично не викликає бар'єру у сприйнятті, то технічні засоби, особливо нові інформаційні технології, – серйозна перешкода для багатьох видів професійної діяльності. На показники професійного росту впливають фактори соціокультурної дійсності (див. табл. 1.2).

Людина може свідомо вибирати і будувати траєкторію зростання як у професійному, так і в посадовому плані, бути суб'єктом власної життєдіяльності, продукувати і реалізовувати професійні плани – характеристики саморозвитку особистості, що прагне до досконалості.

Таблиця 1.2

## Фактори професійного росту

Особистісні фактори	Службові фактори	Виробничі фактори	Ринкові фактори
Освіта, вік, досвід роботи, стать, професіональні навички; Цілі, мотиви професійної діяльності, саморегуляція діяльності, адаптивність та ін.	Професійні функції, ієрархічне положення	Масштаб організації, рівень матеріальної винагороди, територіальне положення	Попит та пропозиція на ринку праці, конкурентоспроможність

Професійний ріст – досягнення певного посадового та статусного щабля в складній ієрархічній структурі підпорядкування. Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що у психолого-педагогічних дослідженнях під професійним ростом викладача вищої школи розуміється динамічний процес формування професійних і особистісних характеристик, вироблення соціально-необхідних рис і якостей особистості. Процес професійного росту викладача вищої школи охоплює інтелектуальну, емоційно-вольову сферу, а також сферу самопізнання, область навичок, практичних дій. Крім того, цей процес включає в себе формування різних соціально-значущих сторін особистості: моральну, естетичну, політичну і професійну. Послідовність його розгортання, має свої етапи, обумовлені впливом вікових особливостей і властивостей і якостей особистості.

## **1.2. Ціннісно-мотиваційні аспекти професійного росту викладача закладу вищої освіти**

Вища освіта є історично сформованим соціальним інститутом, відповідальним за успадкування, накопичення і відтворення наукових знань, культурних цінностей і норм. Саме ця унікальна місія забезпечує виконання вищими навчальними закладами всіх прагматичних задач – від підготовки фахівців і проведення наукових досліджень до формування громадської думки в багатьох сферах життя суспільства.

У якості пріоритетів розвитку кадрового потенціалу вищої школи можна прийняти концептуальні положення про університети, сформульовані С.І. Гессеном ще на початку ХХ століття [15]:

- Університет є викладання через вироблене на очах учнів дослідження... Єдність дослідження та викладання означає перш за все, що наука в університетському викладанні розглядається завжди як ще не зовсім вирішена проблема, як щось, що знаходиться в процесі дослідження, тоді як школа вчить готовим і закінченим знанням.

- Викладання наукового курсу не повинно бути з чимось пов'язано, окрім як вимогами, що випливають із самої суті дослідницької роботи. Ніякі програми і ніякі зовнішні приписи не можуть передбачити, куди саме приведе вченого внутрішня логіка його наукової роботи.

- Університетське викладання не є сумою з року в рік занять урочного типу, які однаково повторюються, але сукупність найрізноманітніших курсів і занять, з різноманітними програмами, які своєю рухомою плінністю відображають найменші коливання наукової думки, завжди змінює свій рівень і свою наукову творчість.

- Саме індивідуалізація, яка не збігається ні зі спеціалізацією, ні з енциклопедичністю, і відрізняє університет від спеціальної школи. Наявність кількох викладачів однієї і тієї ж науки і вільний вибір вчителя, який вкладає дисципліну, характеризує дух університетського навчання.

- Завдання університетського викладача не в тому, щоб вчити, а в тому, щоб працювати в своїй науці, якій він може вчити лише в міру своєї дослідницької роботи. Він не «викладає» свій предмет, а висловлює публічно свої наукові погляди – тому він і називається професором. Студент не просто вчиться, але займається наукою. Обидва вони рухають вперед науку.

- Саме ораторське мистецтво професора полягає не в легкості і майстерності стилю його промови, а в його здатності його мислити під час промови, відкривати на лекції нові докази і відтінки, розвиваючи думки.

- Єдність університетів, взаємне визнання ними заліків та степеней є передумовою свободи навчання. За центр ваги обирається самостійна робота студентів, що виражається в його умінні розробити відповідно його науковому інтересу тему.

- Аналогічно усім свободам, свобода викладання і навчання не повинна вироджуватись у свавілля і замість філософського духу дослідження культивувати поверхневий дилетантизм.

Як ні в якій іншій сфері людської діяльності, ціннісні установки, що панують в освіті, здатні перетворюватися не тільки в наміри людей, а й у реальні практичні справи, оскільки освіта - це фундаментальна основа і одне з джерел створення реальних уявлень про справжність і надумані цінності людини в різних життєвих сферах.

Як зазначає Н.А. Асташова [10, с. 24], роль ціннісних орієнтації в регулюванні поведінки людини має принципове значення, оскільки саме вони задають аксіологічний вектор його життєдіяльності в цілому і глобально направляють поведінку. Між тим, цінності мають смислову природу, тому обґрунтування смислової регуляції життєдіяльності як основоположної характеристики людського способу існування і як конструюючої функції особистості, дозволяє розглядати ціннісні орієнтації як глибинні регулятори поведінки людей. Вчені, які досліджують проблеми психології сенсу (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Є. Василюк, Д.А. Леонтьєв, В.В. Столін,



Г.Л. Тульчинський, Г.П. Щедровицький та ін.), вважають, що саме зміст є підставою для пізнання світу, і саме зміст задає напрямок і активізує діяльність людини. Ціннісні ж орієнтації пов'язують у єдине ціле когнітивну, мотиваційну, емоційну та інші сфери, інтегруючи їх у єдину смислову сферу, ніж надають особистості цілісність.

На основі аналізу різних підходів до визначення цінностей, пропонованих у філософії, соціології, етиці, педагогіці і психології, Д.А. Леонт'єв прийшов до висновку про неминучість співвіднесення цього поняття з трьома різними групами явищ. Було сформульовано уявлення про три форми існування цінностей, які переходять одна в іншу:

- 1) суспільні ідеали – вироблені суспільною свідомістю і присутніх у ньому узагальнені уявленні про досконалість у різних сферах суспільного життя;
- 2) предметне втілення цих ідеалів в діяннях або творах конкретних людей;
- 3) мотиваційні структури особистості («моделі належного»), які спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів.

Ці три форми існування переходять одна в іншу. Спрощено ці переходи можна уявити собі таким чином: суспільні ідеали засвоюються особистістю і в якості «моделей належного» починають спонукати її до активності, в процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно ж втілені цінності, у свою чергу, стають основою для формулювання суспільних ідеалів і т.д., і т.п. по нескінченній спіралі. Психологічна модель будови і функціонування мотивації людини та її розвитку в процесі соціогенезу, конкретизує розуміння особистісних цінностей як джерел індивідуальної мотивації, функціонально еквівалентних потребам. Особистісні цінності формуються в процесі соціогенезу, досить складно взаємодіючи з потребами [44, с. 35].

Формування цінностей людини починається задовго до того, як суб'єкт отримує досвід професійної діяльності. Тому цінності самим безпосереднім

чином можуть детермінувати професійну діяльність. Визнання цінностей реально діючими іманентними регуляторами діяльності індивідів, які впливають на поведінку незалежно від їх відображення в свідомості, не заперечує існування не співпадаючих з ними як за змістом, так і з психологічною природою свідомих переконань чи уявлень суб'єкта про власні цінності.

Цінності у всіх людей абстрактно близькі. Загальновідомо, що сім'я, дружба, цікава робота, безпека, здоров'я є цінностями. Індивідуальні особливості людей ховаються не стільки у відмінностях змісту цінностей, скільки в їх пріоритетах, в рішеннях, які приймаються у ситуаціях вибору між цінностями.

У зв'язку з цим, вивчення ціннісного контексту, особливо його динамічного аспекту, на тлі якого суб'єкт набуває професійний досвід, є важливою ланкою в розумінні процесів професійного росту. Знаючи ці пріоритети, можна зрозуміти, які ж критерії реально використовує педагог у своїй роботі. Критерії фундаментальних особливостей професії викладача вищої школи найбільш вдало, на наш погляд, сформульовані Т. Парсонсом і Н.Сторер [57]. До них відносяться:

1. Професійна відповідальність не тільки за зберігання, передачу і використання спеціалізованої суми знань, а й за їх примноження, коли в діяльності викладача вузу поєднуються функції навчання і дослідження.

2. Значна автономність професії. Вона обумовлена тим, що про наукову компетентність викладача вищого навчального закладу можуть судити тільки його колеги, оцінюючи рівень його кваліфікації за своїми специфічними критеріями.

3. Професійна майстерність викладача як педагога і вченого не є об'єктом «купівлі-продажу». За ефективність освіти в рівній ступені відповідальні як викладач, так і студент. Непрофесіоналам важко оцінити роботу вченого-викладача. Зв'язок між якістю праці викладача і системою його оплати більш тонка, ніж у інших «обслуговуючих» професіях: лікаря, юриста і т.п.

Результати цієї праці проявляються не відразу, тому виникає спокуса недоплачувати викладачеві.

4. Мотивація діяльності викладача вузу трохи інша, ніж просто отримання плати за надані послуги. Дуже важливим стимулом для нього (і це підтверджують дані соціологічних досліджень) є професійне визнання колег, тих, хто здатний оцінити його інтелектуальні зусилля і наукову компетентність. Це служить і умовою збереження автономії викладацької професії, і засобом внутрішнього контролю та саморегулювання. Результат кваліфікаційної оцінки викладача вищого навчального закладу – вчений ступінь і вчене звання, що присуджуються науковим співтовариством професіоналів з даної спеціальності.

Цінності педагога і цінності суспільства можуть також вступати в протиріччя і робити істотний вплив на професійний і особистий ріст. В.Л. Тугарінов вказував, що особистісні цінності можуть не збігатися з громадськими, хоча особистість – продукт суспільного розвитку, соціокультурної дійсності [45, с. 46].

Це зумовлено, по-перше, неповторними особливостями фізичного та психічного складу кожного індивіда, які залежать, в свою чергу від різних спадкових комбінацій і від такого ж нескінченного розмаїття того мікросередовища, в яку потрапляє індивід. По-друге, у кожному суспільстві особистість повинна самостійно вирішувати багато питань свого життя. По-третє, особистість вбирає успадковані від минулого і сприйняті від оточуючих пережитки, забобони, помилкові цінності. Нарешті, особистість у ряді випадків залишається несприйнятливою до тих цінностей, які їй пропонує суспільство. У результаті всього цього фактичні життєві цінності особистості часто опиняються в протиріччі з цінностями суспільства [48, с. 261].

Л.І. Новікова вважає, що особисті цінності представляють індивідуальні варіанти соціальних цінностей, а ціннісне ставлення визначається співвідношенням суспільних та особистісних мотивів [55, с. 103].

Міра усвідомлення людиною системи цінностей визначає рівень його духовного розвитку. Піднімаючись на рівень осмислення, на рівень ідеї, людина вирішує для себе глобальні питання сенсу людського буття і щастя життя, свободи і відповідальності, любові і боргу, добра і зла. У кожної людини своя міра причетності до загальнолюдських цінностей. Об'єкти ціннісного ставлення можуть бути однаковими, але міра розвиненості кожної відносно різна. Духовний світ кожної людини унікальний та неповторний [9, с. 43].

Шлях освоєння цінностей лежить через переживання. Цінностям не можна навчити, їх потрібно проживати. Щоб педагогічна діяльність переживалася як визначальна цінність, вона повинна викликати у педагога певні емоції, він повинен бути з самого початку захоплений нею.

Концепція професійного росту викладача вищої школи має своїм джерелом загальнофілософську ідею саморозвитку, що розуміється як «зміна об'єкта під впливом внутрішньо властивих йому протиріч, факторів і умов». Недарма основною рисою психологічно зрілої особистості Л.І. Божович називає виникнення у людини здатності вести себе незалежно від обставин, які впливають на неї (і навіть всупереч їм), керуючись при цьому не власними, а свідомо поставленими цілями [8].

Розуміння вимог та обмежень у своїй професійній діяльності дозволяє вводити правила і норми. Втім, особисті ціннісні пріоритети, також як і юридичні і технологічні вимоги можуть змінюватися. І сигналом такої зміни буде почуття незадоволеності, дискомфорту. Воно означатиме, що знову виникла необхідність проаналізувати свої рішення і цінності, усвідомити нові пріоритети.

Ціннісні орієнтації – це спрямування особистості, уявлення про ідеали, сенс життя і діяльності, які в сукупності лежать в основі активності людини. Динаміка розвитку ціннісних орієнтації проявляється в поведінці людини та визначеній системі відносин до себе, до інших, до світу. Ціннісні орієнтації переважно визначають значущі для особистості оцінки дійсності. Соціальна та

пізнавальна мотивація визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, її особистісну значимість для викладача. Важливість цього показника визначається тим, що необхідний «для життя» запас знань і способів дії не може бути постійним [58].

Ціннісні орієнтації, знаходячись на перетині світоглядної і мотиваційно-потребної структур свідомості, є потужним регулятором поведінки та діяльності особистості [55].

Аналіз же функціонування суб'єктів освітнього процесу показує, що важливим чинником їх успішного розвитку є мотивація викладачів до праці та професійного зростання. Більш того, в ринкових умовах мотивація виступає як відокремлений вид діяльності, тобто функція управління, і як спосіб впливу, тобто метод управління. Розкриття різних сторін мотивації педагогічної діяльності спостерігаємо у дослідженнях Н.А. Амінова [2], Е.А. Клімова [36], Н.В. Кузьміної [41], А.К. Маркової [49] та ін.

Аналіз підходів вітчизняних учених до проблеми педагогічної мотивації показує, що її визначення не має однозначного тлумачення. Педагогічна мотивація як вибіркоче ставлення до предметів і умов праці характеризується спрямованістю (самоосвітньої, цивільної, пізнавальної і т.д.), стійкістю (прагнення бути і залишатися педагогом), динамічністю (самоактуалізація, професійний ріст) і розглядається як ієрархічна структура, в яку входять відносини педагога до себе і до своїх вихованців, ціннісні орієнтації, цілі, смисли, потреби в педагогічній діяльності.

Психолого-педагогічний аналіз викладача вищої школи як суб'єкта професійної діяльності в контексті досягнення ним успіхів в професійному рості здійснюється в єдності системи цінностей, привласнених особистістю в процесі соціалізації і професіоналізації та представляють базис її ціннісних орієнтації. У цілісній суб'єктно-професійній структурі ціннісно-мотиваційний компонент займає одне з центральних місць.

Дослідження проблематики потенціалу професійного росту персоналу вузу розглядається в наукових працях Дж. Р. Хакмана, Г.Р. Олдхема,

І.П. Пономарьова, М.І. Магури. Оцінка мотивації персоналу відноситься до однієї з її форм, а саме мотивація працею, мотивація, що виникає у працівника організації при виконанні самої роботи. Відповідно «Теорії характеристик роботи» Дж. Хакмана та Г.Р. Олдхема у змісті праці існує ряд факторів, які мотивують працівника. Мотивація працею створюється у процесі виконання роботи, що приводить до самовиробництва винагороди. У сучасній науці ця теорія отримала назву редизайну праці, відповідно якій задоволеність роботою слід вимірювати через п'ять характеристик:

- різноманіття роботи;
- закінченість роботи;
- значимість роботи;
- автономність у роботі;
- зворотній зв'язок з роботою [74, с. 56].

Ці характеристики з теорії редизайну праці знаходяться у певному взаємозв'язку. Визнаний основоположник вітчизняних наук про працю В.А. Ядов описав основну тенденцію у розвитку професійного росту працівника, у тому числі викладача вищої школи. Відповідно його дослідженням трудова мотивація має дурхривневу диспозиційну структуру і складається з ядра і провідних мотивів, які залежать від конкретних умов праці і життя працівників [79, с. 106].

Як показують соціологічні дослідження, сьогодні провідними мотивами здійснення суб'єктами трудової діяльності є матеріальні (грошові) стимули (стабільність і підвищення грошового винагородження – зарплата, премії тощо). Однак отримання матеріальних вигод не є для них найзначущого цінністю, заради досягнення якої викладачі вищої школи займаються професійною діяльністю.

Ядро трудової мотивації викладачів вищої школи складають такі компоненти як – самореалізація, пізнавальний процес, пошук істини, соціальні мотиви, матеріальні стимули, самоствердження і саморозвиток та ін.

Провідними мотивами трудової діяльності викладачів вищих навчальних закладів є:

- престиж спеціальності, імідж і престиж ВНЗ, можливість кар'єрного росту;
- інтерес до обраної спеціальності, бажання вести науково-дослідну діяльність, творчий характер і зміст роботи;
- бажання передати знання та досвід молодому поколінню, інтерес до кураторської (виховної) роботи, бажання принести користь суспільству;
- високооплачувана робота (постійне зростання заробітної плати), можливість додаткового заробітку;
- можливість підвищення кваліфікації, визнання у вигляді вчених ступенів і звань, можливість розвитку інтелектуального потенціалу, сімейна династія;
- зручний графік роботи, тривала відпустка в літній період, робота в державній установі, сприятливе інтелектуальне і культурне середо вище [70].

Ріст професійної активності пов'язаний насамперед з мотивами, які визначаються як спонукання до діяльності. Активність особистості представлена сукупністю мотивів, які складаються в певну ієрархічну систему. Мотиваційна складова може бути описана через характеристику образних мотивів. Як відомо, сенсоутворювальними мотивами будь-якої діяльності, у тому числі і професійної, є наступні групи:

- соціальні мотиви;
- матеріальні мотиви;
- власне професійні мотиви;
- мотиви самозахисту і самозбереження;
- самотворення, саморозвитку.

Група соціальних мотивів заснована на усвідомленні себе як члена суспільства з іманентно властивим обов'язком, обов'язком працювати на благо суспільства, власне саморозвиток як громадянина. Оптимальний образний

ефект діяльності досягається цією групою мотивів, на думку І.І. Карнаух, при поєднанні суспільного і особистісного сенсу праці [33].

До числа соціальних мотивів можуть бути віднесені мотиви, пов'язані з усвідомленням свого призначення сприяти соціальному благополуччю, мотиви більш приватного порядку: потреби суспільного визнання, причетності до вирішення державних завдань, реалізації своїх ідей на загальнодержавному рівні.

Група матеріальних мотивів пов'язана з наявністю у людини потреби у матеріальному благополуччі, матеріальній стабільності. Ця група мотивів має вітальний характер і неминуче включена до ієрархії змістотворних мотивів професійної діяльності. За даними соціологічного дослідження С.А. Пташкіна, основним мотивом звільнення з роботи типовим для сучасної вищої школи є низька зарплата (66,3%), слабе фінансування наукових робіт (8,4%), слабка технічна оснащеність досліджень (7,4%), зниження престижу наукової роботи (3,2%), погані умови роботи (3,2%) [61, с.47].

Група власне професійних мотивів виражається в наявності інтересу до змісту самої праці, його процесу і результату. Змістотворна значимість такої групи мотивів заснована на закономірностях зв'язку інтересу до діяльності з розвитком професійної компетентності, креативності, досягнення успіху в реалізації поставлених цілей. Більшість (59%) викладачів і наукових співробітників вищих навчальних закладів мотивує свою участь в науковій діяльності особистим науковим інтересом. Це сьогодні, мабуть, основний стимул для заняття науковою роботою. Природно, тут є різниця у віці та інших вагомих параметрах.

До власне професійних мотивів можна віднести також мотиви, пов'язані з усвідомленням соціальної та особистісної значущості професійної діяльності, бажання включитися в діяльність, в тій чи іншій рольовій позиції (організатора, виконавця), що підкріплюється задоволеністю результатами самої діяльності.

Група мотивів самовдосконалення базується на потребі людини в постійному особистісно-професійному рості та пов'язаному з цим



усвідомленням необхідності відповідати певному професійному еталону. Включає в себе мотиви, виражені прагненням поповнювати професійні знання, загальний інтелектуальний рівень, удосконалювати вміння і навички у сфері професії, спрямовані в цілому на високі досягнення в професійній діяльності. Для викладача вищої школи наявність високого ієрархічного статусу мотивів цієї групи є соціально значущою, некомпенсованою властивістю, що впливає на результат професійної діяльності.

Група мотивів самозахисту і самозбереження, також як і група матеріальних мотивів має яскраво виражену вітальну спрямованість, що існує в тісному зв'язку з соціальною обумовленістю. Відомо, що саме в процесі праці, в діяльності протікає фізичний і соціальний розвиток людини, і, таким чином, потреба у праці, що відноситься до особливого типу предметно-функціональних, вищих, спеціально-людських потреб, стає однією з перших життєво необхідних. Реалізація такої потреби обумовлює самозахист і самозбереження. З іншого боку, включаючись в процес професійної діяльності, людина ставить себе під захист законів, що забезпечують задоволення значної більшості її потреб, і усвідомлення цього посилює інтерес до діяльності.

Всі виділені групи мотивів притаманні будь-якому виду професійної діяльності. У структурі мотивації викладачів вищої школи простежується наступна ієрархія (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

## Ієрархія мотивів викладачів вищої школи

Мотиви	Кількість респондентів (у%)	Ранг
Соціальні	56	1
Матеріальні	36	3
Власне професійні	35	4
Самозахисту і самозбереження	23	5
Саморозвитку	47	2

Кількість представлених в таблиці даних відповідей респондентів перевищує 100%, так як опитувані мали можливість вибирати кілька мотивів. Переважання соціальних мотивів, високий показник мотивів саморозвитку, і в той же час відносно низька представленість власне професійних мотивів. Тенденції професійного росту викладача вищої школи носять завуальований характер, так як просування службовими сходами вважають необхідною умовою професійної діяльності, особливо на початкових етапах професійної діяльності.

На шляху особистісного зростання, як вказує Є.А. Кухтеріна, у кожного можуть виникати якісь проблеми, які може вирішити тільки подальше просування [43, с. 59].

А.А. Бодальов визначив перелік проблем (проблемних полів), що перешкоджають росту в професійній діяльності: низька вираженість мотивації на успіх, недостатній рівень освіти, уникнення боротьби, низька самооцінка, низька спрямованість на завдання [11, с. 121].

Ціннісно-мотиваційна сфера особистості професіонала не є статичною освітою. Під впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів вона зазнає змін. Динамічність мотивації і ціннісної їх орієнтації є атрибутивною ознакою цього особистісного утворення [42, с. 86].

Перебудову мотиваційної сфери викладача в процесі становлення професіоналізму відзначає Є.І. Рогов, вважаючи, що для кожного періоду розвитку особистості педагога і для кожного типологічного складу існує особлива міра співвідношення значущих і незначущих спонукань. Автор вказує на змінні, що впливають на структуру та ієрархію мотивів: стаж роботи, взаємини в педагогічному колективі, відносини з адміністрацією, ставлення студентів до предмета, оцінка професійного рівня колегами та ін. [64, с. 185].

А.А. Реан виділяє три мотиваційних компонента, що характеризують мотивацію професійно-педагогічної діяльності: внутрішня мотивація, зовнішня позитивна і зовнішня негативна, а також ступінь оптимальності мотиваційного

комплексу [63, с. 79]. Оптимальність мотиваційного комплексу забезпечує успішність професійної діяльності і актуалізує потребу в професійному рості.

Найголовнішим умовою успішної роботи викладача вищої школи має стати визнання цінності кожної людини, важливості людських взаємин у процесі навчання і виховання.

Я-концепція людини, що включає і систему ціннісних смислів, визначає стиль викладання педагога. Як відзначає Е. Берні, викладач з негативною Я-концепцією схильний до традиційних способів викладання, його взаємовідносини зі студентами носять безособовий характер, він не враховує індивідуальні особливості студентів. Викладач з позитивною Я-концепцією виявляє готовність спілкуватися зі студентами і приймає їх такими, якими вони є. Система ціннісних орієнтації складає аксіологічне Я.

Аксіологічний компонент особистості викладача вищої школи в наш час має велику значущість для суспільства та окремих педагогічних кадрів вищої системи освіти, так як виступає у якості педагогічних цінностей. Сукупність педагогічних цінностей як норм, що регламентують професійно-педагогічну діяльність, носить цілісний характер і виступає як пізнавально-діюча система, яка визначає відносини між поглядами на проблеми професійної освіти та професійно-педагогічною діяльністю викладача вищої школи.

Педагогічні цінності об'єктивні, так як складаються історично в ході розвитку суспільства, системи освіти, фіксуються в педагогічній науці як форми суспільної свідомості людей у вигляді ідей, концепцій, теорій.

Ступінь суб'єктивності педагогічних цінностей – це ступінь реалізації ідеально-ціннісного, трансформація потенційного в актуальне. Він є показником особистісно-професійного розвитку викладача.

В процесі своєї діяльності викладач оволодіває відповідними ідеями, концепціями, здобуває знання та вміння. Педагог стає майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює педагогічну діяльність. Історія педагогічної думки – це процес постійної оцінки, переосмислення, встановлення цінностей. В той же час, професійна діяльність викладача вищої

школи пред'являє високі вимоги до комплексу особистісних якостей. Облік цих вимог грає важливу роль в становленні його професіоналізму.

Проведений аналіз ціннісно-мотиваційної детермінації професійного росту викладача вищої школи дозволяє зробити висновок, що система вищої освіти як соціальний інститут забезпечує процес підготовки фахівців високої кваліфікації та проведення наукових досліджень. Реалізація названих завдань покладено на викладачів вищої школи, які суміщають ці складні види діяльності. Така специфіка професійної діяльності накладає відбиток на особистісну організацію професіоналізму.

Складна структура ціннісно-мотиваційної сфери, що виражається у відношенні суб'єкта до об'єктивної дійсності, колективу і що виявляється в активній діяльності, служить базою професійного росту викладача вищої школи.

Ціннісно-мотиваційна детермінація професійної діяльності викладача вищої школи характеризується спрямованістю (самоосвітньою, цивільною, пізнавальною), стійкістю (прагнення бути і залишатися викладачем-дослідником), динамічністю (самоактуалізація, професійний ріст), і розглядається як ієрархічна структура, в яку входять ставлення викладача до себе, до студентів, орієнтири, цілі, потреби в педагогічній діяльності.

Структура та ієрархічна впорядкованість ціннісно-мотиваційної структури особистості викладача вищої школи відображає у своєму змісті загальнолюдські цінності та реалії сучасності, а також трактується у індивідуальній свідомості конкретної людини.

Сформована мотивація професійного саморозвитку - одне з основних умов самостійного освоєння викладачем необхідних знань і вмінь, розвитку особистісних характеристик, необхідних для успішного оволодіння професійною діяльністю. Проблема формування стійкої мотивації професійного росту - складне завдання педагогічного мікросоціуму кожного конкретного вищого навчального закладу.

Сукупність психолого-педагогічних показників, що відображає результативність діяльності педагога вищої школи, представлена на чотирьох рівнях функціонування (див. рис. 1.4.). Назвемо їх.

1-й рівень – це проектування процесів професійно педагогічної діяльності, створення ідеального образу «потрібного майбутнього» .

2-й рівень – це взаємодія суб'єктів освітнього процесу в основних напрямках педагогічної діяльності.

3-й рівень – це відносини, позиції учасників освітнього процесу по відношенню до різних сторін життя навчального закладу. Відносини в будь-якій системі (у тому числі педагогічної) визначаються характером переживань людини, особливостями його сприйняття дійсності, характером поведінкових реакцій в соціальному оточенні.

4-й рівень – це поведінка, активність учасників освітнього процесу. Це – форма дій людини, де її своєрідність залежить від рольових позицій і групових норм, які переважають в конкретній освітньому середовищі, від сформованих ціннісних орієнтації, від характеру взаємин з даним соціальним оточенням.

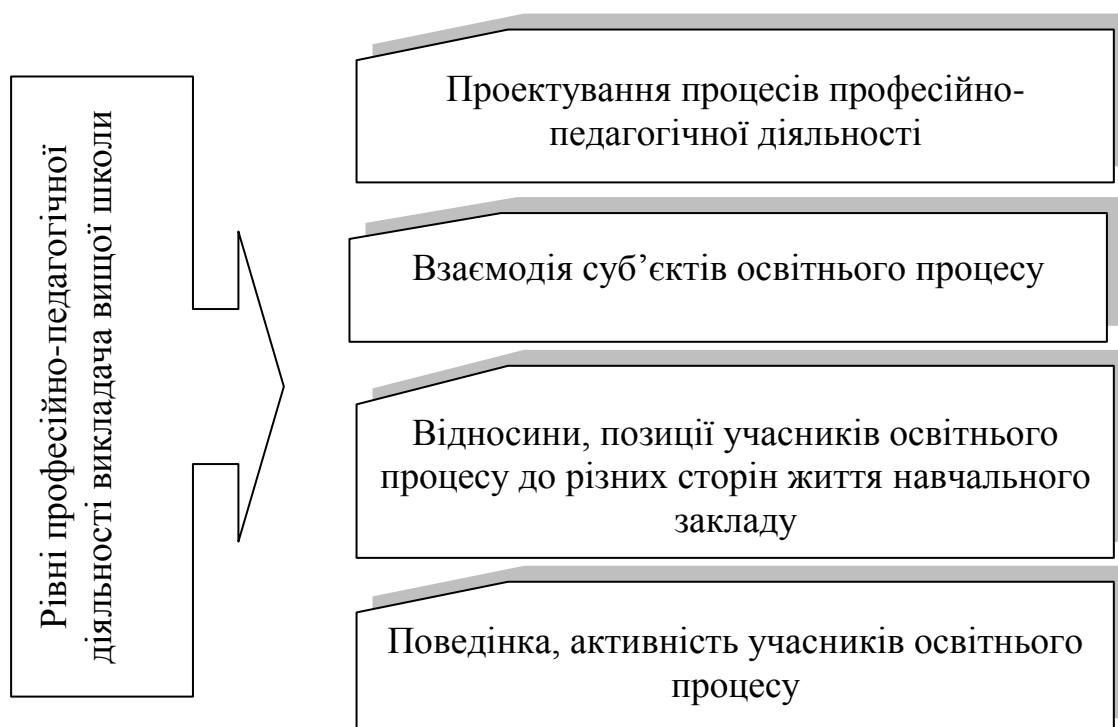


Рис 1.4. Ієрархічна структура професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи

Теоретичний аналіз проблеми і предмета дослідження дозволяє зробити висновки про те, що у сучасному гуманітарному знанні професійна діяльність педагога вищої школи розглядається як цілісна і динамічна реальність, що вимагає саморозвитку та перетворення власної життєдіяльності у предмет перетворювальної активності. Самореалізація особистісних можливостей викладача вищої школи, розкриття внутрішнього потенціалу – умови його успішної професійної діяльності і професійного росту.

Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило визначити поняття «професійний ріст» викладача вищої школи як становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній праці професійно та особистісно вагомих якостей та здібностей, досягнення професійного успіху в результаті активного перетворення внутрішнього світу і способів життєдіяльності.

Складна структура ціннісно-мотиваційної сфери, яка виражається у відношенні суб'єкта до об'єктивної діяльності, колективу і самої себе і проявляється в активній діяльності, служить базою професійного росту педагога вищої школи.

## РОЗДІЛ 2

### ОСНОВНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Шляхи та засоби професійного росту викладача закладу вищої освіти**

У професійній сфері ріст майбутнього або сучасного викладача обумовлюється насамперед системою професійної підготовки, функціонування якої спрямовано на формування якостей, потрібних для успішного виконання відповідних професійних функцій. Професійні знання, вміння, навички формуються навчальним процесом; підвищенням функціональних можливостей організму і психіки, їх профілізація (стиль мислення, особливості сприйняття, уваги, уяви тощо), відповідною практичною діяльністю; професійними цінностями, ідеалами, моральними принципами професійної поведінки – виховним процесом; світоглядом, здатністю до міжособистісної взаємодії з іншими учасниками професійної діяльності – під впливом педагогічних працівників, загальною атмосферою середнього або вищого навчального закладу.

Ріст викладача на початкових етапах професійного становлення передбачає спрямоване формування, а на наступних – вдосконалення його знань, умінь, навичок, особистісних і функціональних якостей, професійних компетентностей.

Отже, потреба організації неперервного професійного росту/саморозвитку фахівця має подвійну детермінацію:

- соціальну – задоволення потреби суспільства у кваліфікованих спеціалістах як основу його стабільності й міжнародного визнання;
- особистіну – конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці, що забезпечує не лише матеріальний статок, а й можливість отримати

певний соціальний статус, самореалізуватися в особистісно значущій діяльності.

Неперервний професійний ріст фахівців здійснюється через різні складові системи післядипломної освіти: періодичне підвищення кваліфікації, закріплене законодавством, організацію системи навчання на виробництві, створення науково-методичних центрів, професійну перепідготовку як можливість отримати другу професію, спеціальність. Оскільки темпи змін настільки стрімкі, що офіційна система професійного росту вже не може задовольнити зростаючих потреб ринку праці й самого фахівця, тому важливою умовою соціального й особистісного добробуту стає неперервний професійний ріст самої людини, її прагнення постійно вдосконалюватися, підвищувати рівень професійної майстерності.

Особлива відповідальність за неперервний професійний ріст лягає на педагогічних працівників, на яких покладено функцію відтворення й збагачення інтелектуального й професійного потенціалів держави. Саме до цієї категорії працівників висувається вимога органічно поєднувати можливості системи післядипломної освіти з постійним саморозвитком.

Слід також враховувати, що педагогічна діяльність призводить до суттєвих особистісних деформацій. Найпоширеніші з них такі:

- посилення акцентуацій характеру, фіксація й загострення саме тих схильностей, які в процесі професійної підготовки виявлялися лише як тенденції. Під впливом професійної діяльності ці тенденції остаточно закріплюються й посилюються, що починає суттєво впливати на особливості взаємодії з учнями, світосприйняття самого викладача вищої школи, його ставлення до себе та до інших людей;

- зміна структури визначення мети: локальна, проміжна мета починає переважати над довготривалою, з'являється предметоцентрична орієнтація. Головним у діяльності педагога стає викладання предмета, при цьому він ураховує досягнення учнів в опануванні його змісту лише на поточний момент, не контролюючи навчальні надбання школярів через певний час;



– своєрідна девальвація методологічних і загальнотеоретичних знань, переважання прагматичних настанов. Педагог часто просто не розуміє, навіщо йому загальнотеоретичні знання, в чому вони можуть йому допомагати, тому переносить їх у свою педагогічну практику, не трансформуючи їх відповідно до вимог практики через невміння побудувати на їхній основі власну стратегію й тактику. Звідси – прагнення отримувати готові «рецепти» педагогічної діяльності, очікування методичної допомоги від навколишніх;

– поява «комплексу загрози авторитету», сприйняття дій навколишніх як таких, що спрямовані проти його особистості, містять невизнання його особистісної та професійної компетентності;

– ригідність сприйняття, мислення й мови, мовні штампи, експресивні засоби самовираження;

– відчуття певної самодостатності, припинення професійного й особистісного росту, переконаність, що наявний рівень забезпечує всі професійні потреби;

– неправомірне розширення уявлень про ступінь втручання в життя інших людей, прийняття на себе тих проблем, які не входять в компетенцію педагога, безцеремонне втручання в будь-які події;

– закріплення й актуалізація недоцільних систем психологічного захисту, який з'являється автоматично, навіть якщо ситуація цього не потребує;

– тверда фіксація в професійній позиції. Навіть в інших життєвих системах педагог поводить себе як абсолютний, єдино відповідальний носій навчальних, виховних і розвивальних відносин – тільки його втручання забезпечує потрібну гармонію у світі;

– емоційне «вигорання» як стан фізичного, емоційного й розумового виснаження, яке супроводжується деперсоналізацією (цинізмом, негативним ставленням до педагогічної праці загалом, негуманним ставленням до студентів тощо), емоційними змінами (почуттям емоційної спустошеності, втоми),

редукцією професійних досягнень (виникненням почуття некомпетентності в професійній сфері, усвідомленням неуспіху в ній);

- високим рівнем тривожності з тенденцією до зростання, що спричинює потребу в пошуці безпеки, прагнення будь-якою ціною зберегти ту ситуацію, що склалася, а це призводить до педагогічного консерватизму, нездатності сприймати нові думки, прагнення доводити свою правоту за будь-яких умов;

- формування настанов, стереотипів, звичок, які стосуються як внутрішніх механізмів регуляції (тверде фіксоване ставлення), так і зовнішніх проявів (типові мімічні реакції, повчальні інтонації в мовленні, поведінкові стандартні прояви менторського стилю стосунків з іншими людьми тощо).

Виникнення особистісних деформацій призводить до суттєвого зниження якості професійної діяльності, тож це потрібно враховувати у професійному рості педагогічних працівників.

Поточна й перспективна мета вітчизняної системи професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників полягає у забезпеченні розвитку й саморозвитку педагогічних працівників.

Стратегічна мета діяльності системи професійної підготовки й професійного росту педагогічних працівників – забезпечення умов для їхнього неперервного особистісного й професійного росту, формування потреби в саморозвитку. Цього можна досягнути через:

- реалізацію системи тактичної мети:
- розроблення й запровадження системи соціальних стимулів, що сприятимуть актуалізації потреби у фаховому зростанні, особистісному та професійному розвитку й саморозвитку, неперервному підвищенні професіоналізму всіх категорій педагогічних працівників;
- розроблення технологій навчання дорослих у системі післядипломної освіти;
- підготовку фахівців, які працюють у закладах післядипломної освіти, до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі;

– підвищення уваги до проблем особистісного розвитку педагогічних працівників, у першу чергу, змін у професійній діяльності, створення умов для оптимізації й гармонізації тенденцій особистісного й професійного вдосконалення.

Серед основних напрямів й способів актуалізації завдань професійного росту й саморозвитку педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти України виділяють наступні складові:

1. Вплив на всі складові професійного росту й саморозвитку. Професійний ріст як базова категорія системи післядипломної освіти фактично вбирає в себе всі конструктивні зміни, які збільшують можливості людини у виконанні професійної діяльності. Утім є потреба виділити окремо термін «професійне вдосконалення/самовдосконалення», яким позначають процес позитивних перетворень, що відбуваються вже на першому рівні досягнення професійної майстерності, тобто, якщо термін «професійний ріст» охоплює все розмаїття відповідних процесів, починаючи з першого рівня, то професійне вдосконалення спирається на вже досягнутий рівень.

Основними складовими професійного росту й саморозвитку є:

- удосконалення/самовдосконалення, виходячи з бажаного результату визначення вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій;
- діагностування якостей конкретного фахівця;
- визначення напрямків і наявних якостей;
- складання програми вдосконалення/самовдосконалення для конкретної особи;
- визначення способів і засобів реалізації програми вдосконалення/самовдосконалення;
- реалізація програми вдосконалення/самовдосконалення;
- оцінювання здобутих результатів на кожному етапі вдосконалення/самовдосконалення;
- внесення коректив у поточний перебіг подій;

- оцінювання загальних результатів реалізації програми і, за потреби (неповний або незадовільний результат), ухвалення нової програми;

- визначення нових перспектив і напрямів удосконалення/самовдосконалення.

2. Розширення напрямів професійного вдосконалення в системі післядипломної педагогічної освіти. У змістовому плані виділяють декілька напрямів професійного вдосконалення, а саме:

- засвоєння знань, формування вмій і навичок, потрібних фахівцеві;
- посилення дії наявних позитивних якостей, які сприяють підвищенню ефективності професійної діяльності;

- усунення вад і подолання обмежень, які знижують ефективність професійної діяльності;

- усвідомлення й подолання професійних деформацій, що виникають під впливом відповідної діяльності;

- розвиток світогляду особистості;

- поглиблення й гуманізація професійної позиції;

- розвиток загальної, правової, педагогічної компетентності й культури, моральних, естетичних і фізичних якостей;

- формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, стійкої мотивації особистісного розвитку й саморозвитку;

- підвищення здатності до управління власною поведінкою, потребами, почуттями.

Упровадження в систему післядипломної освіти компетентнісного підходу, що є основою безпосередніх умов для інтегрованого впливу на слухача в процесі підвищення кваліфікації, а також сприятиме зростанню ефективності й результативності навчального процесу.

3. Виділення завдань особистісного розвитку, подолання професійних деформацій як нормативної складової післядипломної педагогічної освіти. Складнощі подолання професійних деформацій виникають через певні аспекти

професійної діяльності. Можливість усвідомлення й подолання самою людиною цих деформацій обмежена, тому інтенсифікувати цей процес можна лише через надання педагогічним працівникам психологічної допомоги, використання тренінгових технологій.

Отже, особистісна складова педагогічної діяльності вимагає посиленої уваги, чого не можна не враховувати в системі післядипломної освіти. Адже гуманістична переорієнтація освіти вимагає насамперед особистісного підґрунтя, готовності педагога саме на особистісному рівні розв'язувати складні проблеми навчання й виховання. Тому важливим завданням післядипломної освіти є не лише узагальнення здобутих педагогічними працівниками фахових знань, умінь, навичок, перетворення їх на систему фахової компетентності кожної людини, а й надання допомоги в особистісному розвитку, який є гарантом справжнього професіоналізму. Тому навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти доцільно розглядати не стільки як передачу певної кількості фахових знань, умінь, навичок, а радше спосіб професійного вдосконалення на основі стимулювання розвитку творчого потенціалу, особистісного зростання.

4. Введення до змісту навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації навчальних технологій, завдяки яким педагог зможе виконувати актуальні завдання вдосконалення кадрового потенціалу системи освіти. Це такі технології:

- поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного і особистісного зростання, мотивація неперервного саморозвитку;
- розширення ступеня усвідомлення фахівцем різноманітних подій на всіх напрямках та рівнях його взаємодії зі світом: загальнолюдських, професійних, особистісних, проникнення в їхній глибинний зміст та значення;
- формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: системності, гнучкості, динамізму, перспективності, історизму, об'єктивності, концептуальності тощо;

- підвищення толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їхніх дій, прагнення до конструктивізму, співробітництва, відмова від конфронтації;
- опрідмечування теоретичних знань та узагальнення (теоретизація) життєвого досвіду;
- засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо);
- доопрацювання не засвоєних раніше складових професійної діяльності, набуття прийомів компенсації або розвитку недостатньо сформованих якостей.

## **2.2. Загальна характеристика програми дослідно-експериментальної роботи**

Ідеальна форма процесу професійного росту – це розвиток по висхідній (прогресивний тип). Кожна наступна стадія змін у цьому процесі відрізняється від попередньої більш високим рівнем здібностей і можливостей життєдіяльності.

Професійний ріст як атрибутивна характеристика професійної кар'єри виявляє себе у двох напрямках: горизонтальному та вертикальному. Вертикальний напрям характеризує просування на посаді (посадовий ріст), горизонтальне передбачає зростання в професійній майстерності: виділення як самостійних і майже незалежних шляхів росту – кар'єра керівника та кар'єра фахівця. Якісні характеристики цих шляхів росту також будуть різними. У працівника, який має здобутки в посадовому рості, першорядними виступають якості, що характеризують його як менеджера, управлінця, організатора, керівника [31]. Якісною характеристикою фахівця, що просувається горизонтально, є ступінь оволодіння професійною майстерністю. Таким чином,

теоретичний аналіз професійного росту виявляє тенденцію до обернено пропорційного зв'язку між вертикальною і горизонтальною кар'єрою. Переважно посадовий ріст входить в суперечність з кар'єрою фахівця. У результаті багато фахівців, прагнучи бути керівником, можуть істотно втратити у кваліфікації.

Професійний і кар'єрний ріст є найважливішим мотивом у діяльності більшості працівників. Відсутність можливості росту часто призводить до зниження трудової активності людини і, відповідно, до погіршення діяльності всього трудового колективу. Професійний ріст тісно пов'язаний з проблемою кадрового резерву і плануванням кар'єри. Відповідно до особистісних потреб і можливостей викладач ідентифікує свій варіант кар'єри і прагне йому слідувати.

У якості зразка можна взяти наведену нижче схему адміністративного і професійного росту викладача вищої школи (рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Можливі шляхи професійного росту викладача вищої школи

Зображені на схемі варіанти професійного росту представляють можливі шляхи вдосконалення. Але, як показує практика вищої школи, багато викладачів або поєднують адміністративні, навчальні та науководослідні функції, або в різні періоди професійної діяльності приділяють більшу увагу

одній з них. Змішана кар'єра є найбільш поширеним типом кар'єри. Але у той же час, стабільна послідовна кар'єра викладача вищої школи не є винятком.

Як видно зі схеми, вертикальний ріст для викладача вищої школи має деякі обмеження, у зв'язку з тим, що кількість адміністративних одиниць на загальну кількість викладачів невелика, і реалізувати себе в якості адміністратора можуть далеко не всі бажаючі, тим більше, що посади в основному виборні.

Горизонтальний же ріст є більш насиченим і доступним, особливо останнім часом завдяки широкому розповсюдженню інформаційних технологій, коли ознайомити широку громадськість з результатами наукової роботи не становить труднощів. Також розширилися можливості участі в різних наукових проектах, конкурсах, грантах, як державного, так і комерційного характеру.

Нерівнозначність двох гілок професійного росту в системі вищої професійної освіти може сприяти виникненню суперечливої ситуації, в якій викладачі з високою управлінської мотивацією не можуть належним чином реалізувати себе. Звідси досить низький рівень задоволеності викладацькою працею у великій кількості викладачів, на що вказують результати досліджень Н.А. Амінова [3, с. 65], Л.М. Мітіної [51, с. 134], А.А. Реана [63, с. 77], В.А.Якуніна [80, с. 218] та ін.

У силу специфіки професійної діяльності, викладачі, реалізуючи навчальну функцію, керують процесом засвоєння знань студентів, що не може не позначитися на формуванні особистості самого викладача: виробляється стійка установка управляти, яка за межами навчальної аудиторії не завжди знаходить можливість адекватної реалізації, що породжує внутрішньо-особистісні суперечності і дискомфорт.

Для аналізу перспектив професійного росту викладачів вищої школи необхідно визначити критерії ефективності їх професійної діяльності.

Проблема вибору критеріїв професійної діяльності викладача вищої школи вирішується сьогодні неоднозначно. Критерії, зафіксовані в різного роду



нормативних документах (Стандарт вищої освіти, Стандарт підготовки магістрів, Статут вищого навчального закладу [59]), носять занадто загальний характер, вони неконкретні, насилу вимірювані (або взагалі не піддаються вимірюванню). Ті ж, що використовуються в практиці вузів, часто суперечливі, не мають об'єктивної методологічної та діагностичної основи, як у змістовному, так і в процесуальному плані. Крім того, багато хто з них орієнтований на формальні аспекти освітнього процесу (відвідуваність, успішність, кількість виховних заходів тощо) і зовсім не враховують роботи навчального закладу в реалізації особистісно розвиваючої парадигми освіти.

Аналізуючи складний і об'ємний педагогічний процес, можна охарактеризувати його за допомогою великої кількості показників, вплив яких на сутність цього процесу далеко не рівнозначний, різноплановий.

Наприклад, економічні показники роботи вищого навчального закладу навряд чи можна вважати його прерогативою. У найбільшій мірі пов'язані з діяльністю педагога психологічні та педагогічні складові. Отже, при визначенні показників результативності професійного росту ми, перш за все, виходили з чіткої відповідності показників цілям та завданням діяльності викладача вищої школи. В іншому випадку вибір критеріїв втрачає сенс.

У якості об'єктивних критеріїв діяльності викладача вищої школи визначені наступні:

1) рівень навченості студентів як ступінь оволодіння ними навчально-професійних дисциплін. Цей критерій оцінюється за формальними показниками успішності, сформованості професійних знань, умінь, навичок;

2) рівень професійної кваліфікації викладача (вчений ступінь, звання).

Суб'єктивні критерії успішності діяльності викладача вищої школи припускають оцінку процесуальної сторони навчання – сприйняття, освоєння знань як студентами, так і самим викладачем. Отже, в якості показника результативності треба розглядати динаміку психічного розвитку суб'єктів освітнього процесу, тобто виникнення і розвиток психічних властивостей і характеристик: усвідомлення цінності виконуваної діяльності, мотивації

саморозвитку, суб'єктної позиції в діяльності, довільності і т.д. Педагогічне та психологічне трактування процесу і результатів навчання тісно взаємопов'язані. Не можна змінити рівень розвитку педагога, не розширюючи при цьому його обізнаність і коло практичних умінь; неможливо формувати повноцінні знання і уміння, не змінюючи при цьому рівень психічного розвитку. Тому показники результативності освітнього процесу за своєю суттю є перш за все психолого-педагогічними. В якості таких ми пропонуємо наступні:

- Ціннісно-мотиваційні детермінанти професійної діяльності і потреба в саморозвитку. Ціннісні орієнтації - це спрямованість особистості, уявлення про ідеали, сенс життя і діяльності, які в сукупності лежать в основі активності людини. Динаміка розвитку ціннісних орієнтацій проявляється в поведінці людини та визначеній системі відносин до себе, до інших, до світу [58, с. 87].

Ціннісні орієнтації переважно визначають значущі для особистості оцінки дійсності. Соціальна та пізнавальна мотивації визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, її особистісну значимість для викладача. Важливість цього показника визначається тим, що необхідний «для життя» запас знань і способів дій не може бути постійним. Сформована мотивація професійного саморозвитку – одне з основних умов самостійного освоєння викладачем необхідних знань і вмінь, розвитку особистісних характеристик, необхідних для успішного оволодіння професійною діяльністю. Проблема формування стійкої мотивації професійного росту – складне завдання педагогічного мікросоціуму кожного конкретного вищого навчального закладу.

- Когнітивні детермінанти. Його складові – не стільки предметні знання, вміння і навички (хоча вони утворюють понятійну базу логічного мислення), скільки узагальнені розумові дії, сформованість основних розумових операцій, розвинених форм і методів розумової діяльності. Розумовий розвиток викладача важко розглядати у відриві від всіх компонентів його професійної діяльності.

- Задоволеність викладача різними сторонами освітнього процесу та особистісним станом. Це інтегративна характеристика успішності його

діяльності, сприятливість психологічної атмосфери, єдність цільових установок, рівень відносин у колективі. Задоволеність в чималій мірі визначається і можливістю самореалізації у професійній діяльності, включаючи затребуваність творчого потенціалу.

Дослідно-експериментальна робота дослідження проблеми професійного росту викладачів ввищій школи ґрунтувалася на результатах проведеного теоретичного аналізу професійного росту. Програми дослідження спиралися також на конкретно-наукові принципи проведення педагогічного дослідження та педагогічної діагностики, такі як об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність, достовірність, комплексність, систематичність, системність, прогностичність, практична доцільність, економічність та ін. Перераховані принципи послідовно реалізовувалися на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи і служили її конкретно-науковою методологічною базою. Уточнення логіки і процедур кожного етапу дослідно-експериментальної роботи було пов'язане з основними напрямками дослідження, виділеними на основі попереднього теоретичного аналізу проблеми.

Відповідно до вимог до проведення педагогічних досліджень, яке повинно бути об'єктивним і відтворюваним, зупинимося на особливостях формального та змістовного планування експерименту. У ході дослідно-експериментальної роботи нами застосовувалося факторне планування експеримента, оскільки багатоаспектність і складність основної проблеми нашої роботи ставить перед необхідністю виділити систему незалежних змінних, головними незалежними змінними є усвідомлення особистістю необхідності професійного росту та спрямованість на нього, з одного боку, і система чинників організованого педагогічного впливу на особистість з метою створення сприятливих умов для формування, пов'язаних з готовністю до професійного росту особистісних новоутворень, з іншого боку.

У якості залежних змінних виступила сукупність властивостей особистості, індивідуально-психологічних якостей, ціннісно-мотиваційних

компонентів структури особистості, які забезпечують готовність до професійного росту, поява яких була ініційована впливом системи взаємопов'язаних незалежних змінних.

Хід проведення дослідно-експериментальної роботи відповідав поставленим в ній цілям та завданням, що обумовлювали порядок і зміст окремих серій експериментального дослідження. На пілотажному етапі роботи підбиралися й апробовувалися методи, методичні прийоми і методики вивчення проблеми професійного росту викладачів вищої школи. На дослідницькому констатуючому етапі роботи проводилось вивчення стану процесів професійного росту у вищій школі, тенденцій їх формування, і факторів, які впливають на процеси професійного росту та його суб'єктивності.

Оскільки виявлення параметрів мотиваційно-ціннісної сфери особистості вимагає спеціальних засобів діагностики, передбачають зняття захисних механізмів особистості та усунення впливу соціально-бажаних моделей поведінки, в нашому дослідженні застосовувався принцип конфіденційності по відношенню до учасників дослідження. Відповідно до цього принципу відомості, отримані від окремих учасників дослідження, оприлюднені тільки з їх відома і згоди. Тому відповіді на всі запропоновані опитувальники, виконання завдань експериментальних методик були анонімними. У вибірці досліджувались викладачі, що мають досвід роботи від 1 до 22 років у вищій школі.

У дослідженні брали участь викладачі вищих навчальних закладів м. Запоріжжя. У процесі дослідження було залучено 53 викладача вищої школи. Репрезентативність вибірки забезпечувалась обґрунтуванням за критерієм зовнішньої валідності.

Загальний опис експериментальної вибірки включає стаж професійно-викладацької роботи діяльності, загальний стаж, вчене звання та степінь, наукова сфера викладання (гуманітарні або технічні науки), тип вищого навчального закладу, в якому працює викладач (таблиця 2.1).

Основні параметри експериментальної вибірки викладачів вищої школи  
(у відсотках від загального числа)

Параметри вибірки	Кількість	Параметри вибірки	Кількість
Тип вищого навчального закладу:		Загальний стаж трудової діяльності:	
1. Педагогічні вузи	15,30	1. Від 1 до 5 років	7,07
2. Технічні вузи	43,88	2. Від 6 до 12 років	29,69
3. Коледжі	40,82	3. Вище 12 років	66,24
Вчена степінь		Стаж викладацької діяльності	
1. Кандидат наук	15,31	1. Від 1 до 5 років	5,04
2. Доктор наук	2,04	2. Від 6 до 12 років	57,28
3. Немає вченої степені	82,65	3. Вище 12 років	36,67
Вчене звання		Наукова сфера у викладанні:	
1. Доцент	12,24	1. Гуманітарні науки	75,48
2. Професор	2,04	2. Технічні науки	24,52
3. Немає вченого звання	85,71		

До характеристик вибірки не були віднесені такі параметри, як робота в одному колективі (на факультеті, кафедрі) або наявність неформальних, товариських зв'язків між викладачам, у зв'язку з тим, що по В.Н. Дружиніну: «використання реально існуючих груп породжує систематичне змішування незалежної змінної з індивідуальними властивостями піддослідних». Тому всі учасники дослідження розглядались незалежно один від одного, як модель генеральної сукупності у цілому [78, с. 55].

Кількісний опис параметрів експериментальної вибірки викладачів вищої школи показує, що більшість брали участь в дослідженні не мають вченого звання і наукового ступеня. Ці дані не відповідають у цілому забезпеченості вузів викладачами, що мають відповідні звання, однак для цілей нашого

дослідження, спеціальний інтерес представляли викладачі, які не мають формального професійного росту або зупинилися в своєму професійному просуванні.

Більшість учасників дослідження мають загальний стаж трудової діяльності від 10 до 15 років, в той час як стаж викладацької діяльності в основному становить від 5 до 10 років. Ці дані говорять про те, що більша частина викладачів прийшла до вищого навчального закладу не зі студентської лави, маючи до цього зайнятість в інших професійних сферах.

Необхідно також відзначити, що більша частина експериментальної вибірки викладачів мала відношення до викладання гуманітарних дисциплін (юридичні науки, психолого-педагогічний цикл, історичні науки, філософські науки). Таке співвідношення учасників експерименту пов'язано з тим, що багато гуманітарних дисциплін входять до загальноузівських компонентів вищої освіти в будь-якій професійній області та, у зв'язку з цим, читаються на всіх факультетах. У той час як технічні дисципліни в основному відносяться до циклу спеціальних професійних дисциплін і читаються тільки на відповідних факультетах. Тому чисельність викладачів гуманітарних дисциплін об'єктивно висока.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань нам були підібрані методи і відповідні методики, які задовольняють такі вимоги:

- відповідність методики вимогам науково-педагогічного дослідження (надійність та валідність методики);
- відповідність віковим, професійним і статусним особливостям учасників;
- облік необхідності непрямого дослідження механізмів мотиваційно-ціннісних орієнтації і установок особистості;
- змістовна орієнтованість методики для вирішення практичних завдань дослідно-експериментальної роботи – для активізації інтересу до здійснення педагогічної викладацької діяльності та розвитку педагогічних здібностей;

- можливість не тільки описового вивчення проблеми професійного росту, але якісного та кількісного її аналізу;

- відносно невеликий обсяг методик для проведення експериментальних досліджень, з тим, щоб виконання завдань не забирало багато часу і не було трудомістким, у зв'язку з професійною завантаженістю викладачів.

Крім методичних засобів педагогічного дослідження були залучені методи та методики загальнонаукового рівня, пов'язані з гуманітарним пізнанням в цілому (психологічні, соціологічні та ін).

Відповідно до напрямків дослідження та поставленими в ньому задачами, програма дослідно-експериментальної роботи включала наступний дослідницький інструментарій. Серед педагогічних і загальнонаукових методів дослідження використовувались:

- спостереження;
- експеримент;
- опитування, анкетування;
- методики психологічної діагностики;
- методи кількісного і якісного аналізу та інтерпретації отриманих результатів.

У зв'язку з нерозробленістю проблеми професійного росту викладача вищої школи, ми зіткнулися з відсутністю як стандартизованих, так і дослідницьких методик для педагогічної діагностики, що відносяться до даної проблеми. Крім того, необхідно в цілому відзначити обмежене число засобів педагогічної діагностики, спрямованих на вивчення особистості дорослої людини. У зв'язку з цим, у дослідженні застосовувалися анкети та методичні прийоми.

Методи якісного аналізу та інтерпретації отриманих результатів були спрямовані на з'ясування суті проблеми професійного росту викладача вищої школи для оцінки актуального стану, визначення шляхів і можливостей спрямованого педагогічного впливу для подальшого розвитку цих процесів.

До методів якісного аналізу та інтерпретації на загальнонауковому і конкретно-науковому рівні методології педагогічного дослідження прийнято відносити абстрагування, аналіз і синтез, індукцію і дедукцію. У нашій дослідно-експериментальній роботі на основі якісного аналізу проводився пошук певних закономірностей та тенденцій, на підставі яких можна безпосередньо робити теоретичні і практичні висновки про основні чинники і умови професійного росту викладачів вищої школи, визначенні місця і значення отриманих даних у цілісній, динамічній картині особистості.

Таким чином, програма дослідно-експериментального дослідження проблеми професійного росту викладачів вищої школи спиралася на провідні методи та методики якісного та кількісного науково-педагогічного дослідження, що відповідають поставленим в роботі цілям і завданням.

### **2.3. Дослідження ціннісно-мотиваційних детермінантів професійного росту у системі вищої освіти**

На підставі теоретичного аналізу проблеми професійного росту викладачів вищої школи та проведення попереднього дослідження, нами були виділені основні напрямки вивчення факторів та умов оптимізації професійного росту в системі вищої освіти, яким були присвячені окремі серії констатуючого дослідного експерименту.

Для вивчення найбільш виражених детермінантів професійної діяльності викладача вищої школи використовувались такі опитувальники як – анкета «Готовність до професійного зростання», «Анкета для вивчення об'єктивних характеристик трудової діяльності», «Методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнової, «Опитувальник для вивчення провідних мотивів професійної діяльності», Опитувальник «Діагностика мотивації успіху і боязні невдачі».

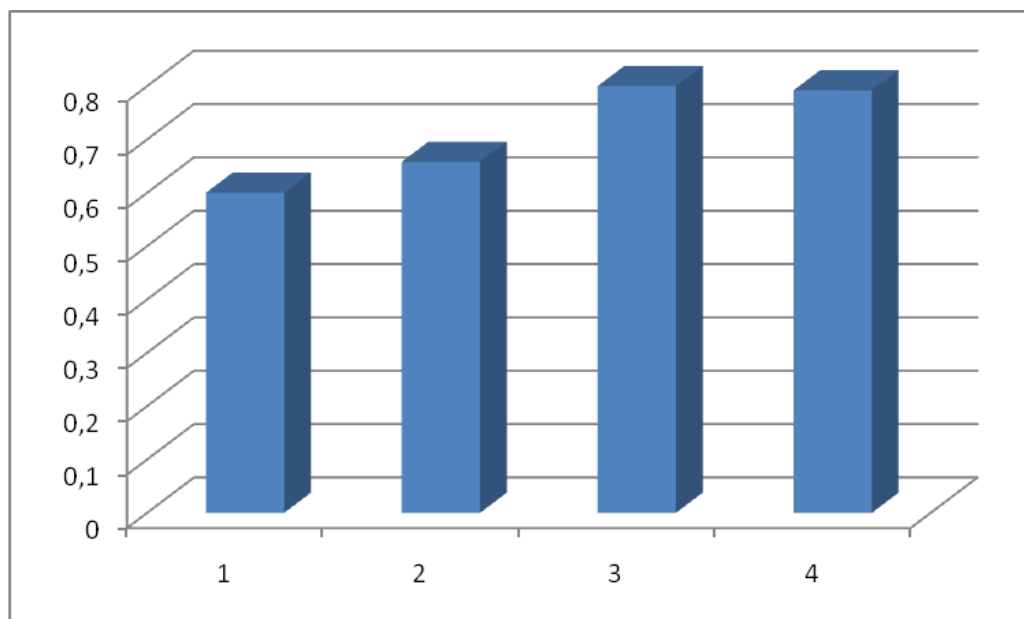


Вивчення умов професійного росту викладачів вищої школи проводилось за допомогою анкети «Готовність до професійного зростання».

Анкета «Готовність до професійного зростання» була складена на основі теоретичного аналізу проблеми, пов'язана з питаннями вдосконалення професійної викладацької діяльності [62].

Анкета містить 14 запитань, що стосуються усвідомлення необхідності професійного росту викладачів, уявлень про професійний ріст, і готовності до саморозвитку в професійному плані. Крім рівня готовності до професійного росту, анкета дозволяє проаналізувати оцінку викладачами своїх професійних здібностей і рівень саморегуляції у професійній діяльності. У цілому результати, отримані за даними анкети, показують, що усвідомлення всіх аспектів професійного росту і загальна готовність до нього, розвинені у викладачів на досить високому рівні (середнє значення коефіцієнта отриманих балів по групі опитаних 0,69, при максимально можливому - одиниці). Професійні викладацькі здібності по групі опитаних оцінюються вище середнього рівня (коефіцієнт дорівнює 0,6). Рівень саморегуляції у професійній діяльності також оцінюється викладачами досить високо (коефіцієнт дорівнює 0,658). Мотивація «вертикального» професійного росту (посадового просування) виражена також дуже сильно (коефіцієнт дорівнює 0,8), прагнення до «горизонтального» росту (удосконалення професійних здібностей і педагогічної майстерності) лише небагато чим поступається попередньому показнику (коефіцієнт дорівнює 0,792). Аналіз середніх балів за шкалами анкети дозволив простежити співвідношення коефіцієнтів отриманих балів (рис. 2.2.).

Дані, представлені на гістограмі, наочно показують, що найбільш високо в порівнянні з іншими шкалами проявилися показники, пов'язані з мотивацією професійного зростання, що свідчить про актуальність даної проблеми для опитаних викладачів і про її особистісної значущості. Звернемося до аналізу індивідуальних результатів опитаних (Таблиця 2.2).



Умовні позначення: 1 - Професійні здібності; 2 - Саморегуляція у професійній діяльності, 3 - Мотивація «вертикального» росту; 4- Мотивація «горизонтального» росту

Рис. 2.2. Співвідношення коефіцієнтів середніх результатів по анкеті

Аналіз даних таблиці свідчить, що у змісті різних показників готовності викладачів до професійного росту спостерігається наступна важлива тенденція. У той час як мотивація професійного росту в цілому розвинута дуже високо (приналежність до низького рівня за даною шкалою складає лише 2,5%, що можна вважати випадковим відхиленням), оцінка професійних здібностей і саморегуляції у професійній діяльності не відповідає цим високим показникам, і знаходиться в основному, на середньому рівні. Причому за показниками самоаналізу професійних здібностей вагомий відсоток відноситься до низького рівня розвитку. Таким чином, готовність до професійного росту ґрунтується на сильній мотивації, прагненні до професійного просування, а не на здібностях і якостях, необхідних для цього просування. Високий рівень мотивації професійного росту не відповідає високому рівню професійних здібностей, а навпаки, спостерігається тенденція до зворотної залежності (коефіцієнт має від'ємне значення). У цих умовах можна вважати, що прагнення до професійного росту не має адекватної об'єктивної основи і, очевидно, базується на факторах соціальної бажаності.

Таблиця 2.2

Співвідношення показників готовності до професійного росту  
(у відсотках до загальної кількості)

Показники	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Загальні показники готовності до професійного росту	57,5	42,5	0
Професійні здібності	15	50	35
Саморегуляція у професійній діяльності	30	60	10
Мотивація професійного росту в цілому	75	22,5	2,5

Опитувальна методика «Анкета для вивчення об'єктивних характеристик трудової діяльності викладачів» була спрямована на вивчення об'єктивних характеристик викладацької діяльності, факторів, що впливають на можливості професійного росту педагогів вищої школи. Вона містила п'ять основних шкал («Умови праці», «Об'єкт праці», «Умови професійного росту», «Робоче навантаження», «Відносини в колективі»), по 3 питання в кожній, всього 15 питань. Питання анкети розташовувалися у випадковому порядку, незалежно від приналежності до шкал. З кожного питання анкети викладачі давали дві оцінки за десятибальною шкалою: бажану оцінку виділеного параметра і оцінку реально існуючих умов у вузі. За даною методикою були отримані наступні результати (Табл. 2.3).

Представлені дані показують, що найбільш високо оцінюються, як бажані, такі параметри як об'єктивні, створені у вищому навчальному закладі умови професійного росту, відносини в колективі і умови праці. Ці результати свідчать про актуальність та значущість даних характеристик трудової діяльності для викладачів.

Таблиця 2.3

Результати дослідження об'єктивних характеристик професійної діяльності викладачів (в коефіцієнтах середніх)

Назва шкали	Бажана оцінка			Реальна оцінка		
	I група	II група	III група	I група	II група	III група
Умова праці	8,25	8,46	8,76	4,43	3,86	5,08
Об'єкт праці	7,35	7,61	7,58	5,36	4,61	4,28
Умови професійного росту	8,68	9,12	9,25	4,63	4,61	4,68
Робоче навантаження	6,35	6,57	7,05	6,0	6,13	6,25
Відносини у колективі	8,35	8,8	8,65	6,41	6,47	6,56

Звернемося до аналізу співвідношення бажаних і реальних оцінок за всіма характеристиками трудової діяльності. Представлені на таблиці результати у наочній формі показують ступінь задоволеності викладачів об'єктивними характеристиками трудової діяльності. Найбільш задоволені опитані за параметрами робочого навантаження (особливо якщо при її розподілу протягом семестру і року враховуються побажання викладачів) і відносин в колективі. Цікаво відзначити, що найбільш висока ступінь задоволення відносинами з керівництвом, і найнижчою є ступінь задоволення відносинами з допоміжним персоналом (лаборантами, методистами, майстрами).

Найбільша незадоволеність простежується за параметрами «Умови праці» і «Умови професійного росту», що підкреслює актуальність і важливість проблеми нашого дослідження для викладачів вищого навчального закладу.

У цілому результати також свідчать про те, що існує високий рівень прагнення до професійного росту, проте в основному викликається зовнішніми,

соціальними причинами, серед яких виділяються бажання поліпшити своє матеріальне становище і підпорядкування кваліфікаційним стандартам.

Таким чином, проведений нами аналіз педагогічної діяльності і умов професійного росту викладачів вищої школи показує, що уявлення викладачів про педагогічну діяльність носять суперечливий характер.

Для виявлення індивідуально-психологічних якостей, які можуть бути пов'язані з прагненням до професійного росту і можуть служити передумовами для більш успішного формування готовності до професійного росту, було проведено експериментальні дослідження.

Перш за все, на основі аналізу психолого-педагогічної та соціологічної літератури, були виявлені якості особистості, які пов'язані з ефективною професійною діяльністю і успішним просуванням в ній. Ці якості, на наш погляд, можна розділити на п'ять блоків:

- якості, пов'язані з активністю особистості у професійній діяльності;
- якості, пов'язані з мотивацією у професійній діяльності;
- якості, в яких представлена відповідальність у професійній діяльності;
- якості, що стосуються взаємовідносин у професійній діяльності;
- якості, що стосуються спрямованості особистості у професійній.

Для вивчення системи основних ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення людини до життєвого шляху в цілому і до професійної діяльності, що відображає погляди особистості на світ, вивчалось за допомогою «Методики діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнової [12]. Опитувальник складається з 66 питань, на які необхідно було дати позитивну або негативну відповідь, направлені на визначення ступеня вираженості 11 головних, на думку автора, ціннісних орієнтацій особистості в узагальненому виді (по шестибальній шкалі): приємне проведення часу, відпочинок; високий матеріальний добробут; пошук і насолода прекрасним; допомога і милосердя до інших людей; любов; пізнання нового у світі, природі, Людині; високий соціальний статус і управління

людьми; визнання і повага людей і вплив на оточуючих; соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві; спілкування; здоров'я.

Як згадано було вище, при проведенні дослідження викладачі вищої школи були поділені на три групи – I група – працівники вищого навчального закладу зі стажем викладацької роботи від 1 до 5 років, II група – від 6 до 12 років і III група – від 12 років і більше.

Ціннісні орієнтації I групи представлені мають такі результати (див. таблицю 2.4).

Таблиця 2.4

Ціннісні орієнтації I групи викладачів за методикою діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнової

<i>Зміст цінностей</i>	<i>Місце</i>	<i>Процент</i>
Приємне проведення часу, відпочинку	3	11,06%
Високий матеріальний добробут	2	11,27%
Пошук і насолода прекрасним	10	6,25%
Допомога і милосердя до інших людей	5	10,10%
Любов	6	9,27%
Пізнання нового у світі, природі, людині	8	8,12%
Високий соціальний статус і управління людьми	4	10,26%
Визнання і повага людей і вплив на оточуючих	1	12,54%
Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві	9	7,69 %
Спілкування	11	5,25%
Здоров'я	7	8,19%

До провідних ціннісних орієнтацій за С.С. Бубновою для викладачів I групи відносяться визнання і повага людей, вплив на оточуючих (12,54%), приємне проведення часу та відпочинок (11,06%), а також високий

матеріальний добробут (11,27%). Спостерігається середній рівень уваги до цінності – пізнання нового у світі, природі, особистості (8,12%), хоча це є невід’ємною складовою професійного росту викладача вищої школи.

Серед найменш важливих цінностей, викладачі I групи назвали спілкування (5,25%) та пошук і насолоду прекрасним (6,25%).

Оскільки ціннісні орієнтації – це типові особистісні характеристики, то вони значно змінюються від респондента до респондента. Найбільш однотайні респонденти в оцінці значимості сім’ї, пізнання, матеріального достатку і роботи. Найбільша розбіжність – у оцінці значимості щастя для суспільства і духовності.

Для II групи викладачів аналогічне опитування дозволило отримати наступні результати (Табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Ціннісні орієнтації II групи викладачів за методикою діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнової

<i>Зміст цінностей</i>	<i>Місце</i>	<i>Процент</i>
Приємне проведення часу, відпочинку	2	11,28%
Високий матеріальний добробут	5	9,58%
Пошук і насолода прекрасним	6	9,12%
Допомога і милосердя до інших людей	7	9,00%
Любов	10	6,25%
Пізнання нового у світі, природі, людині	4	11,06%
Високий соціальний статус і управління людьми	3	11,10%
Визнання і повага людей і вплив на оточуючих	1	12,02%
Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві	9	8,06%
Спілкування	8	8,17%
Здоров'я	11	5,25%

Для респондентів II групи великою є роль пізнання (11,06%) (можливість навчання, розширення свого світогляду, загальної культури, інтелектуального рівня). Це свідчить про те, що викладачі вищої школи орієнтуються на високі цінності і за своїми духовними потенціями відповідають своєму призначенню – підготовці фахівців-інтелігентів.

У цілому, аналізуючи загальні тенденції розподілу значущих цінностей, можна відзначити, що система основних ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення викладачів цієї групи до життя, включає в себе спрямованість на професійну діяльність і альтруїстичні мотиви допомоги в розвитку і вдосконалення інших людей (9,00%), однак пов'язані з гідною матеріальною забезпеченістю (9,58%) і бажанням отримати відпочинок (11,28%).

Для найбільш досвідчених викладачів III групи, що мають викладацький стаж більше 12 років до провідних ціннісних орієнтацій відносять високий матеріальний добробут, пошук і насолода прекрасним (Таблиця 2.6).

Представники цієї групи, маючи за плечима багаторічний досвід викладацької діяльності, знаходяться на вершині педагогічної майстерності, маючи вчені звання цікавляться гідною оплатою праці (12,50%) та розвитком своїх духовних цінностей (11,03%), а також простежується зниження соціальної активності для досягнення позитивних змін в суспільстві (7,05%).

На процес професійного росту викладача вищої школи впливає багато факторів, але найбільш сильно у I групі такі ціннісно мотиваційні детермінанти як – визнання і повагу людей і вплив на оточуючих. Це є зрозумілим, адже у перші роки професійної діяльності фахівець намагається самоствердитись на роботі.

Дуже схожою є ситуація з II групою викладачів, однак для них також велику вагу має високий соціальний статус і управління людьми.

Розглядаючи ступені вираженості кожної ціннісної орієнтації серед викладачів III групи, наочно бачимо, що найбільш яскраво вираженими стали високий матеріальний статус та пошук і насолода прекрасним.



Таблиця 2.6

Ціннісні орієнтації III групи викладачів за методикою діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С.С. Бубнової

<i>Зміст цінностей</i>	<i>Місце</i>	<i>Процент</i>
Приємне проведення часу, відпочинку	6	9,05%
Високий матеріальний добробут	1	12,50%
Пошук і насолода прекрасним	2	11,03%
Допомога і милосердя до інших людей	11	6,31%
Любов	8	8,03%
Пізнання нового у світі, природі, Людині	3	10,20%
Високий соціальний статус і управління людьми	5	10,06%
Визнання і повага людей і вплив на оточуючих	9	7,35%
Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві	10	7,05%
Спілкування	7	8,25%
Здоров'я	4	10,17

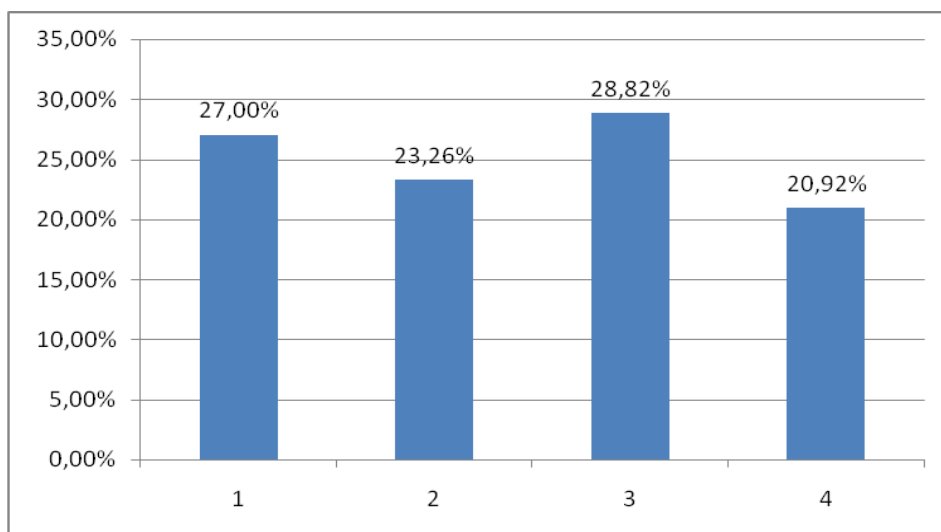
Таким чином, категорії, що мають відношення до професійного росту, включені до картини значущих для викладачів ціннісних орієнтацій, але не завжди займають в ній провідні позиції.

Для вивчення мотивів професійної діяльності ми використали «Опитувальник провідних мотивів професійної діяльності». Серед них умовно виокремлено чотири основні групи:

- праця як мотив;
- мотиви соціальної важливості праці;
- мотиви самоствердження у праці;
- мотиви професійної майстерності.

Опитувальник містить ряд з 20 тверджень, кожне з яких має три різних закінчення. Учасникам дослідження кожної з трьох груп необхідно було обрати

найбільш вірний для них. Опрацювавши дані по I групі викладачів, отримали наступні результати (рис. 2.2.):



Умовні позначення: 1 – праця як мотив; 2 - мотиви соціальної важливості праці; 3 - мотиви самоствердження у праці; 4 - мотиви професійної майстерності.

Рис. 2.2. Мотиви професійної діяльності викладачів I групи

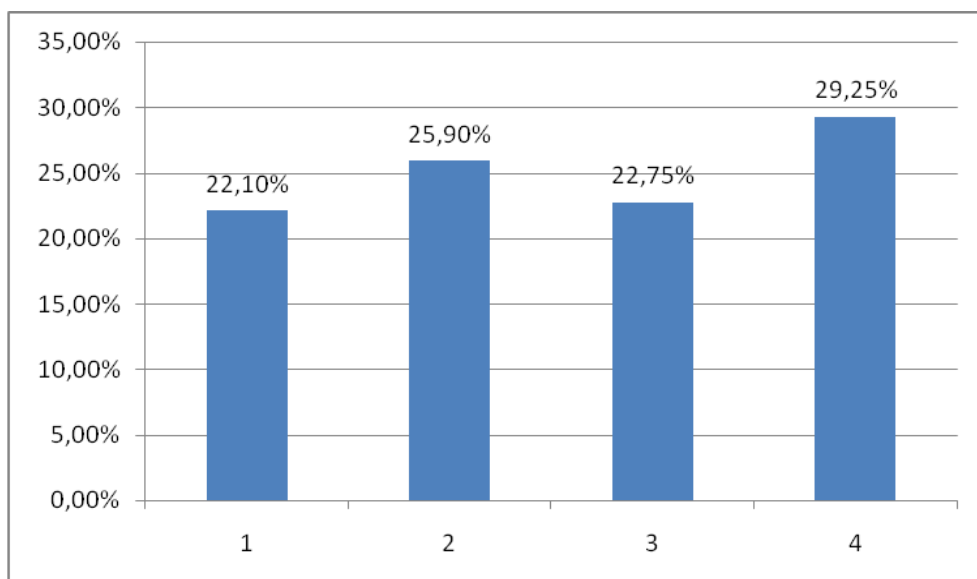
Як бачимо, за результатом опитування найбільш вагомою є третя група мотивів – це мотиви самоствердження (28,82). Потім йдуть мотиви власне праці (27%), мотив соціальної важливості праці (23,26%) та мотиви професійної майстерності (20,92%).

Для другої групи викладачів отримали такі результати (Рис. 2.3.).

Найвагомішим мотивами цієї групи стали мотиви професійної майстерності (29,25%). Мотиви соціальної важливості праці зайняли II місце (25,91%). Мотиви самоствердження у праці (22,75%) та праця як мотив (22,10%) отримали майже рівний відсоток.

Для групи викладачів III групи домінуючими мотивами професійного росту є мотиви професійної майстерності (Рис. 2.4.). Ці викладачі мають певний багаж знань, навичок, вони реалізували себе у своїй професії. Однак водночас спостерігається спад мотивів самоствердження себе у праці, що призводить до депрофесіоналізації працівників. Турбота про підвищення професійної кваліфікації перестає бути актуальною, тому що споживчі властивості

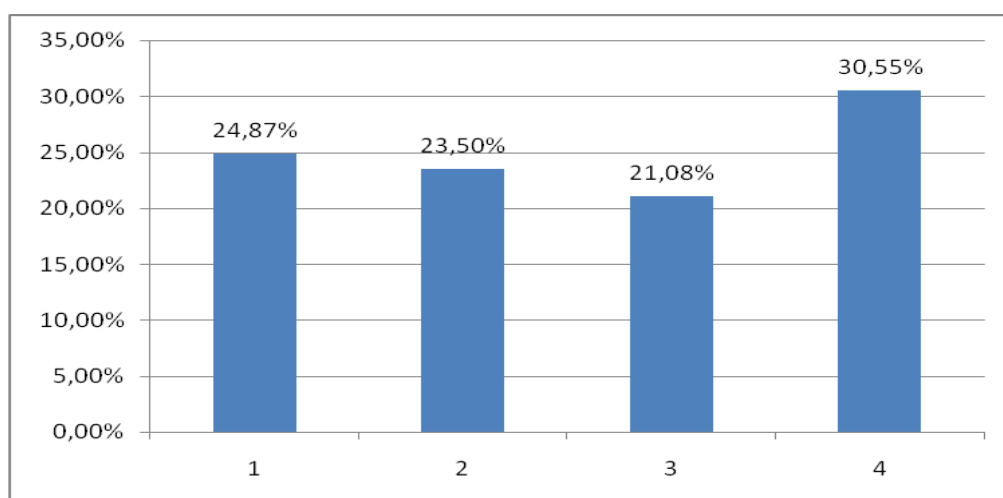
продукту праці не мають особистого змісту, не пов'язані із задоволенням особистих потреб.



Умовні позначення: 1 – праця як мотив; 2 - мотиви соціальної важливості праці; 3 - мотиви самоствердження у праці; 4 - мотиви професійної майстерності.

Рис. 2.3. Мотиви професійної діяльності викладачів II групи

Ми вважаємо, що має місце ефект «професійного вигорання» – набір негативних психічних переживань, виснаження від тривалого напруження та пов'язані з інтенсивною взаємодією, яка супроводжується підвищеною емоційністю.



Умовні позначення: 1 – праця як мотив; 2 - мотиви соціальної важливості праці; 3 - мотиви самоствердження у праці; 4 - мотиви професійної майстерності.

Рис. 2.4. Мотиви професійної діяльності викладачів III групи

«Професійне вигорання» настає за умов, якщо працівник: оцінює свою працю як незначну; не задоволений професійним ростом; має недостатній рівень самостійності; визнає ролеву невизначенність як наслідок нечітких вимог до нього; зазнає перенапруження та недонапруження.

Чим глибше розрив між тим, що працівник віддає суспільству, і тим, що він отримує за свою працю, тим менше для нього мають значення такі мотиви праці, як обов'язок перед людьми, суспільством взагалі, прагнення приносити своєю працею людям користь.

Опитувальник «Діагностика мотивації успіху і боязні невдачі» складається з 20 питань, на які учасники дослідного експерименту давали негативну «ні» або позитивну – відповідно «так» відповідь. Підраховується загальна кількість балів відповідно ключам опитувальника. Згідно умов, якщо випробуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі). Якщо він набирає від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому 8-9 балів ближче до боязні невдачі, а 12-13 балів-ближче до мотивації успіху. За результатами дослідження мотивація викладачів вищої школи має такий вигляд:

Середні бали опитувальника «Діагностика мотивації успіху і боязні невдачі» серед викладачів трьох груп має наступний вигляд (див. рисунок 2.5.).

Аналізуючи дані діаграми можна зробити висновок про високий рівень мотивації успіху у піддослідних усіх груп. У викладачів вищої школи з досвідом роботи 1-12 років спостерігається високий рівень мотивації, що обумовлений достатньо молодим віком цих груп та творчим ентузіазмом. Ці люди основну увагу приділяють успішності діяльності та їхньому становищу в суспільстві. Викладачі із сильно вираженим прагненням до досягнення успіху домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у кого така мотивація слабка або відсутня.

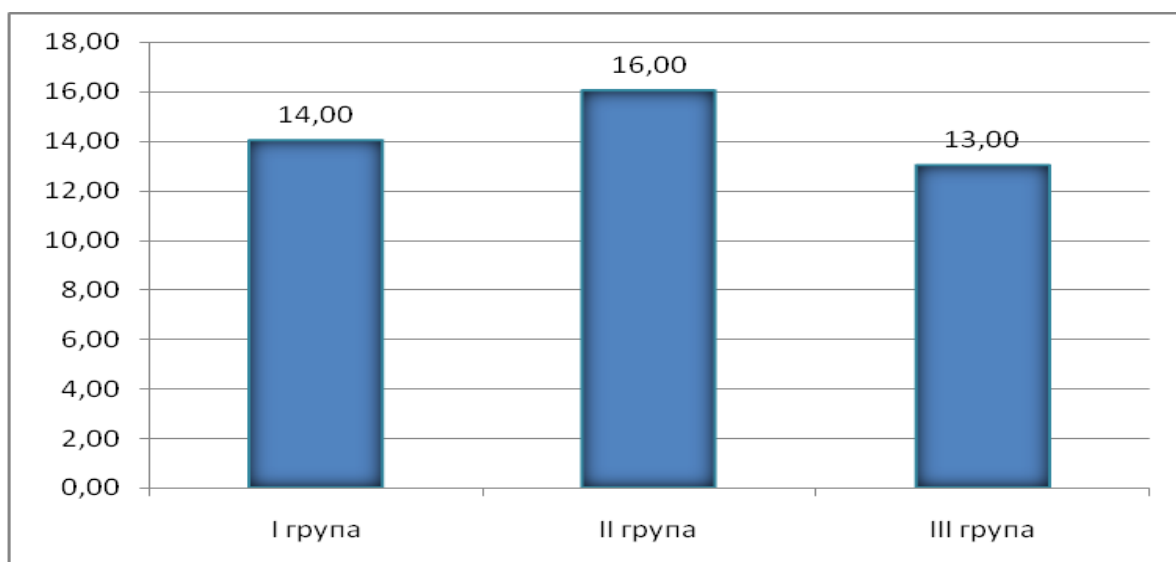


Рис. 2.5. Середні бали мотивації успіху і боязні невдачі викладачів трьох груп

Поведінка викладачів, мотивованих на досягнення успіху й на уникнення невдачі, різниться істотно. Молоді викладачі, мотивовані на успіх, зазвичай ставлять перед собою в діяльності деяку позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене як успіх. Вони чітко проявляють прагнення будь-що домагатися тільки успіхів у своїй діяльності, шукають таку діяльність, активно в неї включаються, вибирають засоби й дії, спрямовані на досягнення поставленої мети.

Беручись за яку-небудь роботу, викладачі трьох груп розраховують на те, що досягнуть успіху, вони впевнені в цьому. Вони розраховують одержати схвалення за дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, а пов'язана із цим робота викликає в них позитивні емоції. Для людей, спрямованих на досягнення успіху, характерна повна мобілізація всіх своїх ресурсів і зосередженість уваги на досягненні поставленої мети.

За домінування мотивації досягнення успіху викладач обирає завдання середнього або злегка підвищеного ступеня труднощів, тому що під час їхнього вирішення старання й здібності можуть проявитися щонайкраще, а в перевазі мотивації уникнення невдачі людина обирає завдання або найбільш легкі, або найбільш важкі.

## ВИСНОВКИ

Вивчення теоретичних аспектів проблеми виявило відсутність єдиного підходу до розуміння сутності та особливостей професійного росту викладача вищої школи. Поняття професійного росту в психолого-педагогічному ключі є малодослідженим. Спроби його аналізу мають місце в психології і педагогіці професійної освіти.

Посилаючись на дослідження сучасних вчених, ми розуміємо професійне ріст викладача вищої школи як процес становлення, інтеграції та реалізації в педагогічній праці професійно і особистісно значущих якостей та здібностей, досягнення професійної успішності в результаті активного перетворення свого внутрішнього світу і способів життєдіяльності.

Процес професійного росту охоплює інтелектуальну, емоційно-вольову сферу, а також сферу самопізнання, область навичок, практичних дій. Крім того, цей процес включає в себе формування різних соціально-значущих сторін особистості: моральну, естетичну, політичну, професійну і т.д. Аналітичний огляд науково-методичної літератури з досліджуваного питання дозволив нам виявити групу протиріч між вимогами і практикою сучасної професійної школи. Основними з них можна вважати:

- протиріччя між усвідомлюваною педагогами необхідністю у професійному розвитку та недостатнім рівнем володіння методами і прийомами професійного росту;

- протиріччя між прагненням педагогів до професійного розвитку і відсутністю достатніх можливостей їх задоволення.

Теоретичний аналіз проблеми і предмета дослідження дозволяє зробити висновки про те, що в сучасному гуманітарному знанні професійна діяльність педагога вищої школи розглядається як цілісна і динамічна реальність, що припускає саморозвиток і перетворення власної життєдіяльності в предмет перетворювальної активності. Самореалізація особистісних можливостей

викладача вищої школи, розкриття внутрішнього потенціалу – умова його успішної професійної діяльності та професійного росту.

Концепція професійного росту викладача вищої школи має своїм джерелом загальнофілософську ідею саморозвитку, що розуміється як «зміна об'єкта під впливом внутрішньо властивих йому протиріч, факторів і умов».

Складна структура ціннісно-мотиваційної сфери, що виражається у відношенні суб'єкта до об'єктивної дійсності, колективу і самій собі і що виявляється в активній діяльності, служить базою професійного росту викладача вищої школи. Ціннісно-мотиваційна детермінація професійної діяльності викладача вищої школи характеризується спрямованістю (самоосвітньої, цивільної, пізнавальної), стійкістю (прагнення бути і залишитися викладачем-дослідником), динамічністю (самоактуалізація, професійний ріст), і розглядається як ієрархічна структура, в яку входять відносини викладача до себе, орієнтири, цілі, потреби в педагогічній діяльності.

Процес професійного росту викладача вищої школи передбачає формування активної, усвідомленої, рефлексивної позиції у професійній діяльності, ефективність якого визначається основними критеріями: ціннісно-мотиваційними детермінантами професійної діяльності і потребі в саморозвитку; когнітивними детермінантами; задоволеністю викладача різними сторонами освітнього процесу та особистісним станом.

Аналіз отриманих у констатуючій частині дослідно-експериментальної роботи результатів показав, що загальна картина процесів професійного росту у вузі носить суперечливий характер. У той час як прагнення до професійного росту представлено на високому рівні, воно ґрунтується на факторах соціальної бажаності, викликається зовнішніми, соціальними причинами, серед яких виділяються бажання поліпшити своє матеріальне становище і підпорядкування кваліфікаційним стандартам. Зміст професійного росту представляється або як можливість розширити свої знання в предметній професійній області, або як особиста ініціатива, не пов'язана з вимогами професійної ситуації і вдосконаленням навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Оновні умови професійного росту визначаються особливостями суб'єкта професійної діяльності (особистісна і соціальна зрілість, високий соціальний статус і інтелектуальний рівень) і включають в себе комплекс педагогічних засобів, заснованих на системі педагогічної діагностики і моніторингу.

Минулий життєвий досвід формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок по відношенню до професії. У зв'язку з цим далеко не всі професійно активні індивіди визнають важливість професійного росту.

Результати експериментально-дослідної роботи дали можливість констатувати необхідність педагогічної підтримки процесів професійного росту викладачів вищої школи, його переорієнтацію на широкий процес професійного розвитку особистості, її цілісного становлення. Програми і методи професійного розвитку повинні враховувати потреби сучасного суспільства, індивідуальні потреби і можливості викладачів, а також мати розвиваючу, виховну та пізнавальну професійну цінність.

У кожної людини своя міра причетності до загальнолюдських цінностей. Об'єкти ціннісного ставлення можуть бути однаковими, але міра розвиненості кожної різна. Формування цінностей людини починається задовго до того, як суб'єкт отримує досвід професійної діяльності. Тому цінності самим безпосереднім чином можуть детермінувати професійну діяльність.

Формування людської особистості в значній мірі відбувається в ході професійної діяльності та під її впливом. Таким чином, можна зробити висновок, що проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про те, що професійний ріст викладача вищої школи є процесом, детермінованим ціннісно-мотиваційним змістом.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991. 299 с.
2. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. Москва : Флинта, 1997. 156 с.
3. Аминов Н. А. Модели управления образованием и стили преподавания. *Вопросы психологии*. 1994. №2. С. 88-99.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
5. Анастаси А. Т. Психологическое тестирование. Москва : Прогресс, 1982. 124 с.
6. Андреев К. Л., Еремеев М. А. Теоретические аспекты исследования мотивации персонала в контексте экономики труда. *Вестник ВГУ*. 2008. Вып. 1. С. 64-68.
7. Анциферова Л. И., Брушлинский А. В., Воловикова М. И. Условия деформации развития личности и конструктивные силы человека. *Психология личности: новые исследования*. М., 1998. С. 265-318.
8. Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений. Москва, 1993. 216 с.
9. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва : Знания, 1984. 208 с.
10. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. Москва : МПСИ, 2000. 272 с.
11. Бодалев А. А. Психология личности. Москва : МГУ, 1988. 234 с.
12. Бубнова С. С. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 1996. 206 с.
13. Вища освіта України: стан і проблеми / за ред. В. Г. Кинельова. Київ : Освіта, 1994. 156 с.
14. Всесвітня декларація про вищу освіту в ХХІ сторіччі: бачення й дії. *Кур'єр ЮНЕСКО*. Січень, 2001. Париж. ЮНЕСКО. 1998.

15. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
16. Гинзбург М. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. Вып. 3. С. 43 - 52.
17. Гуничев В. Н. Вища школа – її розвиток та саморозвиток. Київ : Вища школа, 2010. 216 с.
18. Давидюк Н. М. Мотивація поведінки особистості у професійному становленні. *Вісник Академії педагогічних наук України*. Київ, 2010. Вип. 2. С. 46-57.
19. Демина О., Емельянова Н. К вопросу о повышении профессионализма преподавателя высшей школы. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. Новосибирск, 2009. Вып. 8. С. 46-51.
20. Денисов В. В. Вначале был менеджер. Киев : Освіта, 2009. 238 с.
21. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Москва : Дружба, 2000. 108 с.
22. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология : пер. с англ. Харьков : Ранок, 2001. 720 с.
23. Долгов П. Т. Психолого-педагогические условия формирования и развития мотивации профессионального роста руководителя. Челябинск: ЧГПУ, 2000. 152 с.
24. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей : пер. с англ. Москва : Педагогика, 1985. 174 с.
25. Дружинин В. Н. Психология. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 644 с.
26. Дубровин Д. Н. Профессиональные ориентации современных старшеклассников. Москва : Просвещение, 2000. 386 с.
27. Забродин Ю. М., Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности личности. *Вопросы психологии*. 1989. Вып. 6. С. 87-89.
28. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Екатеринбург : Наука, 2000. 397 с.

29. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов на Дону, 1998. 208 с.
30. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної освіти*. Харків, 2001. С. 8-16.
31. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 508 с.
32. Кадры и кадровая политика в высшей школе / Ю. С. Васильев и др. Москва : Академия, 1991. 199 с.
33. Карнаух И. И., Танаев В. М. Найди себя, или делай то, для чего ты рождён! Санкт-Петербург : Питер, 2000. 284 с.
34. Кириченко А. М. Детерминанты профессиональной самореализации педагога. *Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона* : материалы XXVII психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. Ч.1. С.164-170.
35. Кирт Н. Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2000. 144 с.
36. Климов Е. А. Психология профессионала. Избранные психологические труды. Москва, 1996. 400 с.
37. Кондаков М. И., Сухарев А. В. Методические основания зарубежных теорий профессионального развития. *Вопросы психологии*. 2009. Вып. 5. С. 85-89.
38. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. Київ : Вища школа, 1997. 148 с.
39. Креггер О. Типы людей. 16 типов личности, определяющих ваши успехи на работе : пер. с англ. Киев : Персей, 1995. 376 с.
40. Кудрявцев Т. В., Шегуров В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1993. № 2. С. 51-60.
41. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах. Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Ленинград, 1970. С. 47-61.

42. Купріянов Є. А., Шмелєв А. Г. Психодіагностика мотивації праці методами опитування та шкалування. *Вісник акад. наук України. Психологія*. 2006. Вип. 2. С. 58-71.
43. Кухтерина Е. А. Психологические аспекты карьерного роста. *Журнал практического психолога*. 2002. Вып. 1. С. 59-64.
44. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании. *Психологическое обозрение*. 1998. Вып. 1. С. 34-45.
45. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. Київ : «Екс Об», 1999. 304 с.
46. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. Днепропетровск : Фортуна, 1993. 208 с.
47. Манукян С. П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения. *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 29-31.
48. Марков А. С. К вопросу о путях формирования профессионализма. Москва : КМП, 2007. 315 с.
49. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Слово, 1996. 309 с.
50. Матяш Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Брянск, 1994. 18 с.
51. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
52. Мистецтво бути викладачем : посібник / А. Брінклі та ін. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. 144 с.
53. Найдено В. В., Бобылев В. Н., Анисимов А. Н. О тенденциях развития отечественной системы высшего образования. Москва : Наука, 2005. 129 с.
54. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. *Освіта*. 2001. № 60-61. С. 1-5.
55. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. Москва, 1978. 244 с.

56. Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона : перевод. с англ. Москва : Наука, 1989. 448 с.
57. Парсонс Т., Сторер Н. Научная дисциплина и дифференциация наук : пер. с англ. Москва : Прогресс, 1980. 28 с.
58. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1987. 144 с.
59. Постанова Кабінету Міністрів України «Про розроблення стандартів вищої освіти» від 07.08.1998 р. № 1247. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-п>.
60. Практическая психология для учителей / под ред. В. Б. Ольшанского. Москва : Высшая школа, 1994. 198 с.
61. Пташкин С. А. Фундаментальные и инновационные исследования в высшей школе как объект государственной научной политики : автореф. дисс. ... канд. социол. Наук : 13.00.01. Москва, 1997. 20 с.
62. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие. Москва : Флинта, 1998. 282 с.
63. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 416 с.
64. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
65. Рубинштейн М. М. Проблемы учителя. Москва : Наука, 1997. 281 с.
66. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Флинта, 1989. 360 с.
67. Рудестам К. Групповая психотерапия : перев. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 188 с.
68. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. *Вісник Академії наук України*. Київ, 2010. Вип. 2. С. 46-57.
69. Симоненко В. Д. Профессиональная культура. Брянск: БГУ, 2000. 324 с.
70. Телегіна І. П. Підходи до оцінки мотивації професійної діяльності працівників вищої школи. Київ : Просвіта, 2009. 297 с.

71. Толочек В. А. Современная психология труда: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 318 с.
72. Улибін С. В. Психологічні фактори, що впливають на професійну діяльність людини. *Світ психології*. 2008. № 4. С. 262-268.
73. Хайруллина Ю. Р. Ценности в сфере труда: особенности и факторы. *Социс*. 2003. № 5. С. 84-88.
74. Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты. *Вопросы психологии*. 2010. № 4. С.147-155.
75. Чейда И. И. Акмеологические проблемы профессионального развития личности курсанта : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Москва, 2001. 21 с.
76. Челишева І. М. Особистісно-професійний ріст педагога. *Директор школи. Україна*. 2009. № 8. С. 23-30.
77. Чикер В. А. Социальная психология в организациях. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 67 с.
78. Шадриков В. Д., Дружинин В. Н. Способности, одаренность, талант. *Развитие и диагностика способностей*. Москва, 2001. С. 11-14.
79. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программы, методы. Москва : Наука, 1997. 248 с.
80. Якунин В. А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер-Ком, 2000. 349 с.