

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КРИЖАНОВСЬКА АНЕТТА ВІКТОРІВНА

УДК 159.92+159.94

ДИСЕРТАЦІЯ

**ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО
ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗВО**

Спеціальність 053 – Психологія

Галузь знань 05 – Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Крижановська А.В.

Науковий керівник Шандрук Сергій Костянтинович, доктор психологічних наук, професор.

Тернопіль – 2025

АНОТАЦІЯ

Крижановська А.В. Особистісні детермінанти в системі професійного зростання викладача ЗВО. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2025.

У роботі представлено аналіз науково-теоретичних концепцій і підходів до вивчення проблеми професійного зростання викладача вищої школи, визначено його особистісні чинники та умови сприяння. Виокремлено наукову новизну та теоретичну значущість наукової праці, які полягають у тому, що:

вперше:

- визначено в якості особистісних детермінант ресурсів професійного зростання викладача ЗВО показники особистісної ресурсності та акмеологічної компетентності (осмисленості життя, самоактуалізації, життєтворчих здібностей, потреб саморозвитку, особистісної самореалізованості та вичерпаності);

- теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано структуру акмеологічної компетентності викладача, ядром якої є зв'язки між осмисленістю життям, життєтворчими здібностями, саморозвитком та самоактуалізацією;

розширено уявлення про:

- акмеологічну компетентність викладача як чинник його професійного зростання;

- динаміку та галузеву специфіку становлення акмеологічної компетентності викладача вищої школи;

- стрес-чинники науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи та залежність чутливості до них від рівня акмеологічної компетентності та особистісної ресурсності;

дістали подальшого розвитку:

- психодіагностика особистості викладача на основі методики вивчення ресурсів та обмежень професійного зростання викладача вищої школи;
- система знань про психологічні засоби розвитку акмеологічної компетентності викладача ЗВО.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані практичними психологами і керівництвом ЗВО для створення умов сприяння професійному зростанню викладачів.

У результаті теоретичного аналізу проблеми професійного зростання викладача ЗВО було визначено як цілісну динамічну систему, що охоплює не лише підвищення професійної компетентності, а й розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної науково-педагогічної діяльності. Ключовим чинником професійного зростання викладача ЗВО визначено акмеологічну компетентність, яка поєднує особистісні, професійні та рефлексивні якості, що забезпечують не тільки ефективну педагогічну діяльність, але й здатність до саморозвитку та інноваційного оновлення і основу якої становлять ціннісні орієнтації, рефлексивність, цілепокладання та прагнення до особистісної і професійної самореалізації.

Визначено структуру акмеологічної компетентності викладача ЗВО, ядром якої є позитивні зв'язки між самоактуалізацією та потребою у саморозвитку, між осмисленістю життям, життєтворчими здібностями та особистісною реалізованістю та негативні зв'язки усіх компонентів із особистісною вичерпаністю викладача вищої школи. Виявлено, що стаж науково-педагогічної діяльності викладача позитивно позначається на показниках усвідомлення процесуальності життя, локусу контролю Я, осмисленості життя в цілому, а також на орієнтації у часі, аутосимпатії, контактності самоактуалізації, цілеспрямованості життєтворчих здібностей і негативно – на показниках особистісної вичерпаності викладачів.

Виявлено, що показники акмеологічної компетентності позитивно детермінують ресурси професійного зростання викладача ЗВО. Задоволеність науково-педагогічним колективом, як ресурсом професійного зростання, позитивно зумовлена локусом контролю життя, автономністю, контактністю самоактуалізації, володінням умовами саморозвитку. На задоволеності можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності позитивно позначаються локус контролю Я, орієнтація у часі і потреба у пізнанні самоактуалізації, прагнення до особистісного зростання. Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти позитивно зумовлена поглядом на природу людини, креативністю, спонтанністю, саморозумінням, контактністю, гнучкістю у спілкуванні. На здатність до професійної рефлексії позитивно впливає орієнтація у часі, погляд на природу людини, саморозуміння, аутосимпатія, контактність самоактуалізації, осмисленість життя. Здатність до професійного вдосконалення позитивно зумовлена цілями життя, поглядом на природу людини, самоактуалізацією, осмисленістю життя, цілеспрямованістю, потребою у саморозвитку.

Визначено низку кореляцій особистісних ресурсів та ресурсів професійного зростання викладача закладу вищої освіти. Побудовані регресійні рівняння для показників ресурсів професійного зростання дозволили стверджувати, що задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією закладу вищої освіти позитивно зумовлена ресурсами доброти людей, віри у добро, знаннями власних ресурсів, умінням оновлювати ресурси. Показники задоволеності можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності позитивно зумовлені ресурсами творчості, прагнення до мудрості, роботи над собою, умінням оновлювати ресурси. Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти детермінується ресурсами віри у добро і умінням оновлювати ресурси. Здатність до професійної рефлексії позитивно зумовлена ресурсами самореалізації у професії та умінням оновлювати ресурси. На показниках

здатності до професійного вдосконалення позитивно позначаються ресурси творчості, самореалізації у професії та знання власних ресурсів.

У дослідженні показано, що найбільш вираженими стрес-чинниками науково-педагогічної діяльності для викладачів ЗВО є стосунки із адміністрацією та безпосереднім керівництвом, персоналом закладу, умови роботи в межах дистанційної чи/та змішаної форм освіти, а також труднощі написання статей у науково метричних базах. Чутливість до дії стресорів науково-педагогічної діяльності має нелінійний характер, зростаючи по мірі накопичення досвіду діяльності і спадаючи на етапі оволодіння професійною майстерністю. Доведено, що низький рівень акмеологічної компетентності та психологічної ресурсності зумовлює вищу чутливість до дії стрес-чинників науково-педагогічної діяльності викладача.

Визначено, що груповий тренінг є однією з найбільш доцільних форм для цілеспрямованого і системного розвитку акмеологічної компетентності педагогів у сучасних умовах високих вимог та швидких змін у системі вищої освіти. Упровадження тренінгу з розвитку акмеологічної компетентності для викладачів ЗВО позитивно позначилось у них на показниках психологічної ресурсності, саморозвитку, особистісної реалізованості та осмисленості життя.

Ключові слова: професійна діяльність, професійне зростання, викладач, акмеологічна компетентність, особистісні чинники, самоактуалізація, осмисленість життя, саморозвиток, особистісна самореалізованість, особистісні ресурси, стрес-чинники професійної діяльності, життєтворчі здібності.

ANNOTATION

Kryzhanovska A.V. Personal determinants in the system of professional growth of a higher education institution lecturer. - Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 Psychology. - West Ukrainian National University. Ternopil, 2025.

The work presents an analysis of scientific and theoretical concepts and approaches to the study of the problem of professional growth of a higher education institution lecturer, identifies his personal factors and conditions of assistance. The scientific novelty and theoretical significance of scientific work, which are that:

for the first time:

- defined as personal determinants of the resources of professional growth of a higher education institution lecturer the indicators of personal resources and acmeological competence (meaningfulness of life, self-actualization, life-creative abilities, needs of self-development, personal self-realization and exhaustiveness);
- the structure of the acmeological competence of a higher education institution lecturer is theoretically substantiated and empirically verified, the nucleus of which is the connection between the meaningfulness of life, life-creative abilities, self-development and self-actualization;

expanded idea of:

- acmeological competence of a higher education institution lecturer as a factor of his professional growth;
- dynamics and sectoral specificity of formation of acmeological competence of a higher education institution lecturer;

has received further development:

- psychodiagnostics of the personality of the university teacher through the creation of a methodology for studying resources and restrictions of professional growth of a higher education institution lecturer;

- a system of knowledge about psychological means of development of acmeological competence of a higher education institution lecturer.

The practical importance of the results obtained is that the results can be used by practical psychologists and the management to create the conditions for promoting the professional growth of a higher education institution lecturers.

As a result of the theoretical analysis of the problem of professional growth of a higher education institution lecturer, it was defined as a holistic dynamic system, which covers not only the increase of professional competence, but also the development of personal qualities necessary for effective scientific and pedagogical activity. A key factor in the professional growth of a higher education institution lecturer is acmeological competence, which combines personal, professional and reflexive qualities, which provide not only effective pedagogical activity, but also the ability to self-development and innovative renewal and the basis of which are valuable orientation, and self-disposal.

The structure of the acmeological competence of a higher education institution lecturer, whose core is the positive relationships between self-actualization and the need for self-development, between the meaningfulness of life, life-creative abilities and personal realization and the negative connections of all components with the personality of the higher education institution lecturer, is determined. It is revealed that the experience of scientific and pedagogical activity of a higher education institution lecturer has a positive effect on the indicators of awareness of the procedurality of life, the locus of control, the meaningfulness of life as a whole, as well as on orientation in time, autosympathy, contact of self-actualization, purposefulness of life-making abilities and negatively – on the indicators of personal exhausting of teachers.

It is found that acmeological competence indicators positively determine the resources of the professional growth of the university teacher. Satisfaction with the scientific and pedagogical staff as a resource of professional growth is positively due to the locus of life control, autonomy, contact of self-actualization, possession of conditions of self-development. The satisfaction with the possibilities of

vocational training and improvement of pedagogical skills positively affects the locus of control, orientation over time and the need for knowledge of self-actualization, the desire for personal growth. Satisfaction with the interaction with higher education applicants is positively conditioned by the view of human nature, creativity, spontaneity, self-understanding, contact, flexibility in communication of self-actualization. The ability to professional reflection is positively influenced by the orientation in time, the view of human nature, self-understanding, autosympathy, contact of self-actualization, meaningfulness of life. The ability to professional improve is positively conditioned by the goals of life, a view of the nature of man of actualization, the meaningfulness of life, purposefulness, the need for self-development.

A number of correlations of personal resources and resources of professional growth of a higher education institution lecturer have been identified. Built regression equations for professional growth resources have argued that the satisfaction of the scientific and pedagogical staff and the administration of the university is positively conditioned by the resources of people's kindness, faith in good, knowledge of their own resources, the ability to update resources. Indicators of satisfaction with the possibilities of vocational training and improvement of pedagogical skills are positively conditioned by resources of creativity, the desire for wisdom, work on themselves, the ability to update resources. The satisfaction with the interaction with higher education applicants is determined by the resources of belief in good and the ability to update resources. The ability to professional reflection is positively due to the resources of self-realization in the profession and the ability to update resources. The indicators of the ability to professional improve the resources of creativity, self-realization in the profession and knowledge of their own resources have a positive effect.

The study shows that the most pronounced stress factors of scientific and pedagogical activity for higher education institution lecturers are relations with the administration and direct management, personnel of the university, working conditions within remote or/and mixed forms of education, as well as the

difficulties of writing articles in scientific metric bases. The sensitivity to the action of stressors of scientific and pedagogical activity is nonlinear, increasing as the experience has accumulated and falling at the stage of mastering professional skills. It has been proven that the low level of acmeological competence and psychological resourcefulness causes a higher sensitivity to the action of stress factors of scientific and pedagogical activity of the teacher.

It is determined that group training is one of the most appropriate forms for purposeful and systematic development of acmeological competence of teachers in modern conditions of high requirements and rapid changes in the higher education system. The introduction of a training on the development of acmeological competence for teachers has a positive effect on them on the indicators of psychological resource, self-development, personal realization and meaning of life.

Keywords: professional activity, professional growth, teacher, acmeological competence, personal factors, self-actualization, meaningfulness of life, self-development, personal self-realization, personal resources, stress factors of professional activity, life-making abilities.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Хуей Ден, Крижановська А. Проблема професійного зростання у структурі кар'єрного розвитку фахівця. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2022. № 66. С. 24-37. (0,6 д.а. / 0,3 д. а. авторський внесок : виокремлено концептуальні особливості перебігу професійного зростання особистості у процесі її кар'єрного розвитку). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2022.66.02>.
2. Крижановська А., Антошків М. Комунікативна креативність викладача ЗВО: кореляти і засоби розвитку. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2023. № 67. С. 213-222. (0,4 д.а. / 0,2 д. а. авторський внесок : виявлено психологічні кореляти комунікативної креативності викладача ЗВО та описано ключові засоби її розвитку). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2022.67.15>.
3. Крижановська А., Большакова Т., Соколов О. Психологічна характеристика акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача ЗВО. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2024. № 70. С. 49-65. (0,4 д.а. / 0,2 д. а. авторський внесок : виокремлено акмеологічний компонент педагогічної діяльності викладача ЗВО як феномена: прагнення до саморозвитку, самореалізації, особистісного здійснення, само актуалізації та особистісного зростання). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2024.70.04>.
4. Khazratova N., Kryzhanovska A. Creativity training for future teachers. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2025. № 72. С. 277-288. (0,5 д.а. / 0,25 д. а. авторський внесок : обґрунтовано та апробовано тренінг креативності як технологія професійного зростання викладачів закладів вищої освіти). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2025.72.17>.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Крижановська А.В. Детермінанти професійного зростання викладача закладу вищої освіти. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 25 листопада 2021 р.)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. С. 268-270. (0,08 д. а.). Режим доступу : <http://dep.wunu.edu.ua/?p=544>.

6. Біскуп В.С., Крижановська А.В. Профілактика професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, 20 травня 2022 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2022. С. 299-302. (0,12 д.а. / 0,06 д. а. авторський внесок : запропоновано кроки проактивної позиції фахівців з профілактики професійного вигорання викладачів ЗВО). Режим доступу : <http://dep.wunu.edu.ua/?p=596>.

7. Крижановська А.В. Ресурси стресостійкості викладачів закладів вищої освіти. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 4-5 листопада 2022 р.) в 2 т. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. Т.1. С. 118-119. (0,08 д. а.). Режим доступу : http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/1-ТОМ_Materiali-konferencii-1.pdf.

8. Крижановська А.В. Життєві детермінанти професійного зростання викладачів ЗВО. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, (м. Тернопіль, ЗУНУ, 28-29 квітня 2023). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С.21-23. (0,08 д. а.). Режим доступу : <http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/Zbirnik-kviten-2023-Copy.pdf>.

9. Крижановська А.В. Психологічні бар'єри професійного зростання викладача вищої школи. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, ЗУНУ, 3-4 листопада 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 170-171. (0,08 д. а.). Режим доступу : http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/Zbirnik-konferencii_listopad2023.pdf.

10. Крижановська А., Кобилецький О. Роль емоційного інтелекту у розвитку кар'єрного потенціалу викладачів ЗВО. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 30 квітня 2024). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. С. 21-24. (0, 12 д.а. / 0, 06 д.а. авторський внесок : деталізовано роль емоційного інтелекту у розвитку кар'єрного потенціалу викладачів ЗВО). Режим доступу: <http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zbirnik-molodikh-vchenikh-30.04.2024.pdf>

ЗМІСТ

ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	19
1.1. Педагогічна діяльність викладача ЗВО як наукова проблема	19
1.2. Акмеологічна компетентність викладача ЗВО як чинник його професійного зростання	41
1.3. Особистісні ресурси професійного зростання викладача ЗВО	58
Висновки до першого розділу	68
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗВО	70
2.1. Організація та методи дослідження особистісних чинників і детермінант професійного зростання викладача вищої школи	70
2.2. Акмеологічна компетентність як ресурс професійного зростання педагога вищої школи	76
2.2.1. Структура акмеологічної компетентності педагога вищої школи	76
2.2.2. Досвід роботи та професійна специфіка як чинники акмеологічної компетентності педагога ЗВО	91
2.2.3. Показники акмеологічної компетентності як предиктори професійного зростання викладачів вищої школи	114
2.3. Особистісні ресурси та показники професійного зростання педагога вищої школи	120
2.4. Особистісні детермінанти опору стрес-факторам науково-педагогічної діяльності викладача ЗВО	136
Висновки до другого розділу	149

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО	157
3.1. Методологічне обґрунтування розвитку акмеологічної компетентності педагога вищої школи	157
3.2. Структура та зміст програми розвитку акмеологічної компетентності викладача	168
3.3. Результати перевірки ефективності програми розвитку акмеологічної компетентності як детермінанти професійного зростання викладачів	178
Висновки до третього розділу	183
ВИСНОВКИ	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ	187
ДОДАТКИ	206

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах соціально-економічної кризи суспільства перед освітянами гостро постають проблеми, пов'язані з плануванням власної професійної кар'єри та професійного зростання. Активно плануючи професійну кар'єру з урахуванням можливостей для реалізації своїх фахових компетентностей, педагогічної майстерності, наукової творчості, викладачі стикаються із низкою проблем, що негативно позначаються на їх професійному зростанні. Перед закладами вищої освіти постає завдання з психологічного супроводу викладачів, метою якого має бути відкриття простору для розвитку їх акмеологічної компетентності, розкриття власних особистісних, інтелектуальних, фахово-педагогічних ресурсів.

До теперішнього часу залишається невизначеною структура і динаміка акмеологічної компетентності викладача вищої школи, її роль у професійному зростанні та задоволеністю професійною діяльністю, недостатньою мірою окреслені шляхи та засоби діагностики та розвитку особистісних чинників професійного зростання педагогів вищої школи. Все це зумовлює потребу у проведенні окремих теоретичних та експериментальних досліджень, тому актуальність проблеми особистісних детермінант у системі професійного зростання викладача не викликає сумнівів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідної роботи кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету «Психосоціальне деталювання суспільних та особистісних подій як технологія мислевчинання» (номер державної реєстрації 0123U104568).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Західноукраїнського національного університету 16.11.2021 р., протокол № 3.

Мета роботи – визначити особистісні чинники професійного зростання викладача закладу вищої освіти та розробити систему засобів сприяння його акмеологічної компетентності.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі **завдання дослідження**:

- 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми професійного зростання викладача вишу та його особистісних детермінант;
- 2) виявити структуру і динаміку розвитку компонентів акмеологічної компетентності викладача вищої школи;
- 3) визначити особливості детермінації ресурсів професійного зростання викладача ЗВО показниками акмеологічної компетентності;
- 4) з'ясувати вплив особистісної ресурсності на ресурси професійного зростання викладача ЗВО;
- 5) виокремити специфіку прояву чутливості до дії стрес-чинників науково-педагогічної діяльності в залежності від рівня акмеологічної компетентності та особистісної ресурсності;
- 6) розробити систему засобів сприяння професійному зростанню викладача закладу вищої освіти, спрямованих на розвиток його акмеологічної компетентності.

Об'єкт дослідження – професійне зростання викладача закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – особистісні чинники професійного зростання викладача закладу вищої освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концептуальні положення діяльнісного підходу (О. Запорожець, П. Зінченко та ін.), когнітивний (Л. Шульман, Я. Бугерко), соціокогнітивний (А. Бандура), соціокультурний (Дж. Верч, Б. Рогофф, А. Фурман), компетентнісний (Т. Кате, Г. Сокетт, М. Ераут, К. Фоменко, С. Шандрук) підходи до професійного зростання фахівця (А. Гірняк, К. Роджерс, М. Саврасов, Т. Хомуленко), андрагогіки (М. Нолз), концепції професійного зростання та

розвитку (В. Бейярд, Л. Балабанова, О. Гульб, Д. Шон та ін.), акмеологічної компетентності (В. Абрагам, В. Гладкова, Т. Дерек, А. Майборода та ін.), життєтворчих здібностей (А. Большакова, С. Шандрук), самоактуалізації та саморозвитку (А. Гірняк, С. Кузікова, А. Маслоу, А. Фурман), особистісних ресурсів (О. Штепа, О. Фурман).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше:

- визначено в якості особистісних детермінант ресурсів професійного зростання викладача ЗВО показники особистісної ресурсності та акмеологічної компетентності (осмисленості життя, самоактуалізації, життєтворчих здібностей, потреб саморозвитку, особистісної самореалізованості та вичерпаності);

- теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано структуру акмеологічної компетентності викладача, ядром якої є зв'язки між осмисленістю життям, життєтворчими здібностями, саморозвитком та самоактуалізацією;

розширено уявлення про:

- акмеологічну компетентність викладача як чинник його професійного зростання;

- динаміку та галузеву специфіку становлення акмеологічної компетентності викладача вищої школи;

- стрес-чинники науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи та залежність чутливості до них від рівня акмеологічної компетентності та особистісної ресурсності;

дістала подальшого розвитку:

- психодіагностика особистості викладача через створення методики вивчення ресурсів та обмежень професійного зростання викладача вищої школи;

- система знань про психологічні засоби розвитку акмеологічної компетентності викладача ЗВО.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані практичними психологами і керівництвом ЗВО для створення умов сприяння професійному зростанню викладачів.

Матеріали дослідження та його результати можуть бути використані у викладанні дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики», «Психологія вищої школи», «Психологія професійної діяльності вчителя» та ін.

Результати, отримані у ході дослідження, та система психологічних завдань програми розвитку акмеологічної компетентності викладача ЗВО впроваджено в освітній процес Західноукраїнського національного університету (довідка № 126-29/1100 від 14.05.2025 року), Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка № 50 від 04.06.2025 року) та Національного університету «Острозька академія» (довідка № 47/2025-нп 04.06.2025 року).

Апробація результатів дослідження здійснювалася в доповідях та повідомленнях на всеукраїнських та міжнародних конференціях: II Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (м. Тернопіль, 25 листопада 2021 року), III Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (м. Тернопіль, 20 травня 2022 року), Міжнародна науково-практична конференція «Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації» (м. Тернопіль, 4-5 листопада 2022 року), Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії» (м. Тернопіль, ЗУНУ, 28-29 квітня 2023 року), II Міжнародна науково-практична конференція «Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації» (м. Тернопіль, 3-4 листопада 2023 року), II

Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії» (м. Тернопіль, 30 квітня 2024).

Публікації. Основний зміст роботи викладений у 10 публікаціях, з них 4 – у фахових виданнях з психології, 6 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних літературних джерел. Обсяг дисертації – 209 сторінок, з них основний зміст складає 186 сторінок. Робота містить 71 таблицю, 46 ілюстрацій (малюнки, діаграми, графіки). Список використаних літературних джерел охоплює 179 найменування, з яких 44 іноземною (англійською) мовою.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Педагогічна діяльність викладача ЗВО як наукова проблема

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти є складним, багатовимірним процесом, що поєднує навчальний, науковий, виховний, організаційний та методичний компоненти. У сучасній психології вивчення цієї діяльності набуває особливої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією освітнього середовища, підвищеними вимогами до компетентності, інноваційності та особистісної зрілості педагога.

Вивчення феномену педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти як складного, багатовимірного та динамічного утворення потребує його аналізу з позицій сучасних науково обґрунтованих методологічних підходів. Адже, «стратегічним напрямом успішного розв'язання проблеми професійного розвитку учасників освітнього процесу стало розширення об'єктпредметного формату наукового пошуку: з одного боку, розуміння освітнього процесу як психологічно обґрунтованої системи цілей, завдань, форм, змісту, технологій, методів та інструментів професійно зорганізованого навчання, з іншого – визначення психологічних характеристик модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО як наступності чотирьох періодів її інноваційного психозмістового збагачення» [Цит. за 23; 25].

У західній психології феномен педагогічної діяльності розглядається у межах кількох концептуальних підходів, які охоплюють як особистісні, так і контекстуально-системні аспекти функціонування викладача.

Когнітивно-поведінковий підхід у вивченні педагогічної діяльності сформувався на основі поєднання ідей біхевіоризму та когнітивної психології. Згідно з цим підходом, поведінка викладача у педагогічній

ситуації зумовлена його внутрішніми переконаннями, очікуваннями, знаннями та установками, що формуються під впливом попереднього досвіду, контексту й цілей діяльності. У межах цього підходу педагогічна діяльність розглядається не лише як сукупність дій чи функцій, а як процес прийняття рішень, регульований когнітивними схемами, планами, сценаріями взаємодії. Значну увагу вчені приділяють тому, як викладачі мислять про свою діяльність, як вони інтерпретують поведінку студентів, як формують очікування щодо навчальних результатів, і як ці фактори впливають на педагогічну ефективність.

У межах когнітивно-поведінкового підходу значну роль відіграє концепція педагогічної експертизи, запропонована Д. Берлінером. Вона ґрунтується на ідеї про те, що «ефективність педагогічної діяльності не є випадковою чи універсальною, а формується внаслідок розвитку специфічних когнітивних механізмів, властивих досвідченим викладачам» [139]. Д. Берлінер здійснив систематичне дослідження відмінностей між новачками та експертами у педагогічній сфері, встановивши, що «професіонали вищого рівня:

- мають розвинене педагогічне сприйняття: здатні швидко і точно ідентифікувати суттєві елементи навчальної ситуації;
- користуються інтуїтивним розумінням ситуацій завдяки глибокому репертуару когнітивних схем і попереднього досвіду;
- демонструють високу гнучкість у прийнятті рішень, здатність до адаптації в умовах невизначеності;
- оперують автоматизованими процедурами реагування, що дозволяє зменшити когнітивне навантаження та сконцентруватися на складних аспектах взаємодії зі студентами» [Цит. за 139; 140].

Ця концепція допомагає глибше зрозуміти феномен педагогічної діяльності як такої, що виходить за межі формального виконання професійних функцій. Д. Берлінер теоретично обґрунтував та емпірично підтвердив «важливість для ефективності педагогічної діяльності не тільки

знань, але й процесів сприйняття, мислення, аналізу, інтерпретації та саморегуляції, які лежать в основі професійної поведінки викладача» [Цит. за 139; 140].

Однією з ключових теоретичних моделей у когнітивному підході до вивчення педагогічної діяльності є «концепція педагогічного знання про зміст (Pedagogical Content Knowledge)» [170], запропонована Л. Шульманом.

Л. Шульман розкритикував спрощене уявлення про викладання як механічне застосування методик або як виключно трансляцію знань з предметної області. Замість цього він запропонував розглядати викладача як когнітивно складного суб'єкта, діяльність якого ґрунтується на інтеграції предметного, педагогічного та контекстуального знання. Саме це інтегроване знання він визначив як педагогічне знання про зміст – провідний тип професійної компетентності ефективного викладача. Сутність та структура цього феномену включає:

- «- розуміння сутності навчального матеріалу (його структури, понять, закономірностей, типових помилок студентів);
- знання про те, як адаптувати цей матеріал до рівня підготовки, когнітивних можливостей і потреб студентів;
- уміння добирати методи, приклади, аналогії, що полегшують розуміння складних концептів;
- здатність передбачати труднощі у засвоєнні й коригувати стратегії навчання у відповідь на ці труднощі» [170].

Розширюючи свою теорію, Л. Шульман визначив ще «шість базових знань, окрім педагогічного знання про зміст, необхідних для викладання: предметне знання, загальне педагогічне знання, знання навчальних програм, знання учнів та їхніх характеристик, знання освітнього контексту та знання цілей і цінностей освіти» [168].

У результаті, педагогічне знання про зміст виступає не просто «предметним» або «методичним» знанням, а унікальним синтезом, що дозволяє викладачу ефективно організовувати навчальний процес у реальних

освітніх умовах. При цьому «особлива роль відводиться рефлексивному мисленню: ефективний викладач постійно оцінює свої педагогічні дії, аналізує помилки, експериментує з методами і знаходить оптимальні способи організації навчання» [169].

У цілому, концепція Л. Шульмана допомагає глибше зрозуміти когнітивну складність педагогічної діяльності, показуючи, що викладач не просто передає знання, а перекодовує їх у навчальні форми, адаптує до контексту, моделює пізнавальну діяльність студентів. Концепція дозволяє аналізувати якість професійної підготовки викладачів, оцінювати структуру професійної майстерності та розробляти ефективні моделі професійного розвитку.

Обґрунтована А. Гірняком «методологічна модель психологічного пізнання модульно-розвивальної взаємодії функціонально становить системний прообраз методів, мислесхем і засобів психологічного дослідження низки параметрів стосовно досягнення повноти такої взаємодії як атрибуту інноваційно зорієнтованого освітнього процесу сучасного ЗВО» [24, с.56].

Соціокогнітивний підхід, запропонований А. Бандурою, розглядає «особистість у контексті взаємодії між поведінкою, когнітивними процесами та соціальним середовищем» [138]. В аналізі феномену педагогічної діяльності підхід доречно застосовувати для аналізу того, як викладачі формують переконання щодо своєї професійної ефективності, як вони навчаються через спостереження та досвід, та як соціальний контекст впливає на їхню поведінку та саморозвиток. У цьому контексті найбільш важливими є такі положення соціокогнітивного підходу:

- «реципрокний детермінізм – поведінка викладача, його особистісні характеристики (переконання, очікування, емоції) та контекст діяльності (освітнє середовище, адміністративні вимоги, студенти) постійно взаємодіють та впливають одне на одного» [138];

- «самоефективність – найважливішим чинником успішної педагогічної

діяльності є віра викладача у власну здатність ефективно організовувати навчальний процес, впливати на студентів та досягати освітніх цілей, високий рівень самоефективності асоціюється з вищою стійкістю до стресу, відкритістю до інновацій, більшою гнучкістю у вирішенні проблемних ситуацій» [137];

- «навчання шляхом спостереження – викладачі засвоюють нові стилі поведінки, підходи до навчання та методи взаємодії через спостереження за колегами, аналіз прикладів успішної педагогіки, участь у професійних спільнотах» [138];

- «саморегуляція – у процесі педагогічної діяльності викладач виконує функції планування, контролю, оцінювання власної поведінки, коригує дії відповідно до рефлексії та зворотного зв'язку від студентів або колег» [179].

Отже, соціокогнітивний підхід дозволяє:

- пояснити мотиваційні чинники професійного зростання викладача, зокрема формування й підтримання віри у власні можливості;
- виявити чинники адаптації викладача до нових вимог освітнього середовища, таких як цифровізація, інтернаціоналізація освіти, зміна ролі педагога;
- описати механізми навчання викладача впродовж життя через спостереження, самоаналіз, моделювання та рефлексію;
- зрозуміти взаємозв'язок між особистісними переконаннями викладача і його стратегіями взаємодії зі студентами, що має ключове значення для побудови ефективного навчального середовища.

Гуманістичний підхід у психології та педагогіці утвердився у середині ХХ століття як альтернативна парадигма, що протиставляється біхевіоризму. Основоположниками цього напрямку є А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, В. Франкл, які стверджували, що «людина є активним суб'єктом саморозвитку, наділеним вільною волею, потребою в реалізації свого потенціалу та унікальною внутрішньою цінністю» [Цит. за 151; 152; 158; 159; 160; 165].

У контексті педагогічної діяльності гуманістичний підхід орієнтує наукові психологічні дослідження на аналіз особистісних чинників професіоналізму викладача: його здатності до емпатії, прийняття, автентичності, самопізнання, емоційної зрілості та рефлексії. Освітній процес, згідно з цим підходом, розглядається як діалогічна взаємодія двох суб'єктів, у якій особистість викладача виступає провідним джерелом розвитку особистості студента.

Однією з центральних концепцій гуманістичного підходу в освіті є модель «фасилітативного навчання (facilitative learning)» [165], розроблена К. Роджерсом. У цій моделі викладач не нав'язує знання, а створює умови, за яких студент сам ініціює процес пізнання. Основою такої взаємодії є «три характеристики особистості викладача:

- емпатія – здатність розуміти внутрішній світ студента без оцінювання;
- автентичність (конгруентність) – щирість і відповідність зовнішнього вираження внутрішнім почуттям;
- безумовне позитивне прийняття – повага до особистості студента незалежно від його поведінки» [165].

За К. Роджерсом, «лише в умовах психологічної безпеки та прийняття можливий глибинний особистісний розвиток, що є метою освіти» [165]. Це положення є особливо важливим у контексті вищої освіти, де викладач несе відповідальність не лише за формування знань, а й за підтримку самостійності, рефлексії та суб'єктності студента.

У гуманістичній моделі А. Маслоу викладач розглядається як «особистість, що прагне самоактуалізації – реалізації власного потенціалу через творчість, глибокі цінності, особистісну автономію, причому ефективна педагогічна діяльність можлива лише за умови задоволення базових потреб (безпеки, приналежності, поваги), після чого відкривається можливість до глибокої професійної реалізації» [158]. Самореалізований викладач, у свою чергу, «є автономним, творчим, здатним до глибокого розуміння інших, а отже – найбільш ефективним у навчальній взаємодії, його діяльність

відзначається внутрішньою мотивацією, стійкістю до зовнішніх стресів та орієнтацією на розвиток потенціалу студентів» [158].

М. Нолз адаптував гуманістичну парадигму до контексту освіти дорослих (андрагогіки). У його моделі «викладач закладів вищої освіти має: визнавати автономію студентів; спиратися на їхній життєвий досвід; активізувати внутрішню мотивацію до навчання; виступати не «джерелом істини», а партнером у пізнанні» [155].

Це повністю узгоджується з гуманістичним принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій викладач виступає як ментор, консультант і фасилітатор, а не як адміністратор знань.

Таким чином, гуманістичний підхід створює підґрунтя для аналізу особистісних детермінант професійного зростання викладача, зокрема: потреби в самоактуалізації, що забезпечує внутрішню мотивацію до розвитку; ціннісної орієнтації на студента як партнера у навчанні; рефлексивної компетентності як здатності до самопізнання, усвідомлення власного стилю педагогічної взаємодії; емоційної компетентності, емпатії, прийняття, що забезпечують якісну взаємодію та довіру у навчальному процесі.

У контексті вищої освіти гуманістичний підхід доповнює когнітивно-поведінкові моделі, акцентуючи не лише на тому, що і як викладач робить, але й на те, ким він є як особистість в освітньому процесі.

Ще одним важливим теоретико-методологічним підходом до аналізу педагогічної діяльності викладача ЗВО є соціокультурний підхід, який акцентує увагу на тому, що процес навчання та викладання є не лише індивідуально-когнітивним або міжособистісно-емоційним явищем, а насамперед – соціально зумовленим, культурно опосередкованим та контекстуально вмотивованим процесом.

Цей підхід розвинувся та був суттєво доповнений у працях таких дослідників, як Дж. Вергч, Б. Рогофф, М. Коул, які досліджували «роль культури, мови, контексту та соціальної взаємодії в процесах навчання та

викладання» [Цит. за 145; 166; 178].

У межах соціокультурного підходу педагогічна діяльність розглядається як «процес активного включення викладача та студента у спільну культурно-освітню взаємодію. Знання, у цій парадигмі, не є готовим об'єктом передачі, а формується у процесі спільної діяльності, співрозмови, співконструювання смислів, а викладач постає як учасник соціального процесу, який формує навчальне середовище, збагачене символами, знаками, інструментами, що репрезентують культурний досвід» [176].

Центральним механізмом педагогічної діяльності у соціокультурному підході є «медіація (опосередкування) – використання мови, знаків, інтелектуальних інструментів як засобів впливу на пізнання. У педагогічній діяльності це означає, що викладач не просто надає знання, а опосередковує розвиток мислення студента через питання, завдання, діалог, спільне вирішення проблем» [178]. Відтак, успішність викладача визначається не лише його знанням предмета, а здатністю створювати інтелектуально насичене діалогічне освітнє середовище.

Фундаментальною для цього підходу є також концепція зони найближчого розвитку, відповідно до якої ефективна педагогічна взаємодія передбачає надання студенту підтримки, що дозволяє йому діяти на рівні, вищому за його поточні можливості. При цьому, «викладач має не лише орієнтуватися на актуальний рівень пізнавальних функцій студента, але й створювати умови для їхнього подальшого розвитку, виступаючи як ментор, фасилітатор і провідник у культурному середовищі академічного знання» [176].

Ще одним важливим концептом соціокультурного підходу є контекстуальність навчання – підхід підкреслює, що знання не існує у відриві від контексту, воно пов'язане з конкретними соціальними ситуаціями, мовними практиками, історико-культурними умовами. Тому «викладач ЗВО має діяти як провідник у специфічному культурному полі академічної дисципліни, допомагаючи студенту не лише оволодіти термінами, але й

усвідомити норми, цінності, пізнавальні моделі конкретної галузі знання» [Цит. за 145; 166].

Таким чином, соціокультурний підхід доповнює когнітивну, гуманістичну та соціокогнітивну парадигми, зосереджуючи увагу на інтерсуб'єктивності освітнього процесу, важливості контексту та культури як регуляторів педагогічної взаємодії. Він дозволяє розглядати педагогічну діяльність не лише як індивідуальний процес, а як соціально вплетену, культурно опосередковану практику, що розгортається у межах навчального середовища, академічних традицій та спільнот.

Ще одним значущим методологічним підходом до осмислення педагогічної діяльності викладача ЗВО є конструктивістський підхід, який акцентує увагу на активній ролі суб'єкта у процесі пізнання. У межах цього підходу знання розглядається не як об'єктивна інформація, що передається від викладача до студента, а як індивідуальний когнітивний конструкт, який студент вибудовує самостійно у процесі взаємодії з навчальним середовищем, завданнями, викладачем та іншими студентами.

Витоки конструктивізму сягають праць Ж. Піаже, який підкреслював, що «когнітивний розвиток є результатом активного конструювання ментальних схем на основі досвіду взаємодії з оточенням» [170]. Подальшого розвитку підхід набув у працях Дж. Брунера, Е. фон Глазерсфельда, Б. Рогоффа [144; 166; 175].

У контексті вищої освіти конструктивістський підхід передбачає, що «педагогічна діяльність викладача полягає не у трансляції знань, а у створенні умов для інтелектуальної активності студентів, у моделюванні таких освітніх ситуацій, які стимулюють мислення, рефлексію, порівняння, критичний аналіз» [144; 168]. Таким чином, «викладач виступає як організатор навчального середовища, ментор, фасилітатор, а не як джерело істини» [164].

Особливої ваги в межах цього підходу набуває поняття когнітивного конфлікту – «ситуації, коли нова інформація суперечить наявним у студента

уявленням, що створює мотиваційний імпульс для переосмислення, реконструкції знань і побудови нових когнітивних структур» [164]. Професійна діяльність викладача в такому випадку має бути спрямована на «делікатне створення інтелектуальних викликів, які не викликають фрустрації, але стимулюють самостійне мислення» [144].

Конструктивістський підхід також визнає соціальний вимір навчання: пізнання відбувається не в ізоляції, а в контексті взаємодії з іншими – викладачем, студентами, контекстом, культурою. Тому одним із важливих принципів педагогічної діяльності є «організація спільного навчання, співпраці, групових обговорень, які дозволяють студентам конструювати знання у міжсуб'єктному просторі» [175]. Педагогічна майстерність викладача у конструктивістській парадигмі виявляється у «здатності створювати умови для відкритого пізнання, у стимулюванні запитань, підтримці рефлексії, індивідуальних шляхів навчання» [144].

У цілому, конструктивістський підхід дає змогу осмислити професійне зростання викладача ЗВО як процес безперервного навчання, рефлексії, адаптації до змін, розвитку метакогнітивної компетентності, творчості й здатності до саморегульованого вдосконалення. Такий викладач не лише передає знання, а є автономною особистістю, яка розвиває освітнє середовище як простір для зростання інших.

Серед сучасних теоретико-методологічних підходів до аналізу педагогічної діяльності викладача ЗВО важливе місце посідає професіографічний (професійно-компетентнісний) підхід, у межах якого «педагогічна діяльність інтерпретується як система професійних компетентностей, що охоплюють знання, уміння, навички, установки, метакогнітивні структури та особистісні якості, необхідні для успішного виконання професійної ролі» [Цит. за 171; 172; 173].

Згідно з цим підходом, компетентність викладача розглядається не як сукупність окремих характеристик, а як інтегративна здатність діяти ефективно в реальних педагогічних ситуаціях, застосовуючи знання і досвід у

взаємозв'язку з контекстом. Педагогічна компетентність формується на основі «опанування освітньо-професійної програми, рефлексії власного досвіду, участі в професійних спільнотах, а також через безперервний процес підвищення кваліфікації та професійного розвитку» [172; 173].

Структура професійної компетентності викладача ЗВО подається як «система спеціалізованих (функціональних) компетентностей, кожна з яких має свою специфіку та сферу застосування, найвагомішими є:

- методична компетентність – здатність планувати, реалізовувати та аналізувати освітній процес відповідно до цілей і вимог конкретної навчальної дисципліни;
- дідактична компетентність – знання про принципи, закономірності, методи й прийоми організації навчання у вищій школі;
- комунікативна компетентність – здатність ефективно й конструктивно взаємодіяти зі студентами, колегами, адміністрацією;
- рефлексивна компетентність – уміння критично осмислювати результати власної діяльності, виявляти й коригувати недоліки, узагальнювати ефективний педагогічний досвід;
- організаційно-управлінська компетентність – здатність до самостійної організації навчального процесу, планування, управління часом і ресурсами;
- інноваційна компетентність – готовність до впровадження нових освітніх технологій, методик, цифрових засобів навчання» [172].

Сучасне осмислення професійно-компетентнісного підходу пов'язане з розробкою компетентнісних моделей у педагогічній освіті, зокрема в дослідженнях Т. Кате, Г. Сокетта, М. Ераута. Так, Т. Кате у межах «концепції поступового доручення повноважень (entrustable professional activities) запропонував структуру оцінювання педагогічної (та медичної) діяльності на основі реальних функцій, що виконуються в освітньому середовищі» [173]. Г. Сокетт трактує професійну компетентність викладача як поєднання когнітивного, етичного та практичного вимірів, які реалізуються через особистісну залученість до процесу викладання [171]. М. Ераут, у свою чергу,

підкреслює значення неформального навчання, ситуативної обізнаності, інтуїції, які складають основу оцінки професіоналізму викладача [147].

А. Фурман на основі опису методологічної реконструкції системомиследіяльнісного підходу до розуміння свідомості вказує, що «свідомий досвід – це спосіб розуміння, самоінтерпретації і самоопису того, хто усвідомлює, своєї позиції як внутрішньої стосовно власної свідомості» [116, с. 14]. Причому, «у сучасному глобалізованому і швидкоплинному світі ... на передній план виходить надзавдання ... самореалізуватися ...» [125, с. 6].

У цілому, у межах цього підходу професійне зростання викладача ЗВО розглядається як процес послідовного розвитку професійної компетентності, що включає розширення знань, підвищення якості практичних навичок, посилення метакогнітивної усвідомленості, формування здатності до саморегуляції, етичного вибору, конструктивної взаємодії [10; 64]. Компетентність викладача набуває статусу ядра професійної ідентичності, що визначає його ефективність, відповідність сучасним викликам вищої освіти та потенціал подальшого саморозвитку. Крім того, «особливої уваги у закладах вищої освіти (ЗВО) заслуговує питання взаємозв'язку викладацької діяльності та студентської успішності» [126, с. 191].

Всебічний аналіз проблеми педагогічної діяльності неможливий без урахування національного наукового контексту. У цьому зв'язку важливим є звернення до напрацювань українських учених, які здійснили ґрунтовні теоретико-емпіричні дослідження структури, функцій, умов і детермінант професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Їхні підходи дозволяють поглибити розуміння особливостей педагогічної взаємодії в умовах вітчизняної системи вищої освіти, окреслити специфіку особистісних чинників, що зумовлюють професійне зростання викладача, дослідити умови, що сприяють або ускладнюють реалізацію педагогічної діяльності та досягнення професійної компетентності, яка визначає якість освітнього процесу та динаміку професійного зростання викладача [63; 65; 66; 67].

Прикладом комплексного теоретичного аналізу феномену педагогічної діяльності в українському науковому дискурсі є праця І. Таможської, присвячена «осмисленню змісту поняття – науково-педагогічна діяльність – у контексті сучасної парадигми освіти» [119]. Авторка узагальнила низку наукових підходів, згідно з якими «педагогічна діяльність постає як особливий вид соціальної та професійної активності, що передбачає цілеспрямовану трансляцію знань, розвиток особистості здобувача освіти та професійну самореалізацію самого викладача, є такі аспекти педагогічної діяльності, як її соціальна зумовленість, творча природа, суб'єкт-суб'єктна структура та спрямованість на формування внутрішньої саморегуляції здобувачів вищої освіти» [119]. У структурному аспекті дослідниця послуговується «підходами до аналізу педагогічної діяльності, що поєднують мету, мотиви, дії, педагогічні вміння, функції, рефлексію та контекст взаємодії. Таким чином, педагогічна діяльність викладача ЗВО постає як багатовимірний, контекстуально й особистісно зумовлений процес, що передбачає взаємодію функціональних, когнітивних, особистісних та рефлексивних компонентів» [119].

Г. Асєєва педагогічну діяльність розглядає як «форму творчої життєдіяльності, що є одночасно професійною, особистісною і духовною практикою» [4]. Авторка також розкриває поняття – метадіяльності – як «центральної характеристики педагогіки: педагог не просто діє, а організовує діяльність інших, що потребує високого рівня рефлексії» [4].

У статті О. М. Беляєвої педагогічна діяльність викладача вищого медичного навчального закладу розглядається «з позицій системного підходу як інтегративний професійний процес, що поєднує в собі когнітивний, ідеологічний, психологічний, науковий та комунікативний компоненти» [7; 8]. Авторка трактує педагогічну діяльність «не лише як трансляцію знань, а як багатокomпонентну взаємодію, у межах якої відбувається розвиток особистості студента, формування його професійної ідентичності, світогляду та ціннісних орієнтацій, при цьому важливу роль у цій взаємодії відіграє

суб'єктивна позиція самого викладача, його педагогічне мислення, здатність до рефлексії та професійного саморозвитку» [7; 8].

Структура педагогічної діяльності, на думку О. Беляєвої, є багаторівневою та включає «цілу низку функціональних компонентів: гностичний (знання змісту дисципліни, методики її викладання, психології студентів, сучасних педагогічних технологій), проєктувальний (планування цілей і змісту навчального процесу), конструктивний (відбір і структуризація навчального матеріалу, методів і форм навчання), організаторський (упорядкування навчальної діяльності), комунікативний (налагодження ефективної взаємодії зі студентами, колегами, адміністрацією), діагностичний (аналіз змін у навчальних досягненнях студентів)» [7]. Динаміка розвитку педагогічної діяльності, згідно з авторкою, відображає «процес ускладнення й удосконалення її змісту та форм, що зумовлюється зростанням професійних вимог до викладача, необхідністю інтеграції новітніх психолого-педагогічних знань, а також впровадженням інноваційних освітніх технологій. Особливий акцент зроблено на потребі постійного самопізнання та рефлексії, критичного аналізу власної діяльності, адаптації до нових умов освітнього середовища та формуванні індивідуальної професійної стратегії викладача» [7].

Л. Білан професійну педагогічну діяльність розглядає як особливий вид соціальної активності, що реалізується у межах професій типу людина – людина і полягає «в передачі культури, знань, досвіду, а також у створенні умов для особистісного розвитку здобувача освіти та підготовки його до виконання соціальних ролей у суспільстві» [9]. Авторка також підкреслює, що «педагогічна діяльність є сферою саморозвитку і самовдосконалення самого викладача, а її результатом виступає його особистісне, інтелектуальне, моральне й емоційне зростання» [9].

Н. Брижак педагогічну діяльність трактує як «творчий процес, у якому реалізується самореалізація педагога та його здатність створювати інноваційні освітні ситуації, та який охоплює як особистісні аспекти творчості (самоактуалізація, креативність, рефлексивність), так і діяльнісні

аспекти, пов'язані з розробленням нових підходів, методик, форм навчання» [1212].

У статті Л. Бутової розкрито сутність інноваційної педагогічної діяльності як «вищого рівня творчості в професійній діяльності» [13]. Проголошується, що «педагогічна діяльність в інноваційній парадигмі постає як мистецтво організації живого, творчого навчального середовища, у якому центральною фігурою є не викладач як джерело знань, а учень як активний учасник навчального процесу» [13].

О. Власенко педагогічну діяльність визначає як «вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта та розвиток тих, хто навчається» [19]. Особливий акцент зроблено на її спільному характері – «така діяльність завжди передбачає взаємодію між викладачем і студентом, вона характеризується як гуманістичний процес, що поєднує самореалізацію педагога з активним впливом на розвиток особистості студента» [1919]. Педагогічна діяльність, на думку науковиці, реалізується через «низку взаємопов'язаних видів: навчальну (лекційна, семінарська робота, контроль знань, керівництво студентськими роботами), методичну (підготовка матеріалів, планування занять, вдосконалення технологій), виховну (формування світогляду та громадянських якостей студентів) і науково-дослідницьку (оновлення змісту викладання, інтеграція науки й освіти), причому динаміка педагогічної діяльності пов'язується зі зростанням рефлексивності викладача, здатністю до оновлення професійних стратегій, критичного мислення та формування індивідуальної освітньої траєкторії» [19].

У статті В. Д. Гогоця та Н. В. Власенко педагогічна діяльність викладача вищої школи розглядається як «складний багатофакторний процес, що суттєво впливає на стан професійного здоров'я педагога» [27]. Хоча автори не класифікують види педагогічної діяльності за типами, у тексті чітко окреслюються її «основні прояви: навчальна (пов'язана з організацією та проведенням освітнього процесу), виховна (спрямована на формування

ціннісних орієнтацій студентів), дослідницька (інтеграція наукових підходів у навчання), організаційна та комунікативна (що реалізується через міжособистісну взаємодію зі студентами та колегами), адже саме ці види діяльності розглядаються як фактори, що обумовлюють специфіку впливу професійного навантаження на здоров'я педагога» [27].

Важливим також є те, що «під суб'єктом професійної педагогічної діяльності доречно розуміти фахівця-педагога (вихователя, вчителя, викладача тощо), що знаходиться на вищому рівні професійної педагогічної діяльності, професійного педагогічного спілкування, зберігаючи при цьому цілісність та автономність, якому властиве постійне прагнення до професійного саморозвитку протягом життя, в різних сферах своєї педагогічної діяльності, в тому числі у ході навчання, викладання тощо. Основними критеріями професійного педагога як суб'єкта виступають здатність до створення нових об'єктів матеріальної та нематеріальної культури; спроможність до усвідомленого, та самостійного професійного цілеутворення; володіння достатнім арсеналом педагогічних вмінь, прийомів, засобів та інструментів діяльності; наявність прагнення до професійного самовизначення; спроможність проявляти розвинену педагогічну рефлексію в якості необхідного поведінкового та діяльнісного регулятора; вмотивована здатність людини до діяльнісної та поведінкової інтеграції; поєднання професійних здібностей та прагнення до прогнозування, антиципації наслідків власної поведінки у професійно значущих ситуаціях» [129, с. 106-107].

Т. Доцевич виокремила низку характеристик професійно-педагогічної діяльності викладача. Залежно від її мети й об'єкта, авторка пропонує розглядати такі її «різновиди, як: діагностичний, проєктувальний, особистісно зорієнтований, соціально-професійний, виховний, виробничо-технологічний та інноваційний» [40]. Відповідно до ключових завдань, які вирішуються в межах цих напрямів, педагогічна діяльність включає проєктувальні, дидактичні, організаційні, психолого-педагогічні, виховні,

діагностичні, управлінські завдання, а також завдання профорієнтації й розвитку основних професійних компетентностей студентів та «реалізація цих функцій потребує сформованості комплексу професійних умінь, зокрема: гностичних, дидактичних, організаційно-методичних, комунікативно-режисерських, прогностичних, організаційно-педагогічних, конструктивно-технічних, виробничо-операційних та спеціальних» [40].

У дослідженнях В. Дуганця та О. Ляски педагогічна діяльність розуміється як «комплексна, цілеспрямована професійна активність викладача, що забезпечує не лише передавання знань, умінь і навичок, а й формування особистості здобувача освіти в умовах стрімких соціокультурних змін» [44]. Дослідники трактують її як таку, що: «має гуманістичну спрямованість і орієнтована на розвиток студента як особистості; передбачає поєднання освітніх, виховних, комунікативних і мотиваційних функцій; є соціально та особистісно значущою, оскільки визначає якість підготовки фахівця і його здатність до життєвої самореалізації; має включати інноваційний підхід, рефлексивність, критичне мислення, відкритість до змін» [44].

У статті О. Барило педагогічна діяльність розглядається в ракурсі сучасної гуманістичної парадигми, де вона є не лише «професійною функцією, але й механізмом реалізації особистісного потенціалу викладача, орієнтований на гуманізацію освітнього простору, реалізацію принципів свободи, гідності, співпраці та розвитку через індивідуалізовану педагогічну взаємодію» [6]. «У структурному аспекті педагогічна діяльність подається через взаємодію особистісного, методичного, нормативного й рефлексивного компонентів, у динамічному – осмислюється як рух від традиційного репродуктивного до інноваційного, дослідницького типу, що вимагає від педагога гнучкості, здатності до рефлексії, ініціативності та здатності до міждисциплінарної інтеграції» [6].

С. Зінченко та І. Закомірний розглядають педагогічну діяльність як складний багаторівневий процес, що є не лише професійною функцією, але й

«творчим і особистісно-орієнтованим актом, спрямованим на розвиток особистості, який по суті є соціальною активністю, спрямованою на передавання культури, досвіду, створення умов для особистісного розвитку молоді» [49]. Структура педагогічної діяльності представлена через «компоненти: гностичний (аналіз, засвоєння, оцінка знань); проектувальний (перспективне планування діяльності); конструктивний (структурування змісту); організаторський (реалізація змісту через взаємодію); комунікативний (ефективне спілкування з усіма учасниками освітнього процесу)» [49].

Інноваційна педагогічна діяльність у розумінні Г. Золотарьової виступає не лише засобом удосконалення освітньої системи, але й «фактором професійного розвитку педагога, умовою зростання його творчого потенціалу та науково-практичної активності» [50]. Саме інноваційна спрямованість педагогічної діяльності визначається як «рушійна сила формування нової якості освіти в умовах трансформаційних процесів у суспільстві» [50].

Педагогічна діяльність у трактуванні З. Ковальчук – це «інтегрований управлінсько-організаційний процес, у якому взаємодіють особистість, система, цінності, знання й інструменти впливу» [57]. Структурно, на думку дослідниці, «вона включає цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, серед яких: суб'єкт (керівник, педагог), об'єкт (учні, педагогічний колектив), мета (створення умов для розвитку), механізми реалізації (планування, ухвалення рішень, моніторинг), інструменти впливу (психолого-педагогічні, організаційні, економічні, методи спільної дії), а також професійно значущі якості суб'єкта діяльності» [57].

Н. Кошечко трактує педагогічну діяльність викладача ЗВО як «багатоаспектний, складно організований процес, спрямований на формування висококваліфікованого фахівця, здатного до активної участі в соціальному, політичному, культурному та економічному житті суспільства» [60]. Ця діяльність є не лише функціональною взаємодією, а й «психологічним процесом, у якому особистість викладача виступає основним

інструментом педагогічного впливу» [60]. Структура педагогічної діяльності розкрита дослідницею через її «функціональні складові: дидактичну, методичну, програмну, комунікативну, організаційну, дослідницьку, дидактична діяльність є базовою, а інші компоненти розглядаються як рефлексивно-надбудовні, що її забезпечують» [60]. До видів педагогічної діяльності належать такі «форми: навчальна, методична, дослідницька, організаційна, координувальна, комунікативна, виховна, наставницька» [60].

І. Кузнецова та М. В. Кучеренко педагогічну діяльність подають як «інтегровану діяльність педагогічного колективу, яка включає освітні, виховні, діагностичні, організаційні та дослідницькі компоненти, тобто вона – не лише передача знань, а комплексна система організації індивідуального розвитку обдарованої особистості, яка включає тісну міждисциплінарну взаємодію, інноваційне мислення педагога та гуманістичну спрямованість освітнього середовища» [70].

У статті І. Ладанівської та Я. Думашівського педагогічна діяльність трактується як «людиноцентричний, духовно насичений і професійно-гуманістичний процес, у центрі якого – особистість студента, а викладач має бути не лише транслятором знань, але й ментором, другом, психологом, який створює мотиваційно насичене й безпечне освітнє середовище» [73]. У структурному аспекті «педагогічна діяльність розкривається через особистісно-професійні якості викладача: організаторські здібності, ерудицію, евристичне мислення, почуття гумору, інтелігентність, моральність, національну і громадянську свідомість» [73].

С. Літвинчук педагогічну діяльність у контексті вищої школи розглядає як «інноваційну метадіяльність, яка має дослідницький, творчий та перетворюючий характер, та спрямована не лише на передавання знань, а й на формування інноваційного мислення, професійної самостійності, творчого потенціалу та соціально-професійної компетентності майбутніх фахівців» [77].

Педагогічна діяльність у роботі І. Палагути розкривається як

«інтегративний, динамічний і особистісно-орієнтований процес, у межах якого формуються всі основні риси професійної компетентності сучасного освітянина: гнучкість, ціннісна зрілість, здатність до рефлексії, саморозвитку та активного впливу на особистість, де провідну роль відіграє самоосвіта як передумова професійного зростання» [93].

С. Семенець педагогічну діяльність викладача ЗВО визначає як «систему цілеспрямованих дій, спрямованих не лише на передавання знань, а передусім на розвиток особистості студента» [112]. У межах такого підходу дослідником виділено «два типи педагогічної діяльності: діяльність-ретрансляція (жорстка регламентація, контроль, трансляція готових знань); діяльність-співпробітництво (діалог, співтворчість, підтримка саморозвитку й самовиховання учня/студента)» [112]. До особистісних чинників, що впливають на ефективність педагогічної діяльності, С. Семенець відніс «гуманістичну орієнтацію, готовність до рефлексії, творче мислення, емпатію, почуття гумору, варіативність і гнучкість у педагогічних рішеннях, внутрішню мотивацію, цінності свободи, співпраці та інновацій» [112].

Г. Тимошко трактує педагогічну діяльність керівника освітнього закладу як «діяльність, спрямовану на організацію освітнього процесу, яка має багатофункціональний характер і реалізується через навчальні, виховні, методичні, культурно-просвітницькі, дослідницькі й управлінські практики; ключовими компонентами у структурі педагогічної діяльності керівника є: педагогічна майстерність, впливовість, творча співпраця, емпатія, асертивність, предметна компетентність і гуманне ставлення до підлеглих» [122].

У роботі О. Шквир здійснено «розмежування понять з проблемного поля педагогічної діяльності:

- педагогічна діяльність – широка професійна активність педагога;
- творча педагогічна діяльність – яка передбачає створення нового освітнього змісту, форм, методів;
- дослідницька педагогічна діяльність – як різновид творчої, що

передбачає застосування наукових методів;

- науково-дослідна педагогічна діяльність – як вид професійної наукової роботи з публікаційними результатами;

- проведення педагогічних досліджень – як форма реалізації дослідницької активності» [131].

До типології рівнів педагогічної діяльності Л. Шквир віднесла: «інтуїтивний (несвідоме, спонтанне виконання дій); репродуктивний (відтворення наявного досвіду); моделюючий (адаптація й варіативність педагогічних рішень); дослідницький (створення нового, критичне мислення, гіпотезотворення)» [131].

У структурі педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти, запропонованій В. Ягуповим, виділяється «вісім взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують її цілісність, результативність та адаптивність до освітнього середовища» [135]. Діагностичний компонент передбачає вивчення особистісних, пізнавальних і соціальних характеристик студентів з метою врахування їх у подальшій педагогічній взаємодії. На основі отриманих даних реалізується орієнтовно-прогностичний компонент, пов'язаний із постановкою цілей навчання, формулюванням очікуваних результатів та передбаченням можливих труднощів. Конструктивно-проектувальний компонент охоплює добір змісту, методів, засобів і форм організації навчального процесу, його логічне й дидактичне структурування. Організаційний компонент передбачає планування освітнього процесу, розподіл часу, забезпечення умов для ефективної діяльності студентів. Реалізаційний компонент відповідає за безпосереднє проведення занять, застосування інтерактивних форм і активізацію пізнавальної діяльності. Особливу роль відіграє комунікативно-стимулювальний компонент, що забезпечує підтримання психологічно безпечного освітнього середовища, створення атмосфери довіри та партнерства між викладачем і студентами. Аналітично-оцінний компонент охоплює процеси оцінювання результатів навчання, самоаналіз педагогічної діяльності, виявлення її сильних і

проблемних аспектів. Завершує структуру дослідницько-творчий компонент, який відображає «здатність викладача до інновацій, педагогічного експериментування, впровадження авторських методик і постійного професійного самовдосконалення» [135].

Під професійним зростанням можна вважати «процес і результат оволодіння професійною майстерністю, що забезпечується розвитком професійної компетентності та може супроводжуватись посадовим просуванням, є властивим трьом особливим етапам кар'єрного зростання – етапу професійного зростання, етапу кар'єрного просування і етапу кар'єрних досягнень. У результаті концептуалізації особливостей перебігу професійного зростання особистості у процесі її кар'єрного розвитку було визначено, що на першому етапі кар'єрного розвитку фахівець оволодіває основними гнучкими навичками, універсальними для тієї професійної галузі, яку він обрав, крім того остаточно формується його професійна спрямованість як сукупність мотивів, ціннісних та кар'єрних орієнтацій. На другому етапі формується професійна позиція професійної компетентності та професійно важливих психологічних та психофізіологічних якостей фахівця. На третьому етапі формується професійний статус, продовжує формуватися професійна компетентність та професійно важливі якості фахівця» [127, с.24-25].

Отже, узагальнення підходів дослідників до розуміння сутності, структури, функцій і детермінант педагогічної діяльності викладача ЗВО дозволяє окреслити її як складний, багатофакторний та особистісно-орієнтований процес, що інтегрує професійні, соціокультурні, когнітивні та рефлексивні аспекти. Педагогічна діяльність постає не лише як система фахових дій, а як поле професійної самореалізації, розвитку, інноваційного пошуку та взаємодії, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та особистісне зростання як студентів, так і самого викладача.

У цьому контексті закономірним виявляється подальша наукова увага до феномену акмеологічної компетентності як системного утворення, що

зумовлює не лише ефективність педагогічної діяльності, а й є визначальним чинником професійного зростання викладача вищої школи.

1.2. Акмеологічна компетентність викладача ЗВО як чинник його професійного зростання

У контексті сучасних змін вищої освіти ключовою умовою забезпечення якості навчального процесу, впровадження інновацій та формування академічної культури постає професійне зростання викладача ЗВО. Це явище охоплює не лише підвищення кваліфікації, але й розвиток особистісних якостей, професійної самосвідомості та здатності до рефлексивного самовдосконалення.

У сучасному західному науковому дискурсі професійний розвиток охоплює міждисциплінарне поле досліджень, у межах якого професійне становлення розглядається як багатовимірний, динамічний процес.

Однією з найвпливовіших теоретичних моделей є модель рефлексивного практиканта (Reflective Practitioner) Д. Шона, яка трактує «професійний розвиток як процес постійної рефлексії щодо власного досвіду, з метою переосмислення дій і формування нових практичних стратегій» [167]. За Д. Шоном, «фахівець вищої кваліфікації мислить і діє у «невизначених, унікальних і конфліктних ситуаціях», а отже розвиток полягає у здатності навчатися через дію (reflection-in-action) та після дії (reflection-on-action)» [167].

Вагоме місце займає також теорія трансформативного навчання (Transformative Learning Theory) Д. Мезіроу, що розглядає «професійний розвиток як процес критичного перегляду інтерпретацій, переконань і способів бачення світу, що дозволяє суб'єкту сформувати нову, більш рефлексивну й автономну ідентичність» [161].

Значною мірою розвиток фахівця описується у межах теорії розвитку експертності (Expertise Development Theory), представленої у працях

А. Ерікссона, який підкреслює «важливість для професійного розвитку свідомої практики (*deliberate practice*) – тривалої, цілеспрямованої та контрольованої діяльності, спрямованої на покращення конкретних умінь» [140]. Експертність, згідно з цією моделлю, «досягається не лише через досвід, а через активну участь у задачах з високим рівнем складності, зворотним зв'язком і мотивацією до вдосконалення» [149].

У рамках концепції професійної ідентичності (*Professional Identity Development*), яка активно розвивається в педагогічній і соціальній психології, професійне зростання розглядається як становлення цілісної, інтегрованої у соціокультурний контекст професійної «Я-концепції». Так, на думку В. Бейярда та колег, «формування професійної ідентичності включає узгодження особистих цінностей, професійного досвіду та очікувань середовища, а також здатність викладача рефлексивно оцінювати свою роль, місію та відповідальність» [139].

У концепції «навчання упродовж життя (*Lifelong Learning*)» [167], яка упроваджується у рамках політики ЄС та ЮНЕСКО, «професійний розвиток розглядається як безперервний процес, що виходить за межі формальної освіти й включає неформальне та інформальне навчання, розвиток гнучкості, міждисциплінарності, адаптивності й саморефлексії як стратегічних компетенцій сучасного професіонала» [167].

Таким чином, у західній психології й педагогіці професійний розвиток інтерпретується як складна, багатопланова система, що охоплює індивідуальні, організаційні та культурні чинники. Усі провідні підходи акцентують на важливості рефлексії, саморозвитку, ціннісної інтеграції та контекстуального навчання, що створює підґрунтя для переосмислення вітчизняних моделей підготовки фахівців у напрямку акмеологічної компетентності.

Цілісне розуміння феномену професійного зростання викладача ЗВО потребує врахування національного наукового контексту. У цьому зв'язку доцільним є аналіз підходів українських дослідників, які висвітлюють

психологічну природу, структуру, етапи та умови професійного зростання у вітчизняній системі вищої освіти.

Професійний розвиток (зростання) у роботі Л. Балабанової розглядається через «призму особистісної ефективності та трактується як динамічний процес самореалізації, що відбувається у взаємозв'язку з актуалізацією життєвих цінностей, розвитком мотиваційної сфери та вдосконаленням особистісного потенціалу» [5].

У роботі О. Вальчук професійне зростання розглядається як «особистісно та соціально детермінований процес вдосконалення педагогічної майстерності, підвищення фахової компетентності, розширення професійної свідомості, який пов'язаний з розвитком акмеологічної готовності – здатності до саморозвитку, самореалізації, безперервного оновлення знань та умінь у мінливих умовах освітнього середовища» [15].

Я. Ванжурою професійний розвиток розглядається як «один із етапів загального вікового становлення людини як суб'єкта праці, який включає такі стадії професійного становлення як: підготовка, адаптація, інтеграція (інтерналізація), майстерність, авторитетність, наставництво» [16].

Професійний розвиток (зростання) у роботі В. Василичена трактується як «складний процес професійного становлення особистості, який спрямований на досягнення певного рівня професіоналізму через постійне здобуття, оновлення знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків, і цей процес супроводжується соціальним визнанням» [17].

О. Гульбс розглядає професійне зростання викладача вищої школи як «динамічний, складноорганізований процес, тісно пов'язаний з активною участю в інноваційних освітніх процесах, який охоплює глибокі внутрішньоособистісні зміни: розвиток рефлексивності, гнучкості мислення, здатності до критичного переосмислення професійної позиції, а також до прийняття відповідальності за освітні трансформації» [31].

У роботі Є. Долинського професійне зростання тлумачиться як

«цілеспрямований процес формування стійкої внутрішньої мотивації до навчання, що забезпечує не лише засвоєння змісту спеціальності, а й розвиток потреби в особистісному і професійному самовдосконаленні» [37].

Г. Дорошенко та Л. Калініченко трактують професійне зростання як «результат безперервної професійної освіти, що забезпечує оновлення знань, розширення навичок і розвиток особистості викладача відповідно до вимог динамічного освітнього середовища. Водночас професійний розвиток подається як засіб формування суб'єктної позиції викладача, підвищення його мотивації, трудової активності та педагогічної креативності» [38].

М. Дубінка розуміє професійне зростання як «цілісний і динамічний процес розгортання особистісного потенціалу викладача, що зумовлений прагненням до самоактуалізації, реалізації індивідуального Я, вирішенням особистісно значущих проблем і усвідомленим прийняттям професійних цінностей, саморух особистості, що відбувається через безперервну взаємодію із соціальним середовищем, у контексті діяльності, спілкування та самопізнання» [43].

Ю. Завалевський розглядає професійне зростання педагога як «інтегративне явище, що охоплює педагогічну спрямованість, професійне знання, педагогічну техніку, здібності до педагогічної діяльності, сутність якого полягає не лише у вдосконаленні навичок, але й у постійному оновленні педагогічного мислення, відкритості до змін, здатності до самоосвіти, саморозвитку, творчості й інноваційної діяльності» [47].

М. Клепар трактує професійне зростання як «процес, що охоплює самопізнання, самореалізацію та удосконалення педагогічної діяльності, у якому ключову роль відіграють ціннісні орієнтації викладача, динамічний процес оновлення якостей особистості і фахівця, що реалізується через рефлексію, самоаналіз і взаємодію» [54].

О. Коркішко розглядає професійне зростання як «складний процес формування особистості викладача, що передбачає не лише розвиток професійних знань і умінь, а й глибоке усвідомлення свого соціального й

професійного призначення, безперервну роботу над собою, вдосконалення морально-психологічних, науково-педагогічних і комунікативних якостей» [59].

О. Кримською професійне зростання тлумачиться як «процес формування та розвитку працівника як професіонала або кваліфікованого спеціаліста, що відбувається упродовж його професійного життя» [68].

О. Кучерявий тлумачить професійний розвиток (кар'єрне зростання) як «цілісну систему особистісних активностей, що реалізується у взаємодії внутрішніх ресурсів із зовнішнім освітнім і професійним середовищем» [7272].

Т. Мартинюк та Л. Олійник розглядають професійне зростання викладача як «індикатор рівня інноваційної активності навчального закладу, що виявляється у здатності педагога до впровадження нових педагогічних технологій, творчого мислення, рефлексії, пошуку нових методів навчання й адаптації до змін. Професійне зростання проголошено як особистісне утворення, що охоплює мотиваційні, когнітивні та діяльнісні аспекти» [83].

С. Міщенко професійне зростання тлумачить як «процес розвитку професійної компетентності викладача, який пов'язаний не лише з оновленням знань і навичок, але й з формуванням здатності до рефлексії, самоаналізу та самовдосконалення, підвищення індивідуального рівня відповідності професійним стандартам, адаптації до змін освітнього середовища та розвитку інноваційного потенціалу» [88].

М. Морозова професійний розвиток тлумачить як «системно організований процес безперервного професійного навчання працівників, спрямований на підготовку до виконання професійних функцій, кваліфікаційне просування, формування кадрового резерву та вдосконалення соціальної структури персоналу» [89].

Ю. Оветченко професійне зростання розглядає як «цілісний психолого-педагогічний процес, що охоплює становлення особистості майбутнього фахівця у взаємозв'язку з професійною підготовкою, яке пов'язане з

розвитком професійної ідентичності, рефлексивності, самоорганізації, здатності до саморегуляції та самореалізації» [91].

С. Панченко тлумачить професійне зростання як «процес формування педагога як цілісної зрілої особистості, здатної не лише до виконання професійних функцій, але й до рефлексії, самореалізації, інтеграції в професійну спільноту» [95].

Н. Пахомова тлумачить професійний розвиток як «процес, який тісно пов'язаний із мотивацією, самопізнанням, самооцінкою, самореалізацією та самовдосконаленням педагога, який детермінований внутрішньою активністю особистості, її ціннісними орієнтаціями та мотиваційною структурою» [96].

Л. Покроєва розглядає професійний розвиток як «безперервний процес удосконалення знань, умінь і компетентностей, що ґрунтується на самоосвіті, рефлексії та індивідуальній освітній траєкторії» [98].

У роботі І. Поповича професійне зростання трактується як «багатофакторний психологічний процес, що охоплює всі етапи професійної біографії особистості, починаючи від вибору професії й до завершення професійної діяльності, процес розвитку і становлення, який передбачає якісні зміни особистості внаслідок опанування професійною діяльністю» [100].

Л. Примачок професійне зростання розглядає як «процес становлення фахівця, що забезпечує його здатність ефективно використовувати знання, уміння та навички, формування компетентностей, готовності до саморозвитку, самопідготовки та реалізації особистісно значущого досвіду. У центрі цього процесу полягає становлення професійної самосвідомості як інтегральної якості особистості, що забезпечує усвідомлення сенсу та цінності виконуваної професійної діяльності» [101].

М. Рудіною професійне зростання викладача розглядається як «процес підвищення професіоналізму, що охоплює не лише розширення предметно-методичних знань, а й розвиток педагогічного мислення, рефлексивності,

адаптації до сучасних вимог освітнього середовища» [105].

А. Рябуха аналізує професійне зростання як «безперервний, особистісно зумовлений процес розвитку професійної компетентності, здатності до творчості, саморозвитку та педагогічного новаторства» [106].

І. Савельчук та Н. Сейко визначають професійне зростання викладача як «динамічний процес удосконалення знань, умінь, професійної майстерності та педагогічної компетентності в умовах постійного оновлення вимог до діяльності в галузі у контексті впровадження інноваційної діяльності» [99].

У роботі О. Сагач професійне зростання тлумачиться як «складова неперервної педагогічної освіти, що забезпечує підвищення кваліфікації, оновлення знань, розвиток професійної компетентності та адаптацію до змін у сфері освіти» [108].

Л. Сидорчук розглядає професійне зростання як «складний процес особистісного становлення фахівця, особистісне самовдосконалення, ціннісне зростання і формування гуманістичних орієнтацій, що дозволяють ефективно функціонувати у складному соціокультурному середовищі» [113].

У роботі А. Стародубцева професійне зростання розглядається як «послідовний процес підвищення рівня підготовки, компетентності, ефективності та результативності професійної діяльності працівника» [117].

Т. Сущенко та А. Бессараб професійне зростання викладача розуміють як «процес формування здатності до керування собою і своєю професійною діяльністю, що включає такі якості, як відповідальність, рефлексивність, критичне мислення, соціальна мобільність і педагогічне лідерство» [118].

Н. Тимошенко розглядає професійне зростання як «тривалий, поетапний і безперервний процес становлення фахівця, який пов'язаний із розвитком професійної компетентності, самореалізацією, набуттям спеціальних знань, умінь і досвіду, формуванням професійно значущих якостей і досягненням вищих рівнів професіоналізму» [121].

О. Шевчишена професійне зростання розуміє як «цілеспрямований

процес, що передбачає не лише підвищення кваліфікації, а й активний розвиток творчих і особистісних якостей, процес удосконалення професійних можливостей і психологічного потенціалу через інноваційні технології, саморозвиток і здатність адаптуватися до змін» [130].

С. Шандрук на основі аналізу професійно значущих утворень особистості психолога як умови ефективної творчої діяльності та професійного зростання викладачів закладів вищої освіти, вказує на те, що доцільно «аналітично виокремити такі особистісні риси-якості, котрі характеризують сучасного ефективного психолога: надійність, чесність, щирість; компетентність; розкутість; дисциплінованість, зосередженість на меті; ентузіазм, терпимість до незрозумілого; толерантність; об'єктивність; готовність до нових ситуацій; ініціативність; високий рівень особистісної зрілості; терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість; комунікативність; творча гнучкість; здатність подавати теорію мовою практики; здатність успішно працювати з різними стилями управління; етичність; уміння виділити важливу проблему; розширення можливостей самовираження кожної особистості. Вміла, усвідомлена та цілеспрямована діяльність може бути забезпечена тільки достатньою сформованістю системи умінь регуляції та саморегуляції, які використані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності. Причому саме ці риси-якості уможлиблюють успішність повсякденної професійної психологічної діяльності практичного спрямування» [128, с. 69].

Таким чином, розгляд професійного зростання як процесу якісних змін в особистісно-професійній сфері викладача обумовлює необхідність виокремлення внутрішніх компетентнісних утворень, які виступають його функціональним підґрунтям. У цьому контексті особливої уваги набуває феномен акмеологічної компетентності викладача ЗВО.

У західній психології термін «акмеологія» не є поширеним у тій формі, у якій його розроблено в межах української наукової школи. Проте існує низка концепцій, які є функціональними аналогами акмеологічної

компетентності, особливо у контексті професійного розвитку викладача. Ці підходи зосереджені на розкритті потенціалу, досягненні майстерності, життєвого піку (peak performance), рефлексивного професіоналізму та самореалізації.

У контексті згаданої концепції експертного розвитку (Expertise Development) запропоноване поняття – *deliberate practice* – «навмисної (свідомої, цілеспрямованої) практики, що є основною умовою переходу від рівня новачка до рівня експерта незалежно від галузі діяльності» [148]. Згідно з цією моделлю, «експертність не є вродженою характеристикою, а формується поступово через усвідомлену активність, яка передбачає: наявність цілей; зворотний зв'язок щодо результатів; виправлення помилок; вихід за межі зони комфорту для ускладнення завдань; постійну рефлексію та самоаналіз» [149].

У дослідженні детермінант професійної діяльності викладача ЗВО ця концепція має надзвичайну значущість, оскільки акцентує увагу на постійній саморефлексії, адаптивності та цілеспрямованому розвитку педагогічних умінь, що відповідає ключовим параметрам акмеологічної компетентності, оскільки сутність експертності у викладацькій діяльності полягає не лише в накопиченні знань і досвіду, а й у здатності їх структурувати, узагальнювати, передавати та трансформувати відповідно до потреб і особливостей студентів.

У працях П. Александер експертність розглядається в освітньому контексті як «результат взаємодії між декларативним, процедурним та умовним знанням, де викладач має не лише знати, що і як викладати, а й коли і чому обирати той чи інший підхід до навчання» [136]. Це підкреслює когнітивний вимір експертності, що включає метакогнітивний контроль, стратегічне мислення, гнучкість і ситуаційну чутливість – складові, які прямо корелюють із акмеологічною компетентністю.

Таким чином, концепція експертного розвитку у західній психології акцентує на тому, що досягнення професійної майстерності викладача є

результатом не стільки стажу роботи, скільки якості зусиль, спрямованих на розвиток педагогічної діяльності. Ця модель дозволяє розглядати акмеологічну компетентність як динамічну систему професійних ресурсів, що реалізуються через саморозвиток, критичну рефлексію, гнучке застосування досвіду та здатність до інновацій.

Однією з ключових концепцій у західній педагогіці є модель трансформативного навчання (Transformative Learning Theory), запропонована Дж. Мезіроу, яка пояснює процес глибинних змін у способах мислення дорослих у процесі навчання [161]. Ця модель особливо актуальна для аналізу професійного зростання викладача закладу вищої освіти, оскільки фокусує увагу на рефлексивному переосмисленні власного досвіду як джерела розвитку, формуванні нових установок, переконань і способів педагогічної взаємодії. На думку Дж. Мезіроу, трансформація навчання має соціальний вимір і передбачає діалог, рефлексію та розширення перспектив через взаємодію з іншими людьми [161]. Для викладача це означає необхідність бути не лише джерелом знань, а й «фасилітатором навчальних змін, здатним створювати середовище, де студенти також можуть критично переосмислювати власний досвід» [162], що відповідає сучасним уявленням про акмеологічну компетентність викладача ЗВО як суб'єкта особистісно-професійного зростання.

Однією з провідних у сучасній західній психології та педагогіці, зокрема у сфері вищої освіти є концепція професійної ідентичності (Professional Identity Development), яка ґрунтується на розумінні професійної ідентичності як динамічного, рефлексивного процесу інтеграції особистісних якостей, професійних цінностей, знань і досвіду, що дозволяє фахівцю усвідомлювати себе у професійній ролі, діяти згідно з її вимогами та трансформувати себе відповідно до змін у професійному середовищі. Ця концепція дає підґрунтя для розуміння акмеологічної компетентності викладача як такого психолого-педагогічного утворення, що інтегрує особистісні, когнітивні та соціальні компоненти і забезпечує усвідомлене

професійне зростання в умовах динамічного освітнього середовища.

Одним із авторитетних дослідників у цьому напрямі є Е. Венгер, який у межах теорії соціального навчання описав «професійну ідентичність як таку, що формується в процесі участі в практичних спільнотах (communities of practice)» [167]. За Е. Венгером, особистість набуває ідентичності, долучаючись до спільної діяльності, засвоюючи цінності, норми, мову та професійні способи дії, що характерні для певної професійної культури [177].

У межах акмеологічного підходу концепція професійної ідентичності є теоретичною основою для розуміння стратегій саморозвитку викладача ЗВО, оскільки формування стійкої професійної ідентичності передбачає здатність до: рефлексії щодо власної педагогічної діяльності; ціннісного вибору на користь освітньої місії; психологічної зрілості у прийнятті відповідальності за професійні рішення; гнучкості й адаптивності до нових освітніх вимог; взаємодії зі студентами і колегами як з партнерами у навчальному процесі.

Модель інтенційної майстерності (Intentional Mastery), розроблена у рамках конструктивістської психології розвитку Р. Кігеном та Л. Лейгі, пропонує «цілісне бачення професійної майстерності як якісного стрибку у структурі свідомості та стилі мислення особистості, що здійснює свою діяльність у складному соціальному середовищі» [153]. Згідно з цією моделлю, «інтенційна майстерність передбачає: глибоку саморефлексію, спрямовану на розуміння не лише зовнішніх результатів, а й внутрішніх мотивацій і упереджень; здатність бачити свої ментальні конструкції як об'єкти, а не як невидиму частину Я; відкритість до зворотного зв'язку, готовність до міжособистісного навчання та розвитку через діалог; інтеграцію особистісного й професійного вимірів діяльності, коли робота перестає бути лише функцією і стає формою самореалізації; управління внутрішніми суперечностями та парадоксами, з якими стикається сучасний фахівець у динамічному світі» [153].

У контексті акмеологічної компетентності викладача ЗВО модель інтенційної майстерності розглядає викладача не просто як носія знань, а як

суб'єкта розвитку освітнього простору, здатного: поєднувати цінності освіти й індивідуальні сенси; гнучко реагувати на зміни у студентському середовищі; впроваджувати інновації, що не суперечать особистій цілісності; діяти на основі внутрішньої автономії, а не лише зовнішніх вимог. Таким чином, інтенційна майстерність є акмеологічною за суттю, оскільки втілює ідею не лише досягнення професійної вершини, а й перетворення самого себе в процесі професійного розвитку.

Отже, хоча у західній психології поняття «акмеологічна компетентність» не фігурує як самостійний термін, його сутність реалізується через міждисциплінарні моделі професійного зростання, орієнтовані на: розвиток експертності; критичну рефлексію; самореалізацію; формування професійної ідентичності; управління складністю та інноваційність.

Аналіз основних західних концепцій професійного розвитку, таких як експертне зростання, трансформативне навчання, формування професійної ідентичності та інтенційна майстерність дозволяє розглядати акмеологічну компетентність викладача ЗВО як багатовимірне, інтегративне утворення, що охоплює когнітивні, рефлексивні, ціннісні та діяльнісні складові. Водночас, особливості національного освітнього контексту, ментальні характеристики педагогічного середовища та системні виклики вищої школи зумовлюють необхідність звернення до вітчизняного наукового доробку в цій галузі. Саме тому особливої актуальності набуває аналіз доробку українських дослідників щодо визначення сутності, структури та чинників формування акмеологічної компетентності викладача ЗВО як основи його професійного зростання.

В. Абрагам визначає акмеологічні компетентності як «здатність до саморозвитку, самовдосконалення, проектування власної професійної діяльності, що ґрунтується на розумінні закономірностей розвитку особистості й професіоналізму» [1].

В. Гладкова тлумачить акмеологічну компетентність керівника закладу освіти як «систему спеціальних знань про закономірності, механізми та чинники продуктивного особистісно-професійного розвитку, саморозвитку і

самовдосконалення керівника у процесі його професійної діяльності, яка інтегрує знання у галузі акмеології, психології особистості, педагогіки, управління й професійної діяльності, а також відповідні вміння, необхідні для ефективного управління розвитком педагогічного колективу та освітнього закладу в цілому» [26]. Зв'язок акмеологічної компетентності з професійним зростанням є беззаперечним: вона виступає «рушієм переходу від базового рівня професійної компетентності до вищих рівнів майстерності, уособлюючи не лише результат, але й процес професійного самовдосконалення» [26].

У роботі Т. Дерека акмеологічна компетентність тлумачиться як «інтегральна характеристика особистості, яка відображає готовність до досягнення професійного «акме» (максимальної самореалізації в межах фахової діяльності), що формується на основі мотивації, когнітивної обізнаності, діяльнісної активності та наявності особистісних акме-якостей» [36] та складається з «чотирьох взаємопов'язаних компонентів: акме-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного» [35]. Авторка також концептуально обґрунтувала зв'язок акмеологічної компетентності з процесом професійного становлення, підкреслюючи її роль у формуванні «здатності до безперервного самовдосконалення: акме-якості особистості визначають рівень активності, здатність до самореалізації, інноваційності, що детермінують ефективність професійної діяльності й конкурентоспроможність фахівця» [36].

Згідно з О. Кабанковою, «акмеологічна компетентність є багатокомпонентною якістю особистості, яка забезпечує готовність до саморозвитку та професійної самореалізації, яка включає акмеологічні знання, уміння та якості, що реалізують особистісний потенціал через розвиток акме-мотивації та акме-здібностей» [51].

А. Майборода визначив акмеологічну компетентність як «інтегративну характеристику особистості, що відображає готовність і здатність набувати, використовувати й удосконалювати акмеологічні знання, вміння, навички,

способи пізнавальної та творчої діяльності, що передбачає здатність до ефективного вирішення складних і непередбачуваних завдань у професійній діяльності, ґрунтуючись на внутрішній зрілості, високій мотивації, готовності до саморозвитку» [79]. Автор підкреслив, що «акмеологічна компетентність передбачає не лише здатність виконувати професійні функції на високому рівні, а й готовність до постійного самовдосконалення, рефлексії, продуктивної діяльності у складних і непередбачуваних умовах» [79]. Слід також зазначити, що зв'язок акмеологічної компетентності з професійним зростанням, з точки зору А. Майбороди, є визначальним – «ця компетентність є проявом інтегрованої здатності особистості планувати, реалізовувати та оцінювати власну професійну траєкторію, постійно ускладнюючи завдання й розвиваючи нові рівні професіоналізму» [79; 80].

Структура акмеологічної компетентності, запропонована у дослідженні А. Майбороди, є «трьохкомпонентною: мотиваційно-особистісний компонент охоплює потребу в досягненнях, прагнення до самореалізації та професійного зростання, сформованість акме-орієнтації та наявність особистісних якостей, важливих для реалізації професійного потенціалу; когнітивний компонент представлений системою знань з акмеології, професійної підготовки, а також умінь і навичок, що забезпечують ефективну діяльність у змінному середовищі; операціональний компонент відображає здатність до використання регулятивних, прогностичних, проектувальних умінь, а також до самокорекції й самоуправління професійною поведінкою» [79].

О. Малахова прямо не визначила термін «акмеологічна компетентність», але розкрила його зміст через «концепцію акмеології професіоналізму, що трактується як досягнення особистістю найвищого рівня зрілості й професійної майстерності» [82]. Дослідниця також визначила «напрями реалізації акмеологічної компетентності в управлінській практиці: педагогічна акмеологія (професіоналізм педагога), управлінська акмеологія (здатність до керівництва, стратегічного мислення, комунікативної взаємодії, організації розвитку закладу освіти), практичні форми акмеологічного впливу

(тренінги, консультування, тест-тренажери, індивідуальні програми професійного зростання» [82]. Структуру акмеологічної компетентності дослідниця описала також опосередковано через «структуру професіоналізму, що включає: гуманістичну спрямованість діяльності; оволодіння професійними цінностями та зразками майстерності; творчість, інноваційність; здатність до психолого-педагогічної рефлексії» [82]. Також вона прямо і системно підкреслила, що «акмеологічна компетентність є засадничим фактором професійного зростання фахівця, а програми професійного розвитку, орієнтовані на формування цієї компетентності, забезпечують перехід до якісно нових рівнів діяльності, сприяють формуванню лідерства, ініціативності й системного бачення» [82].

О. Мицька та А. Бабич тлумачать акмеологічну компетентність як «інтегративне особистісно-професійне утворення, яке формується в результаті постійного самовдосконалення, розвитку знань, умінь та навичок, необхідних для успішної діяльності» [87]. Особливу увагу приділено тому, що «акмеологічна компетентність є складовою частиною професійної компетентності та покликана забезпечити не лише прагнення до досягнення вершин майстерності, але й ефективність реалізації службових обов'язків» [87]. У контексті ресурсів формування акмеологічної компетентності дослідники акцентують увагу на «ролі мотивації як ключової детермінанти» [87].

Д. Прімою акмеологічна компетентність трактується як «інтегративна характеристика особистості, що відображає сформованість у майбутнього фахівця акмеологічних мотивів, цінностей, знань, умінь, навичок і особистісно-професійних якостей, яка забезпечує здатність до саморозвитку, самовдосконалення і ефективного розв'язання складних особистісних і професійних завдань» [102].

О. Проценко акмеологічна компетентність викладача визначається як «багатокомпонентне інтегративне утворення, що забезпечує спрямованість на професійний саморозвиток і досягнення власного «акме» в педагогічній

діяльності, яка охоплює здатність до навчання упродовж життя, постійного вдосконалення, рефлексії та особистісного зростання» [103]. У структурі акмеологічної компетентності дослідник виділив «чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний – передбачає наявність у майбутнього викладача орієнтації на досягнення професійної досконалості, розуміння цінності знань та професійної кваліфікації; когнітивний – включає знання з акмеології, сучасних інформаційних технологій та профільної дисципліни; процесуально-діяльнісний – охоплює організаційні, інформаційні, творчо-індивідуальні та професійно-педагогічні уміння, серед яких особливо підкреслюються гностичні, дидактичні, комунікативні та конструктивні навички; особистісно-рефлексивний – передбачає розвиток індивідуально-психологічних, характерологічних якостей, здатності до рефлексії, самооцінки, корекції власної діяльності та розвитку емоційного інтелекту» [103].

О. Самойленко, І. Брюховецькою та А. Шевченком акмеологічна компетентність визначається як «здатність до досягнення вершин у професійній діяльності, що забезпечується поєднанням таких навичок, як критичне мислення, рефлексія, командна взаємодія, застосування сучасних технологій, а також готовність до постійного самовдосконалення» [109].

У роботі Н. Сіліної розкрито «сутнісні характеристики акмеологічного підходу до професійного зростання педагогів, з особливим акцентом на формуванні їх акмеологічної компетентності» [114]. Хоча авторка не подає формального визначення цього поняття, проте послідовно окреслює його зміст як «інтегративного утворення, що поєднує професійну, особистісну та духовну зрілість педагога та представляє собою здатність до самовдосконалення, орієнтації на досягнення високих результатів у професійній діяльності, підтримки творчої активності, моральної саморегуляції й спрямованості на успіх і розвиток учнів» [114].

Структуру акмеологічної моделі викладача Н. Сіліна подає у вигляді «чотирьох взаємозалежних блоків: професійна зрілість охоплює професійну

компетентність, педагогічну майстерність та стійку мотивацію до діяльності; особистісна зрілість виражається в русі від Я-реального до Я-ідеального» духовна зрілість – у сформованості моральної свідомості, ціннісної орієнтації та світоглядних засад, які визначають стиль професійної взаємодії [114]. Розвиток акмеологічної компетентності подається як «динамічний процес професійного зростання, що передбачає послідовне удосконалення педагогічної майстерності, зростання рефлексивності, активізацію внутрішніх ресурсів і впровадження інновацій» [114].

У роботі О. Торічного окремого визначення терміна акмеологічна компетентність не подано, проте зміст тексту дозволяє описати «акмеологічну компетентність як таку, що охоплює мотиваційну, пізнавальну, діяльнісну, рефлексивну й ціннісно-смислову складові та є результатом «реалізації потенціалу особистості у напрямі досягнення професійного «акме» – максимально можливого рівня професійної досконалості, саморозвитку та самореалізації в умовах військово-специфічної діяльності» [123]. У цілому, в дослідженні простежується безпосередній «зв'язок акмеологічної компетентності з професійним зростанням, бо саме вона визначає здатність до досягнення високого рівня професійної реалізації та ефективності» [123].

Таким чином, аналіз теоретичних джерел, присвячених феномену акмеологічної компетентності викладача закладу вищої освіти, засвідчує, що вона постає як системоутворювальний чинник професійного зростання. Акмеологічна компетентність інтегрує особистісні, професійні та метарефлексивні характеристики фахівця, забезпечуючи не лише ефективне виконання професійних функцій, а й здатність до постійного самовдосконалення, інноваційного оновлення діяльності, досягнення професійних вершин – акме. У структурі акмеокомпетентності провідне місце посідають ціннісні орієнтації, рефлексивність, здатність до цілепокладання та особистісно-професійна самореалізація.

1.3. Особистісні ресурси професійного зростання викладача ЗВО

Провідний напрям дослідження професійного зростання особистості викладача ЗВО пов'язаний із аналізом особистісних ресурсів, які забезпечують внутрішню готовність до професійного саморозвитку, долаття труднощів та підтримання ефективності у змінному середовищі, враховуючи те, що «професійна діяльність викладача закладу вищої освіти є складним, багатовимірним процесом, що поєднує навчальний, науковий, виховний, організаційний та методичний компоненти» [154, с. 278].

Західна психологічна наука пропонує низку підходів до розуміння сутності цього феномену, які, хоча й варіативні за теоретичними підставами, об'єднуються ідеєю про особистісні ресурси як відносно стійкі індивідуальні характеристики, що сприяють адаптації, збереженню психічного благополуччя та досягненню цілей.

У когнітивно-поведінковому підході особистісні ресурси часто розглядаються як сукупність набутих когнітивних установок, стратегій мислення і поведінкових моделей, які підвищують ефективність адаптації до стресогенних ситуацій. Так, Альберт Бандура акцентував на значущості «самоефективності як ключового особистісного ресурсу, що впливає на мотивацію, рівень зусиль і наполегливість у досягненні цілей» [137].

У межах позитивної психології розуміння особистісних ресурсів суттєво розширено. М. Селігман та К. Петерсон у своїй концепції сильних сторін характеру запропонували розглядати «чесноти, такі як надія, цілеспрямованість, життєлюбність, допитливість і здатність до вдячності, як ресурси, що сприяють не лише адаптації, але й процвітанню» [163]. З цієї точки зору, особистісні ресурси – це не лише захист від дистресу, а й передумови психологічного зростання.

У теорії самодетермінації ресурси особистості розглядаються як «чинники, що забезпечують внутрішню мотивацію до саморозвитку, зокрема

через задоволення базових психологічних потреб: автономії, компетентності та взаємопов'язаності» [146].

Концепція психологічного капіталу Фреда Лютанса також пропонує розглядати «особистісні ресурси як конструктивний потенціал, що складається з чотирьох компонентів: надії (hope), оптимізму (optimism), самоефективності (self-efficacy) та психологічної стійкості (resilience)» [157]. Ці характеристики є «динамічними і можуть розвиватися у професійному контексті, виступаючи основою для досягнення успіху» [157].

Крім того, в межах моделі копінгу Р. Лазаруса особистісні ресурси трактуються як «особливості, що опосередковують процес оцінювання ситуації і вибору копінг-стратегій» [156]. До таких ресурсів належать: «емоційна стабільність, самооцінка, когнітивна гнучкість та здатність до саморефлексії» [156].

Отже, у західній психології феномен особистісних ресурсів розглядається крізь призму адаптаційного потенціалу, когнітивної та мотиваційної регуляції, морально-ціннісних орієнтацій та активності.

У контексті вітчизняної психології проблема особистісних ресурсів також привертає значну увагу дослідників, які пропонують власні концептуальні підходи до розуміння їх сутності та значення, зокрема для професійного зростання.

Ключовими ресурсами професійного зростання Л. Балабанова вважає «внутрішню мотивацію до досягнень; саморефлексію та відповідальність за власний розвиток; саморегуляцію та здатність до цілепокладання; внутрішній символічний капітал (сукупності знань, навичок, установок, компетентності); сенс діяльності, що об'єднує когнітивні, емоційні та вольові процеси» [5].

І. Болотнікова психологічні ресурси розглядає як «інтегративну систему фізичних, психічних, особистісних та соціально-психологічних можливостей, які дозволяють людині зберігати психічне благополуччя, адаптуватися до стресових ситуацій і долати професійні труднощі» [11]. Авторка виокремлює «кілька ключових компонентів системи психологічних ресурсів, зокрема:

життєстійкість, резилієнс, копінги, самоефективність і самоактуалізацію, адаптаційний потенціал, толерантність до невизначеності, професійну компетентність, самоконтроль, систему цінностей» [11].

О. Вальчук рушійною силою професійного зростання педагога вважає «акмеологічну компетентність як реалізоване прагнення до постійного вдосконалення, здатність ефективно діяти в умовах інноваційної освіти, вміння створювати якісне освітнє середовище для самореалізації» [15].

Особистісні чинники та ресурси професійного зростання, на думку В. Василичена, «охоплюють як мотивацію, моральну стійкість, здатність до самоорганізації, самовдосконалення» [17].

І. Ващенко та Б. Іваненко поняття психологічного ресурсу розглядають як «багатовимірну систему адаптаційних, особистісних і екзистенційних утворень, що дозволяють людині протистояти життєвим випробуванням, віднаходити нові смисли, змінювати поведінкові стратегії й оновлювати життєві установки» [18].

А. Галян феномен психологічного ресурсу розглядає як «внутрішній потенціал особистості, який дозволяє ефективно адаптуватися до стресогенних ситуацій, мобілізуючи внутрішні сили для збереження психічної рівноваги та функціонування в умовах тиску чи кризи» [22]. До індивідуальних психологічних ресурсів, на його думку, належать: «впевненість у собі; прийняття себе та інших; фізичне здоров'я та витривалість; навички розв'язання проблем; навички структурного аналізу ситуації; соціальна підтримка; локус контролю; здатність до планування майбутнього; мотиваційне ядро особистості» [22].

О. Грицук феномен особистісних ресурсів розглядають як «внутрішній потенціал педагога, здатний мобілізуватись у процесі подолання професійних труднощів, збереження психоемоційного стану та профілактики емоційного вигорання» [29].

О. Гріньова зазначає, що «особистісним чинником професійного зростання, інтегральною передумовою розвитку всього комплексу

особистісно-професійних якостей, необхідних для становлення в професії є «смісложиттєві орієнтації особистості» [30].

О. Гульбс чинники та ресурси професійного зростання трактуються «через призму інновацій: здатність до сприйняття нового, подолання психологічних бар'єрів, створення індивідуального стилю педагогічної діяльності, активна участь у розробці та впровадженні нововведень» [31].

У статті О. Даценко психологічні ресурси інтерпретуються як «інтегрований запас можливостей, що забезпечують життєтворчість, самореалізацію, психологічне благополуччя та автентичність особистості. Авторка акцентує увагу на екзистенціальній і духовно-ціннісній природі ресурсів, що дозволяє людині реалізовувати себе як автора життя, носія мудрості, зрілої, вільної та компетентної особистості» [33].

Є. Денисенко, Н. Пеньков та О. Медведєва поняття психологічних ресурсів визначають як «здатність особистості долати складні життєві ситуації, використовуючи індивідуальні засоби, завдяки яким вона може відновити душевну рівновагу та гармонію» [34].

Г. Дорошенко та Л. Калініченко важливими особистісними ресурсами професійного зростання проголошують «участь у проектуванні власної освітньої траєкторії; орієнтацію на власні потреби, виклики та професійні цілі; урахування суб'єктного досвіду, особистих проблем та мотивації» [38].

Є. Долинський підкреслює, що «мотивація до професійного зростання є ключовим ресурсом ефективності навчального процесу, адже саме мотиви детермінують активність особистості, включеність у пізнавальну діяльність та формування професійної ідентичності» [37].

У роботі Т. Доцевич психологічна ресурсність визначається як «здатність людини мобілізувати власні внутрішні та зовнішні ресурси для подолання стресових ситуацій, забезпечення психологічного благополуччя та ефективного функціонування в різних життєвих контекстах. Психологічна ресурсність включає сенс життя, цінності, емоційну регуляцію, самоусвідомлення, оптимізм, надію, когнітивні здібності» [39].

У роботі І. Дружініної необхідною психологічною умовою професійного розвитку постає «професійна ідентичність, що забезпечує не тільки включеність у професійне середовище, але й особистісну ефективність, психологічну стабільність, здатність до самореалізації» [41].

М. Дубінка особистісними ресурсами професійного зростання проголошує «незавершеність психологічної структури особистості як джерело розвитку; суб'єктивний досвід, що має особистісний сенс; прагнення до самопізнання та індивідуалізації; внутрішню мотивацію до професійного саморозвитку» [43].

А. Єна психологічний ресурс особистості визначає як «внутрішній потенціал особистості, який формується під впливом таких особистісних чинників: емоційна стійкість, самосвідомість, гнучкість, самореалізація, смисложиттєві орієнтації» [45].

У робота І. Жигаренка особистісні ресурси розглядаються як «внутрішній потенціал, що забезпечує професійну успішність через саморозвиток, самопізнання, генеративність, соціально-психологічну компетентність і самоактуалізацію в творчості. Серед ключових ресурсів він виділяє внутрішню мотивацію, соціально-психологічну компетентність, творчу самоактуалізацію, комунікативну компетентність, осмисленість життя, самопізнання, саморозвиток» [46].

М. Казанжи дослідила особистісні ресурси подолання кризи та визначила, що «вирішальним для підтримки психічної рівноваги у кризовий період є поєднання емоційної стабільності, смисложиттєвих орієнтацій, адекватної самооцінки та позитивного ставлення до себе і життя» [52].

В. Казібекова особистісні ресурси розглядає як «внутрішні та зовнішні умови, чинники та характеристики, що забезпечують стресостійкість, адаптацію, самореалізацію та цілісність особистості в умовах екстремальних життєвих ситуацій. До психологічних ресурсів, на думку авторки, належать: надія, життєстійкість, смислотворення, самооцінка, мотивація до зростання, психологічна зрілість, Я-концепція, воля, позитивне мислення» [53].

М. Клепар особистісними ресурсами професійного зростання називає «ціннісні орієнтації, які визначають мотиваційну і смислову структуру педагогічної діяльності: соціально-професійні; комунікативні; особистісно-розвивальні самореалізаційні» [54].

У роботі О. Кобець та Ю. Кузьменко особистісні ресурси трактують як «активний динамічний потенціал, який дозволяє людині успішно адаптуватися до екстремальних обставин, утримувати психічну рівновагу, перетворювати кризу у зону зростання, та відновлювати психологічне благополуччя у складних життєвих умовах» [55].

Л. Кобильнік психологічні ресурси особистості трактує як «здатність особистості трансформувати ціннісно-смисловий вимір свого життя, що забезпечує подолання протиріч між внутрішнім станом і середовищем» [56]. Дослідниця відносить «до особистісних ресурсів: емоційний інтелект, духовність, самоконтроль, креативність, копінг-стратегії, усвідомленість, здатність до прийняття рішень та підкреслює важливість екзистенційних компонентів: надії, віри, мужності як фундаментальних ресурсів адаптації» [56].

У якості головного внутрішнього ресурсу професійного зростання О. Коркішко виокремлює «усвідомлення викладачем власного професійного призначення як джерела саморозвитку» [59].

С. Кондратюк ресурси особистості розглядає як «індивідуальну, динамічну систему життєвих можливостей, яка забезпечує людині здатність функціонувати, адаптуватися до змін, долати життєві труднощі та зберігати психологічне здоров'я» [58].

О. Кузнецов, О. Платковська та І. Савченко особистісні (психологічні) ресурси визначають як «внутрішні детермінанти самореалізації, самопізнання та самовдосконалення особистості, які сприяють її ефективній адаптації, екзистенційному осмисленню, позитивній взаємодії із соціумом та досягненню ідеального Я» [69]. Проведене дослідження дозволило науковцям виділити «шість ключових ресурсних компонентів: ресурси

самовдосконалення у діяльності – прагнення до успіху, роботи над собою, самореалізація у професії; екзистенційні – смисл, свобода, милосердя; ресурси асертивності – впевненість у собі, відповідальність; морально-етичні ресурси – віра, доброта, віра у добро; альтруїстичні – любов, допомога, прийняття інших; ресурси креативності – прагнення до мудрості, творчість» [69].

У роботі Т. Кухар та І. Волевахи психологічні ресурси особистості розглядаються як «мультикомпонентна система внутрішніх опор, що дозволяють людині не тільки адаптуватися, але й реалізовувати себе у контексті зовнішніх викликів, формувати основу для усвідомленої життєдіяльності, стійкості та особистісного зростання» [71].

Н. Перегончук та Т. Краєвська психологічні ресурси визначають як «системну, інтегральну характеристику особистості, що дозволяє долати важкі життєві ситуації, яка актуалізується і виявляється в процесах самодетермінації особистості» [97].

До особистісних ресурсів професійного зростання О. Кучерявий відніс мотиваційне забезпечення самоосвіти; особистісну цінність професійної творчості; здатність до цілепокладання, саморегуляції та самовдосконалення. Також, професійне зростання у концепції дослідника пов'язане із розвитком акмеологічної культури як системи цінностей і смислів, що визначають спрямованість на досягнення вершин майстерності та самореалізації [72].

О. Лазорко поняття психологічних ресурсів визначає «через систему взаємопов'язаних внутрішніх характеристик, які є базисною основою професійної особистості» [74]. У структурі психологічних ресурсів професіонала виділено: «професійну спрямованість, мотиваційну структуру, смисложиттєві орієнтації, здатність до цілепокладання, соціальну відповідальність» [74].

Л. Литвинчук психологічний ресурс трактує як «реальну або потенційну здатність особистості до саморегуляції, адаптації, внутрішньої мобілізації та подолання життєвих труднощів» [76]. У структурі ресурсів

дослідник виділяє «локус контролю, психологічну зрілість, здатність до переосмислення досвіду, навички, здібності, мотивацію» [76].

О. Лящ розглядає психологічні ресурси особистості як «інтегративну систему внутрішніх і зовнішніх характеристик, які забезпечують: адаптацію, життєздатність і самореалізацію; мобілізацію внутрішніх сил; реалізацію функцій життєзабезпечення» [78]. Авторка виокремлює поняття «особистісно-екзистенціальних ресурсів – внутрішніх диспозицій (самоповага, відповідальність, віра, доброта, творчість тощо), які актуалізуються в ситуаціях морального вибору і надають життю сенсу» [78].

О. Макаров та В. Стрілець зазначають, що «особистісні ресурси охоплюють такі внутрішні характеристики особистості: базисні переконання; надія; чесноти й сили характеру; суб'єктивна вітальність; оптимізм; життєстійкість; толерантність до невизначеності; локус контролю; резильєнтність; почуття зв'язності; майстерність; самоефективність тощо» [81].

Т. Мартинюк та Л. Олійник особистісними ресурсами професійного розвитку викладача проголошують «внутрішню мотивацію та здатність до інноваційного пошуку» [83].

С. Микитюк розглядає психологічний ресурс особистості як «інтегративну систему внутрішніх характеристик, що забезпечують здатність до ефективної самореалізації у професійній діяльності [85; 86], причому, «у структурі особистісного ресурсу виділяються когнітивні (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява), вольові (наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість) та емоційні (емоційні стани, почуття) якості, а також індивідуальні властивості особистості, до яких належать темперамент, характер, здібності, спрямованість і мотиваційна сфера» [85; 86].

У роботі І. Немінського особистісний ресурс подається як «динамічна система суб'єктних потенціалів, що активізується за умов відповідної культури та міжособистісної взаємодії на засадах партнерства й діалогу» [90].

С. Панченко центральним чинником професійного зростання визначає

«особистісну зрілість, що включає соціальну, особистісну та діяльнісну зрілість – наголошується, що саме зріла особистість здатна самостійно актуалізувати свої внутрішні ресурси, стимулювати самоперетворення, будувати гармонійні відносини, зрілість забезпечує гнучкість, здатність до змін, креативність, професійну автономію та відкритість до новог»о [95].

Ресурси професійного розвитку Н. Пахомовою представлено через «мотиваційно-стимулюючі компоненти (інтерес, потреба в самореалізації, внутрішні й зовнішні стимули, цінності, переконання), гуманістичні установки, морально-етичні характеристики особистості, готовність до інтеграції знань із різних галузей, наявність стресостійкості, комунікативної активності та розвиненої рефлексії» [96].

О. Пилипенко описує психологічний ресурс як «внутрішній екзистенційно-креативний потенціал, який проявляється через переживання свободи, самовираження, здатності створювати та переосмислювати дійсність» [98].

Л. Покроєва зосереджується на «впливі інформативної компетентності як ключового ресурсу професійної самореалізації та оновлення педагогічної діяльності» [99].

А. Рудай психологічну ресурсність розглядає як «сукупність індивідуальних екзистенційних можливостей особистості, що виявляються у прагненні до самовизначення, самореалізації, адаптації до стресових ситуацій та ефективного виконання професійних обов'язків» [104].

Особистісними ресурсами професійного розвитку викладача, за І. Савельчук та Н. Сейко, є «мотивація до професійного саморозвитку, здатність до самоосвіти, проактивна поведінка, психологічна стійкість, рефлексивність» [14; 107].

О. Сашуріна та С. Ларіонов психологічні ресурси розглядають як «реально наявні або потенційно досяжні особистісні здобутки, зв'язки, стани та усвідомлені якості, що можуть бути актуалізовані в контексті професійної діяльності та особистісного розвитку» [110; 111].

У роботі А. Слободянюка та Л. Косаревої особистісні ресурси визначаються як «індивідуальні внутрішні властивості, що забезпечують здатність особистості адаптуватися до нових соціальних реалій, мобілізувати сили для досягнення цілей, забезпечувати успіх та психологічне благополуччя» [116]. До особистісних ресурсів автори відносять «визначення мети, активну життєву позицію, орієнтацію на успіх, мотивацію досягнень, позитивне ставлення до себе, емоційний баланс, автономію та позитивне бачення майбутнього» [116].

До особистісних ресурсів професійного зростання Л. Сидорчук віднесла «особистісні якості фахівця, зокрема гуманістичні установки, здатність до рефлексії, моральна відповідальність, щирість, емпатійність, самооцінку та самоставлення» [113].

У дослідженні Ю. Тептюк визначено «психологічні (особистісні) чинники саморозвитку, що мають ресурсну природу: здатність до самоаналізу; здатність бачити психологічні проблеми; самоорганізація та самоуправління; високий творчий потенціал; прагнення до особистісного і професійного вдосконалення; мотивація до досягнень; сформованість адекватної самооцінки» [120].

О. Шевчишена ресурсами професійного розвитку визначає «психологічну готовність до змін у професійному середовищі, мотиваційно-цільову обізнаність, готовність до самоосвіти, професійну компетентність та здатність адаптуватися до нових вимог, емоційну стійкість» [130].

У дослідженнях О. Штепи «психологічні ресурси визначаються як: мотиваційно-духовний динамічний стан уможливлення сутності людини, який забезпечує конгруентність особистості, її екзистенційну рівновагу та цілісність у соціальному середовищі» [132]. В авторській емпіричній моделі «ресурсність постає як система таких компонентів: знання власних ресурсів, ресурс доброти до інших, ресурс прагнення до мудрості, ресурс самореалізації у професії, ресурс впевненості у собі» [132; 133; 134].

Отже, аналіз наукових доробок українських дослідників свідчить, що

провідними особистісними ресурсами професійного зростання виступають смисложиттєві орієнтації, здатність до самоактуалізації, самореалізації та самоздійснення, які забезпечують внутрішню мотивацію, адаптивність і цілісність особистості в професійній діяльності. Ці ресурси формують підґрунтя для ефективного подолання викликів, збереження психічної рівноваги й досягнення професійної зрілості.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційної роботи здійснено теоретичний аналіз підходів до визначення ресурсів професійного зростання викладачів закладів вищої освіти, зокрема у контексті особистісного потенціалу та акмеологічної спрямованості педагогічної діяльності.

Професійне зростання викладача ЗВО розглядається як цілісна динамічна система, яка охоплює не лише підвищення професійної компетентності, а й розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної науково-педагогічної діяльності. Професійне зростання включає когнітивний, мотиваційний, аксіологічний, особистісний та діяльнісний компоненти, кожен з яких забезпечує суб'єктну активність і самореалізацію викладача у професійній сфері.

Ключовим чинником професійного зростання викладача ЗВО виступає акмеологічна компетентність, оскільки вона поєднує особистісні, професійні та рефлексивні якості, що забезпечують не тільки ефективну педагогічну діяльність, але й здатність до саморозвитку та інноваційного оновлення. Основу цієї компетентності становлять ціннісні орієнтації, рефлексивність, цілепокладання та прагнення до особистісної і професійної самореалізації.

Поняття особистісних ресурсів професійного зростання трактується як внутрішній потенціал особистості, що забезпечує її адаптивність, стресостійкість, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності. Ресурсний потенціал

розглядається як мультикомпонентне утворення, до якого входять індивідуальні, соціально-психологічні, екзистенційні, духовно-ціннісні, когнітивні, мотиваційні, рефлексивні характеристики особистості.

Найбільш суттєвими особистісними ресурсами професійного зростання виступають: самосвідомість, смисложиттєві орієнтації, рефлексія, самомотивація, креативність, емоційна стійкість, здатність до осмислення досвіду, толерантність до невизначеності, самомобілізація, духовність, здатність до цілепокладання, самоактуалізація та самоздійснення.

Результати теоретичного аналізу дозволяють визначити акмеологічний компонент педагогічної діяльності викладача ЗВО як мета-компетенцію, що інтегрує прагнення до особистісного і професійного зростання, здатність до саморефлексії, оцінки власної ефективності та трансформації педагогічної взаємодії відповідно до умов сучасного освітнього простору. Його структурними елементами є: потреба в самореалізації, смисложиттєва насиченість професійної діяльності, інноваційна активність, ціннісна орієнтація на досягнення педагогічної майстерності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗВО

2.1. Організація та методи дослідження особистісних чинників і детермінант професійного зростання викладача вищої школи

На першому організаційному етапі емпіричного дослідження нами було сформовано психодіагностичний комплекс, що містив такі методики:

1. Методика діагностики смислових життєвих орієнтацій (Леонтьєв, 2000) Джеймса Крамба і Леонарда Махоліка, в адаптації Д. О. Леонтьєва.
2. Методика «Самоактуалізація особистості» (Е. Шостром).
3. Опитувальник особистісної здійсненності (вичерпності) А.М. Большакової (2010).
4. Опитувальник особистісної здійсненності (реалізованості) О.С. Штепи (2018).
5. Опитувальник психологічної ресурсності особистості О.С. Штепи (2018).
6. Методика дослідження саморозвитку особистості С.Б. Кузікової та Б.О. Кузікова (2010).
7. *Авторська методика діагностики ресурсів та обмежень професійного зростання викладача вищої школи.*

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми професійного зростання викладачів закладів вищої освіти, до низки його ресурсів були віднесені такі чинники:

- задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу як зовнішній ресурс, що сприяє кар'єрному просуванню та професійному розвитку викладача, натомість низька задоволеність виявляється як обмеження, затримуючи або унеможлиблюючи професійне зростання викладача у конкретному освітньому середовищі;

- задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності у представленому дослідженні також виявляється особистісним ресурсом, що виявляється на перетині зовнішніх можливостей та внутрішніх потреб професійного зростання;

- задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти як зовнішній ресурс, що сприяє професійному розвитку викладача, оскільки розширяє мотивацію професійного зростання через включення до неї соціального мотиву ділового спілкування із здобувачами, прагнення навчати і розвивати Іншого (абнотивність), натомість низька задоволеність взаємодією із студентами (особливо в умовах дистанційної освіти) виявляється як обмеження, «знецінюючи» професійне зростання викладача у конкретному освітньому середовищі;

- здатності до професійної рефлексії, що є внутрішнім ресурсом професійного зростання, який передбачає усвідомлення власних цілей, можливостей, обмежень, переваг та недоліків викладача у процесі свого професіогенезу та оволодіння професійною майстерністю;

- здатності до професійного самовдосконалення є прагненням через саморозвиток у професії отримати значущі досягнення, визнання та побудувати педагогічну кар'єру.

Для кожного з визначених вище ресурсів було сформульовано твердження, що оцінювалися за класичною 5-бальною шкалою Лайкерта. Опитувальник був апробований на психометричній вибірці 231 осіб – усі викладачі ЗВО міст Тернополя, Вінниці, Харкова, Києва.

У результаті обчислення психометричних показників було достатньо високу статистику альфа Кронбаха, що становить 0,73654. Згідно психометричних показників за першою шкалою можна стверджувати, що усі три питання є придатними, щоб увійти у кінцеву версію опитувальника (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Психометричні показники тверджень шкали «Задоволеність
науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу»**

№	Твердження	Альфа Кронбаха	Кореляції зі шкалою
1	Я цілком задоволений(а) стосунками із членами моєї кафедри (лабораторії, сектору)	0,735	0,852
6	У вирішенні професійних завдань я цілком можу розраховувати на підтримку свого колективу та адміністрації	0,735	0,904
11	Мої колеги на кафедрі і факультеті надихають мене на професійне вдосконалення	0,735	0,756

Згідно психометричних показників за другою шкалою можна стверджувати, що усі три питання є придатними, щоб увійти у кінцеву версію опитувальника (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

**Психометричні показники тверджень шкали «Задоволеність
можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної
майстерності»**

№	Твердження	Альфа Кронбаха	Кореляції зі шкалою
2	Я маю усі необхідні можливості для підвищення кваліфікації	0,735	0,862
7	У нашому виші постійно інформують про можливості проходження стажувань та інші заходи підвищення кваліфікації	0,734	0,964
12	Я регулярно беру участь у заходах, що сприяють моєму професійному зростанню	0,734	0,916

Згідно психометричних показників за третьою шкалою можна стверджувати, що усі три питання є пригодними, щоб увійти у кінцеву версію опитувальника (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Психометричні показники тверджень шкали «Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти»

№	Твердження	Альфа Кронбаха	Кореляції зі шкалою
3	Я маю хороші ділові стосунки із студентами	0,735	0,832
8	У спілкуванні зі здобувачами я отримую інформацію, корисну для мого професійного досвіду	0,733	0,933
13	Я регулярно беру участь у заходах неформальної освіти, що сприяють професійному зростанню як здобувачів, так і моєму власному	0,734	0,786

Згідно психометричних показників за четвертою шкалою можна стверджувати, що усі три питання є пригодними, щоб увійти у кінцеву версію опитувальника (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Психометричні показники тверджень шкали «Здатностей до професійної рефлексії»

№	Твердження	Альфа Кронбаха	Кореляції зі шкалою
4	Я часто замислююсь над тим, чи ефективними є педагогічні методи, якими я користуюсь	0,734	0,902
9	Я ретельно досліджую актуальні проблеми своєї предметної галузі задля продукування нових дослідницьких ідей	0,735	0,901
14	Я відстежую новітні науково-практичні розробки у своїй галузі задля їх можливого використання у власній науково-педагогічній діяльності	0,734	0,876

Згідно психометричних показників за п'ятою шкалою можна стверджувати, що усі три питання є придатними, щоб увійти у кінцеву версію опитувальника (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Психометричні показники тверджень шкали «Здатностей до професійного самовдосконалення»

№	Твердження	Альфа Кронбаха	Кореляції зі шкалою
5	Я прагну до професійного вдосконалення	0,735	0,811
10	Я прагну до високих досягнень у професійній діяльності	0,734	0,914
15	Для мене важливо побудувати хорошу професійну кар'єру	0,735	0,876

У таблиці 2.6 показано описові статистики для шкал опитувальника «Ресурсів та обмежень професійного зростання викладача ЗВО».

Таблиця 2.6

Описові статистики опитувальника «Ресурсів та обмежень професійного зростання викладача ЗВО»

Шкали	Середнє	Мінімум	Максимум	Стд. відх.
Задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією ЗВО	8,607	3,000	15,00	3,965
Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності	8,948	3,000	15,00	3,393
Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти	8,667	3,000	15,00	3,335
Здатностей до професійної рефлексії	8,948	3,000	15,00	3,583
Здатностей до професійного самовдосконалення	9,096	3,000	15,00	3,644

Виходячи з даних описової статистики граничні значення норми для показників шкали «Задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу» становлять 5-11 балів, для шкали «Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності» – 6-12 балів, для шкали «Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти» – 5-11 балів, для шкали «Здатностей до професійної рефлексії» – 6-12 балів і для шкали «Здатностей до професійного самовдосконалення» також 6-12 балів.

Методика має високу тест-ретестову надійність, що для усіх шкал варіює у діапазоні від 0,71 до 0,86.

Дослідницьку вибірку склали 135 викладачів вищої школи міст Тернополя, Вінниці та Харкова.

З рис. 2.1 видно, що загалом показники професійного зростання характеризуються нормальним розподілом, адже існує перевага середнього рівня показників за усіма шкалами над високим та низьким.

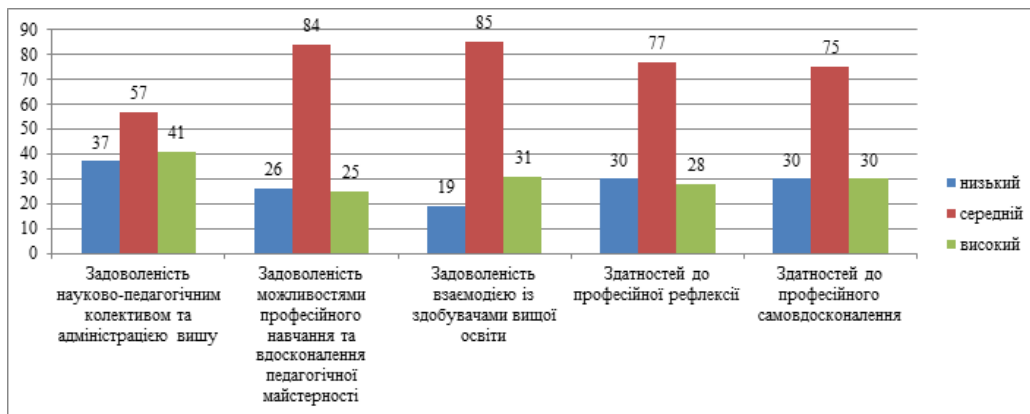


Рис. 2.1 Розподіл викладачів ЗВО за рівнем ресурсів професійного зростання.

2.2. Акмеологічна компетентність як ресурс професійного зростання педагога вищої школи

2.2.1. Структура акмеологічної компетентності педагога вищої школи

Першим завданням емпіричного дослідження було вивчення структури акмеологічної компетентності педагога вищої школи. З цією метою було здійснено вивчення кореляцій між її основними показниками – самоактуалізацією, осмисленістю життя, особистісною самореалізацією та вичерпаністю, життєтворчими здібностями та саморозвитком.

У таблиці 2.7 показано кореляції між показниками самоактуалізації та осмисленості життя у педагогів.

Такий інтегральний показник самоактуалізації, як орієнтація у часі, що відображає континуальність сприйняття власного життєвого досвіду у єдності та нерозривності минулого, теперішнього та майбутнього позитивно пов'язаний із усіма показниками осмисленості життя – цілями, процесом, результатом, локусом контролю Я та Життя. Отже, чим більше виражена орієнтація у часі як характеристика самоактуалізованої особистості, тим більше педагогами осмислюються основні цілі та завдання їх життя, особливо більш усвідомленим є сприйняття процесу життя, а результати життя оцінюються вище. Висока орієнтація у часі передбачає більшу впевненість педагогів у тому, що можна впливати на своє життя в цілому та контролювати його події.

Такий показник самоактуалізації, як потреба у пізнанні, що відображає інтерес до життя в цілому, а також до власної професійної діяльності – зокрема, позитивно пов'язаний із усіма показниками осмисленості життя – цілями, процесом, результатом, локусом контролю Я та Життя. Отже, чим більше виражена пізнавальна потреба як характеристика самоактуалізованої особистості, тим більше осмислюються основні цілі та завдання життя, тим

більш усвідомленим є процес життя, а результати життя оцінюються вище, тим більше особистість впевнена у тому, що може впливати на своє життя в цілому та контролювати його події.

Таблиця 2.7

Кореляції показників самоактуалізації та осмисленості життя педагогів

Показники самоактуалізації	Показники осмисленості життя				
	Цілі життя	Процес життя	Результати життя	Локус контролю Я	Локус контролю Життя
Орієнтація у часі	0,32****	0,26**	0,18*	0,30****	0,24**
Цінності	0,09	0,15	0,11	0,14	-0,00
Погляд на природу людини	0,14	0,16	0,16	0,18*	0,22*
Потреба у пізнанні	0,43*****	0,40*****	0,35****	0,38*****	0,35****
Креативність	0,00	0,04	0,08	0,12	-0,08
Автономність	0,31***	0,14	0,24	0,30****	0,21*
Спонтанність	0,10	0,08	0,05	0,24**	-0,03
Саморозуміння	0,18*	0,08	0,19*	0,16	0,11
Аутосимпатія	0,11	0,05	0,12	0,13	0,15
Контактність	0,16	0,11	0,12	0,11	0,03
Гнучкість у спілкуванні	0,19*	0,12	0,13	0,32****	-0,08

Такий показник самоактуалізації, як автономність, що відображає незалежність, впевненість у собі, вміння розраховувати на власні цілі, самостійність у прийнятті життєвих рішень, позитивно пов'язаний із цілями,

локусом контролю Я та Життя. Отже, чим більше виражена автономність як характеристика самоактуалізованої особистості, тим більше осмислюються основні цілі та завдання життя у педагогів, тим більш усвідомленим є процес їх життя, а результати сприймаються як позитивні та високі, тим більше вони впевнені у тому, що можуть впливати на своє життя в цілому та контролювати його події.

Спонтанність як характеристика само актуалізованої особистості, що передбачає вміння бути спонтанним, невимушеним, життєрадісним, позитивно пов'язана із впевненістю у здатності контролювати себе та власні вчинки у педагогів.

Саморозуміння як характеристика самоактуалізованої особистості, що передбачає вміння бути усвідомлювати та позитивно сприймати власні потреби, мотиви, вчинки, позитивно пов'язана із усвідомленням цілей та результатів власного життя у педагогів.

Гнучкість у спілкуванні як характеристика самоактуалізованої особистості, що передбачає вміння налаштовуватись на взаємодію з різними людьми, виявляти повагу та інтерес до людей, бути діалогічними, позитивно пов'язана із усвідомленням цілей свого життя, цілеспрямованістю, а також відповідальністю за прийняття рішень у власному житті у педагогів.

У таблиці 2.8 показано кореляції між показниками самоактуалізації та особистісної реалізованості у педагогів. Орієнтація у часі у педагогів як усвідомлення континуальності та безперервності процесу життя негативно пов'язана із особистісною вичерпаністю у теперішньому. Отже, часова компетентність як характеристика само актуалізованої особистості тим вище, чим більш задоволеною є особистість результатами свого актуального досвіду.

Погляд на природу людини як мудрість та розуміння людей негативно пов'язаний із вичерпаністю педагогів у теперішньому.

Пізнавальна потреба у педагогів як інтерес до життя негативно корелює із особистісною вичерпаністю у минулому, теперішньому та майбутньому.

Крім того, розчарованість життям, переконаність у його безперспективності, вичерпаність та вигорання тим більше у педагогів, чим менше у них розвинуті автономія.

Таблиця 2.8

Кореляції показників самоактуалізації та особистісної реалізованості педагогів

Показники самоактуалізації	Показники особистісної реалізованості (вичерпаності)		
	Особистісна вичерпаність (минуле)	Особистісна вичерпаність (теперішнє)	Особистісна вичерпаність (майбутнє)
Орієнтація у часі	-0,12	-0,18*	-0,09
Цінності	-0,01	-0,03	-0,04
Погляд на природу людини	-0,11	-0,21*	-0,12
Потреба у пізнанні	-0,27**	-0,28***	-0,26**
Креативність	0,08	-0,12	-0,03
Автономність	-0,20*	-0,42*****	-0,32***
Спонтанність	-0,00	-0,21*	-0,24**
Саморозуміння	-0,03	-0,12	-0,06
Аутосимпатія	-0,12	-0,27**	-0,18*
Контактність	-0,03	-0,17*	-0,14
Гнучкість у спілкуванні	0,00	-0,20*	-0,09

Аутосимпатія та спонтанність як відображення позитивного ставлення до себе та прояв життєрадісності і невимушеності негативно пов'язані із вичерпаністю у теперешньому та майбутньому.

Контактність та гнучкість у спілкуванні як відображення позитивного ставлення до інших, як вміння підтримувати значущі зв'язки негативно пов'язані із вичерпаністю педагогів у теперішньому.

У таблиці 2.9 показано кореляції між показниками самоактуалізації та саморозвитку у педагогів.

Таблиця 2.9

Кореляції показників самоактуалізації та саморозвитку педагогів

Показники самоактуалізації	Показники саморозвитку		
	Потреба у саморозвитку	Умови саморозвитку	Механізми саморозвитку
Орієнтація у часі	0,75*****	-0,06	0,46*****
Цінності	0,28***	0,09	0,20*
Погляд на природу людини	0,08	-0,06	0,04
Потреба у пізнанні	0,20*	-0,17	0,09
Креативність	0,50*****	-0,08	0,24**
Автономність	0,11	-0,01	0,05
Спонтанність	0,34***	0,01	0,21*
Саморозуміння	0,21*	0,20*	0,08
Аутосимпатія	0,18*	0,02	0,12
Контактність	0,27**	0,01	0,07
Гнучкість у спілкуванні	0,29***	0,10	-0,04

Орієнтація у часі, ціннісне ставлення до самоактуалізації, креативність, спонтанність передбачають вищі показники потреби у саморозвитку та знання механізмів саморозвитку.

Контактність та гнучкість у спілкуванні самоактуалізації як творчий підхід до спілкування передбачає позитивні кореляції із показниками потреби у саморозвитку як прагненні педагогів вдосконалюватися та знаннями механізмів (інструментів, способів і можливостей) саморозвитку.

Саморозуміння як характеристика самоактуалізації, що передбачає самоприйняття та позитивне само ставлення, усвідомлення своїх потреб та

бажань, позитивно пов'язана із потребою у саморозвитку та із обізнаністю в умовах саморозвитку у педагогів.

Потреба у пізнанні та аутосимпатія слабо корелюють із потребою у саморозвитку у педагогів вищої школи.

У таблиці 2.10 показано кореляції між показниками самоактуалізації та життєтворчих здібностей у педагогів. Так, орієнтація у часі позитивно пов'язана із осмисленістю життя та цілеспрямованістю, креативністю, толерантністю до невизначеності, життєстійкістю, прагненням до особистісного зростання та цілеспрямованістю як життєтворчими здібностями педагогів як творців свого життя.

Таблиця 2.10

Кореляції показників самоактуалізації та життєтворчих здібностей педагогів

Показники самоактуалізації	Показники життєтворчих здібностей					
	Осмисленість життя	Життєстійкість	Цілеспрямованість	Толерантність до невизначеності	Прагнення до особистого зростання	Креативність
Орієнтація у часі	0,32***	0,26**	0,18*	0,30***	0,24**	0,32** *
Цінності	0,09	0,15	0,11	0,14	-0,00	0,09
Погляд на природу людини	0,14	0,16	0,16	0,18*	0,22*	0,14
Потреба у пізнанні	0,43***	0,40***	0,35***	0,38***	0,35** *	0,43** **
Креативність	0,00	0,04	0,08	0,12	-0,08	0,00
Автономність	0,31***	0,14	0,24**	0,30***	0,21*	0,31** *
Спонтанність	0,10	0,08	0,05	0,24**	-0,03	0,10
Саморозуміння	0,18*	0,08	0,19*	0,16	0,11	0,18*
Аутосимпатія	0,11	0,05	0,12	0,13	0,15	0,11

Контактність	0,16	0,11	0,12	0,11	0,03	0,16
Гнучкість у спілкуванні	0,19*	0,12	0,13	0,32***	-0,08	0,19*

Погляд на природу людини як розуміння людської психології, усвідомлення потреб інших позитивно пов'язана із толерантністю до невизначеності та прагненням до особистого зростання у педагогів вищої школи.

Потреба у пізнанні позитивно пов'язана із осмисленістю життя та цілеспрямованістю, креативністю та іншими життєтворчими здібностями педагогів як творців свого життя.

Автономність позитивно корелює із осмисленістю, креативністю та іншими життєтворчими здібностями, крім цілеспрямованості, отже чим більша незалежність, тим більш осмисленим є життя педагогів.

Спонтанність як легкість та невимушеність у вчинках передбачає позитивний зв'язок із толерантністю до невизначеності у педагогів вищої школи.

Саморозуміння позитивно корелює із осмисленістю, цілеспрямованістю та креативністю як життєтворчими здібностями педагогів вищої школи.

Гнучкість у спілкуванні позитивно корелює із толерантністю до невизначеності та креативністю як їх життєтворчими здатностями і здібностями.

У таблиці 2.11 показано кореляції між показниками самоактуалізації та особистісної реалізованості у педагогів. Орієнтація у часі як показник самоактуалізації позитивно корелює із внутрішньою та зовнішньою самореалізацією, продуктивним усамітненням, чіткими цілями особистості педагогів вищої школи, отже вміння знаходити внутрішні ресурси самореалізації, відповідальність за життєві вибори цілком узгоджуються із уявленням про континуальність і планованість життя.

Потреба у пізнанні, узгодженість світоглядних позицій та пізнавальних потреб передбачає вищу здатність ставити чіткі цілі, продуктивно

усамітнюватись та мати більшу внутрішню і зовнішню реалізованість у житті педагогів вищої школи.

Автономність та саморозуміння передбачають вищі показники чітких цілей, продуктивного усамітнення та внутрішньої самореалізованості у педагогів вищої школи.

Таблиця 2.11

Кореляції показників самоактуалізації та особистісної реалізованості педагогів

Показники самоактуалізації	Показники особистісної реалізованості					
	Чітко поставлені цілі	Прийняття іншого	Зовнішня самореалізація	Продуктивне усамітнення	Відповідальність за вибір	Внутрішня самореалізація
Орієнтація у часі	0,33***	-0,05	0,18*	0,37***	-0,07	0,20*
Цінності	0,06	-0,08	-0,02	-0,09	0,05	-0,03
Погляд на природу людини	0,04	0,02	0,04	0,07	-0,07	-0,01
Потреба у пізнанні	0,41*****	-0,04	0,23*	0,21*	0,09	0,21*
Креативність	0,01	-0,06	-0,03	-0,10	0,02	-0,05
Автономність	0,21*	0,04	0,16	0,41*****	0,00	0,29***
Спонтанність	0,07	0,00	0,05	0,25**	-0,09	0,10
Саморозуміння	0,17*	0,06	0,16	0,96*****	-0,02	0,64*****
Аутосимпатія	0,02	-0,14	-0,08	0,34***	-0,06	0,19*
Контактність	0,13	0,07	0,14	0,34***	-0,05	0,20*
Гнучкість у спілкуванні	0,12	-0,05	0,04	0,29***	-0,07	0,15

Спонтанність самоактуалізації як творчий підхід до життя, вміння спонтанно і невимушено виражати свої думки передбачає вищі показники продуктивного усамітнення у педагогів вищої школи, так само як і

аутосимпатія як самоприйняття та позитивне самоставлення тим вище, контактність та гнучкість у спілкуванні як показники само актуалізованої комунікабельної, успішної у спілкуванні особистості.

Аналізуючи кореляції між смисложиттєвими орієнтаціями та особистісною вичерпаністю ми отримали низку негативних значущих зв'язків (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

Кореляції показників осмисленості життя та особистісної реалізованості педагогів

Показники осмисленості життя	Показники особистісної реалізованості (вичерпаності)		
	Особистісна вичерпаність (минуле)	Особистісна вичерпаність (теперішнє)	Особистісна вичерпаність (майбутнє)
Цілі життя	-0,49****	-0,42****	-0,48****
Процес життя	-0,41****	-0,44****	-0,45****
Результати життя	-0,39****	-0,36****	-0,35***
Локус контролю Я	-0,44****	-0,37****	-0,41****
Локус контролю життя	-0,49****	-0,47****	-0,46****

Чим вище особистісна вичерпаність у педагогів вищої школи, тим меншою є у них осмисленість своїх цілей, процесу та результатів, ключової ролі у цьому житті.

У таблиці 2.13 показано кореляції між показниками осмисленості життя та життєтворчих здібностей педагогів. Осмисленість цілей життя має позитивні кореляції із осмисленістю життя в цілому, із життєстійкістю та цілеспрямованістю, толерантністю до невизначеності, креативністю та прагненням до особистісного зростання як життєтворчими здібностями педагогів вищої школи.

Усвідомлення та прийняття плинності життя, задоволеність його процесом передбачає вищі показники осмисленості життя, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності, прагнення до особистісного зростання та креативності як життєтворчих здібностей педагогів вищої школи.

Таблиця 2.13

Кореляції показників осмисленості життя та життєтворчих здібностей педагогів

Показники осмисленості життя	Показники життєтворчих здібностей					
	Осмисленість життя	Життєстійкість	Цілеспрямованість	Толерантність до невизначеності	Прагнення до особистого зростання	Креативність
Цілі життя	0,14	0,18*	0,38***	0,28***	0,30***	0,21*
Процес життя	0,25**	0,20*	0,28***	0,33***	0,18*	0,17*
Результати життя	0,23**	0,07	0,27**	0,31***	0,21*	0,07
Локус контролю Я	0,18*	0,18*	0,26**	0,24**	0,16	0,06
Локус контролю Життя	0,20*	0,13	0,24**	0,30***	0,22*	0,25*

Усвідомлення та прийняття результатів життя, задоволеність власними життєвими досягненнями і здобутками передбачає вищі показники осмисленості життя, життєстійкості, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності та прагнення до особистісного зростання як життєтворчих здібностей педагогів вищої школи.

Локус контролю Я як відповідальність за власні вчинки і переконаність у власній спроможності контролювати події життя, впливати на результати передбачає вищі показники осмисленості життя, життєстійкості,

цілеспрямованості, толерантності до невизначеності як життєтворчих здібностей педагогів вищої школи.

Локус контролю Життя як відповідальність за власне життя в цілому і переконаність у контролюваності життя передбачає вищі показники осмисленості життя, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності, прагнення до особистісного зростання та креативності у педагогів вищої школи.

У таблиці 2.14 показано кореляції між показниками осмисленості життя та особистісної реалізованості педагогів. Цілі життя позитивно корелюють майже з усіма показниками особистісної само реалізованості, крім прийняття іншого.

Таблиця 2.14

Кореляції показників осмисленості життя особистісної реалізованості педагогів

Показники осмисленості життя	Показники особистісної реалізованості					
	Чітко поставлені цілі	Прийняття іншого	Зовнішня самореалізація	Продуктивне усамітнення	Відповідальність за вибір	Внутрішня самореалізація
Цілі життя	0,76****	0,08	0,54****	0,35****	0,17*	0,36****
Процес життя	0,60****	0,13	0,47****	0,17*	0,14	0,21*
Результати життя	0,51****	0,09	0,39****	0,28****	0,08	0,25**
Локус контролю Я	0,51****	0,15	0,44****	0,24**	0,15	0,28****
Локус контролю Життя	0,52****	0,11	0,42****	0,21*	0,04	0,18*

Осмисленість процесу та результатів життя позитивно пов'язана із чітко поставленими цілями, із відповідальністю у прийнятті рішень, зовнішньою та внутрішньою самореалізацією.

Локус контролю Я та Життя як відповідальність за власні вчинки і переконаність у власній спроможності контролювати події життя, впливати на результати передбачає вищі показники чіткості у поставлених цілях, зовнішньої та внутрішньої самореалізації, продуктивного усамітнення у педагогів вищої школи.

У таблиці 2.15 показано кореляції між показниками життєтворчих здібностей та саморозвитком педагогів вищої школи.

Таблиця 2.15

Кореляції показників життєтворчих здібностей та саморозвитку педагогів

Показники життєтворчих здібностей	Показники саморозвитку		
	Потреба у саморозвитку	Умови саморозвитку	Механізми саморозвитку
Осмисленість життя	0,17*	-0,10	0,36***
Життєстійкість	0,12	0,07	0,31***
Цілеспрямованість	0,25**	-0,03	0,42*****
Толерантність до невизначеності	0,29***	-0,00	0,30***
Прагнення до особистісного зростання	0,17*	-0,00	0,45*****
Креативність	0,23*	-0,00	0,37***

Цілеспрямованість, толерантність до невизначеності, креативність та осмисленість життя як життєтворчі здібності позитивно корелюють із потребами, знаннями та володінням механізмами саморозвитку у викладачів вищої школи. Життєстійкість позитивно пов'язана із знаннями механізмів саморозвитку як прагненні вдосконалюватися.

У таблиці 2.16 показано кореляції між показниками життєтворчих здібностей та особистісної вичерпаності педагогів вищої школи. Особистісна

вичерпаність у минулому негативно корелює із цілеспрямованістю та прагненням до особистісного зростання у педагогів вищої школи.

Особистісна вичерпаність у теперішньому негативно корелює із осмисленістю, цілеспрямованістю та креативністю у педагогів вищої школи.

Таблиця 2.16

Кореляції показників особистісної вичерпаності та життєтворчих здібностей педагогів

Показники особистісної вичерпаності	Показники життєтворчих здібностей					
	Осмисленість життя	Життєстійкість	Цілеспрямованість	Толерантність до невизначеності	Прагнення до особистого зростання	Креативність
Особистісна вичерпаність	-0,16	-0,07	-0,19*	-0,08	-0,29***	-0,15
Особистісна вичерпаність (теперішнє)	-0,28***	0,01	-0,25**	-0,14	-0,16	-0,19*
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	-0,23*	0,06	-0,16	-0,16	-0,25**	-0,20*

Особистісна вичерпаність у майбутньому негативно корелює із осмисленістю, прагненням до особистісного зростання та креативністю у педагогів вищої школи.

У таблиці 2.17 показано кореляції між показниками життєтворчих здібностей та особистісної вичерпаності педагогів вищої школи. Чітко поставлені цілі у житті педагогів вищої школи позитивно пов'язані із

цілеспрямованістю, толерантністю до невизначеності, прагненням до особистісного зростання та креативністю.

Зовнішня самореалізація позитивно корелює із осмисленістю, цілеспрямованістю, толерантністю до невизначеності, прагненням до особистісного зростання та креативністю.

Таблиця 2.17

Кореляції показників осмисленості життя та особистісної реалізованості педагогів

Показники осмисленості життя	Показники особистісної реалізованості					
	Чітко поставлені цілі	Прийняття іншого	Зовнішня самореалізація	Продуктивне усамітнення	Відповідальність за вибір	Внутрішня самореалізація
Осмисленість життя	0,11	0,19	0,20*	0,09	-0,05	0,02
Життестійкість	0,16	0,00	0,11	0,10	0,15	0,18*
Цілеспрямованість	0,33***	0,04	0,24**	0,19*	0,06	0,18*
Толерантність до невизначеності	0,26**	0,05	0,21*	0,14	0,10	0,17*
Прагнення до особистісного зростання	0,25**	0,06	0,20*	0,02	-0,00	0,01
Креативність	0,25**	0,08	0,22*	0,18*	0,04	0,16

Продуктивне усамітнення у педагогів вищої школи передбачає вищі показники цілеспрямованості та креативності.

Внутрішня самореалізація позитивно пов'язана із життестійкістю, цілеспрямованістю та толерантністю до невизначеності.

У таблиці 2.18 показано кореляції між показниками саморозвитку та особистісної реалізованості педагогів вищої школи. Чітко поставлені цілі у

житті педагогів вищої школи позитивно пов'язані із потребою у саморозвитку та знаннями механізмів саморозвитку.

Зовнішня самореалізація позитивно корелює із потребою у саморозвитку та знаннями механізмів саморозвитку.

Таблиця 2.18

Кореляції показників саморозвитку та особистісної реалізованості педагогів

Показники саморозвитку	Показники особистісної реалізованості					
	Чітко поставлені цілі	Прийняття іншого	Зовнішня самореалізація	Продуктивне усамітнення	Відповідальність за вибір	Внутрішня самореалізація
Потреба у саморозвитку	0,59****	0,08	0,44****	0,28****	0,05	0,22*
Умови саморозвитку	0,02	0,01	0,02	0,03	-0,05	-0,02
Механізми саморозвитку	0,32****	0,07	0,25**	0,17*	0,11	0,20*

Продуктивне усамітнення у педагогів вищої школи передбачає вищі показники потреби у саморозвитку та механізмів саморозвитку.

Внутрішня самореалізація так само позитивно пов'язана із потребою у саморозвитку та знаннями механізмів саморозвитку.

Отже, у структурі акмеологічної компетентності виявлено високу узгодженість самоактуалізації із осмисленістю життя, потребою у саморозвитку, а також осмисленості життя – із особистісною реалізованістю, життєтворчих здібностей – із механізмами саморозвитку.

2.2.2. Досвід роботи та професійна специфіка як чинники акмеологічної компетентності педагога ЗВО

У таблиці 2.19 показано особливості осмисленості життя педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності. Значущими виявились відмінності за показниками процесу життя, локусу контролю Я та загальним показником осмисленості життя (смишложиттєвих орієнтацій).

Таблиця 2.19

Показники осмисленості життя у педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності

Показники СЖО	Групи за стажем роботи						Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Цілі життя	33,68	6,64	33,78	5,35	36,00	5,47	5,62	-
Процес життя	29,91	8,48	31,10	6,45	34,15	5,26	8,01	0,01
Результати життя	28,23	5,10	27,02	3,84	28,65	4,62	4,33	-
Локус контролю Я	22,55	3,84	21,25	4,76	23,80	3,41	8,50	0,01
Локус контролю Життя	32,55	6,65	32,97	5,09	34,70	5,44	4,75	-
Осмисленість життя	146,91	26,90	146,12	18,17	157,30	20,51	9,02	0,01

Великий досвід роботи у педагогів вищої школи передбачає найвищі показники усвідомлення процесуальності життя, задоволеності тими подіями, що відбуваються у процесі життєдіяльності в цілому.

Локус контролю Я як вміння нести відповідальність за події свого життя, усвідомлення власної значущості у всьому, що відбувається у житті, також властивий більшою мірою педагогам із найбільшим професійним досвідом.

Осмисленість життя більшою мірою виражена у педагогів вищої школи із найбільшим досвідом професійної діяльності, натомість педагоги із невеликими (0-5 років) та достатнім (до 10 років) стажем роботи поступаються досвідченим викладачам у показниках осмисленості життя.

З рис. 2.2 видно, що істотних відмінностей у показниках цілей життя смисложиттєвих орієнтацій в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

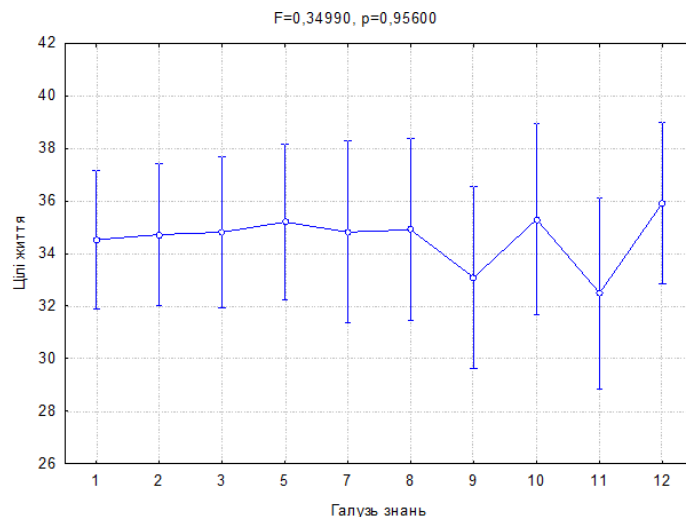


Рис. 2.2 Цілі життя у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.3 видно, що істотних відмінностей у показниках процесу життя смисложиттєвих орієнтацій в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

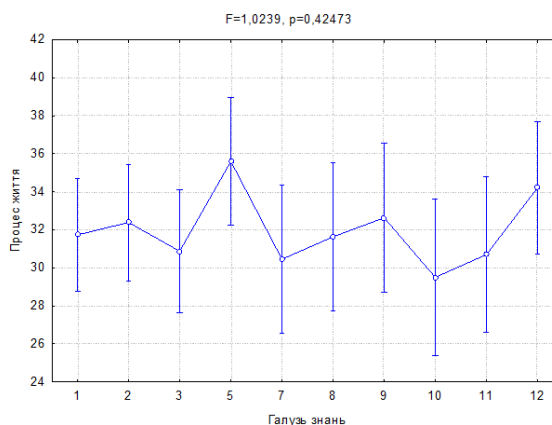


Рис. 2.3 Процес життя у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.4 видно, що істотних відмінностей у показниках результату життя смисложиттєвих орієнтацій в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

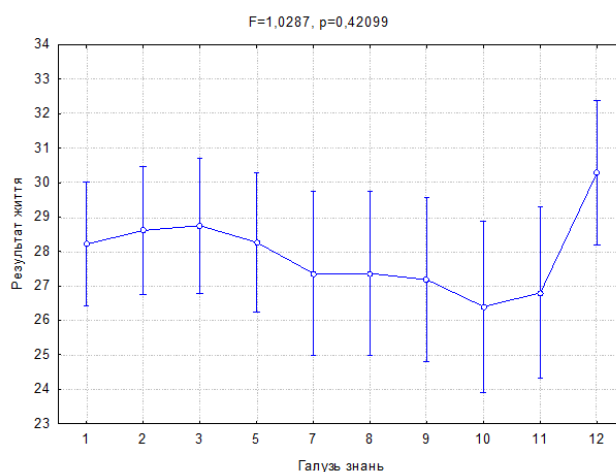


Рис. 2.4 Результат життя у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.5 видно, що істотних відмінностей у показниках локусу контролю Я смисложиттєвих орієнтацій в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

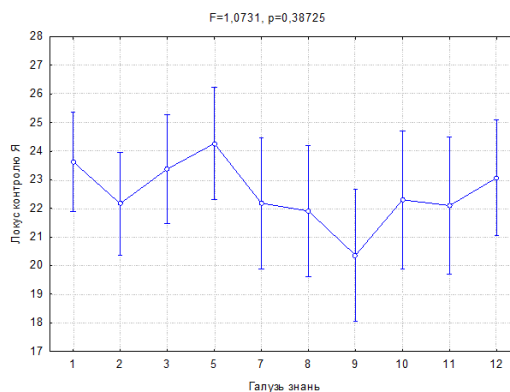


Рис. 2.5 Локус контролю Я у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.6 видно, що істотних відмінностей у показниках локусу контролю Життя смисложиттєвих орієнтацій в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

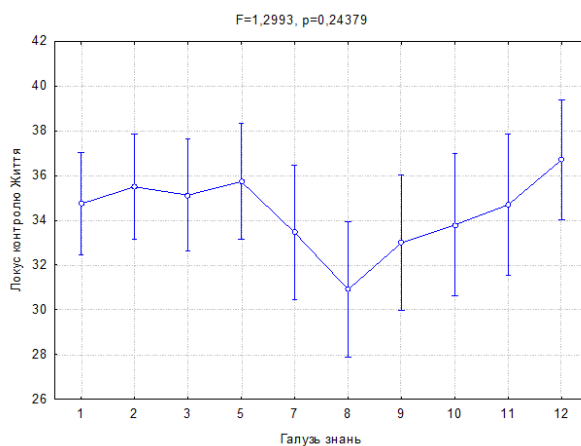


Рис. 2.6 Локус контролю Життя у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.7 видно, що істотних відмінностей у показниках смисложиттєвих орієнтацій в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

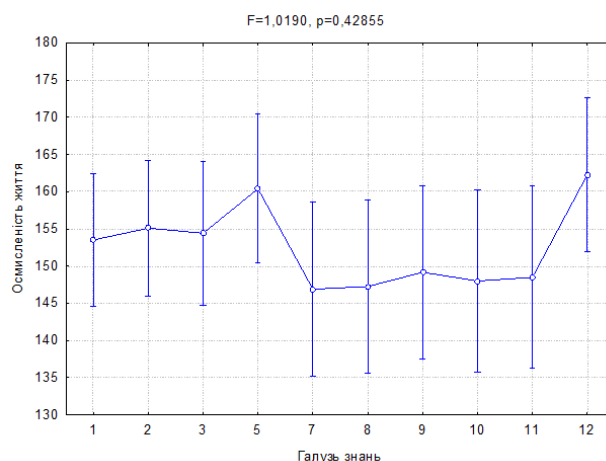


Рис. 2.7 Осмыслєність життєвї (смыслжизнєвї орієнтації) у педагогів вищїї школи рїзнїї предметно-фаховїї галузі.

У таблиці 2.20 показано особливості самоактуалізації педагогів вищїї школи із рїзним стажем професійної діяльності. Значущими виявились відмінності за показниками орієнтації у часї, автономності, аутосимпатії та контактності.

Великий стаж професійної діяльності у педагогів вищїї школи передбачає найвищі показники орієнтації у часї як уявленні про континуальність, безперервність, цілісність життєвого само здійснення.

Достатній стаж професійної діяльності (5-10 років) характеризується найнижчими показниками автономності як незалежності у життєвому само здійсненні.

Таблиця 2.20

Показники самоактуалізації у педагогів вищїї школи із рїзним стажем професійної діяльності

	Групи за стажем роботи						Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Орієнтація у часі	9,34	2,77	9,41	2,36	10,64	2,15	10,50	0,01
Цінності	9,18	2,06	9,53	1,94	9,72	2,10	1,58	-

Погляд на природу людини	5,93	2,38	6,64	2,20	6,86	2,47	2,15	-
Потреба у пізнанні	7,84	2,40	7,63	1,85	8,78	1,88	10,60	-
Креативність	9,68	2,19	9,34	2,34	10,02	2,00	2,28	-
Автономність	8,14	2,80	7,66	2,78	8,83	2,22	6,45	0,05
Спонтанність	6,86	2,75	6,81	2,80	7,52	2,25	1,55	-
Саморозуміння	8,80	2,63	7,86	2,71	8,50	2,83	1,98	-
Аутосимпатія	7,68	2,32	7,47	2,63	9,04	2,31	13,31	0,001
Контактність	6,55	2,58	7,53	2,48	8,63	2,45	11,19	0,003
Гнучкість у спілкуванні	8,25	2,06	8,03	2,34	8,56	1,92	2,02	-

Аутосимпатія як позитивне самоставлення, безумовне само сприйняття своїх чеснот та недоліків, здібностей та можливостей у педагогів вищої школи із високим стажем роботи є найбільшою.

Контактність прямо пропорційна стажу професійної науково-педагогічної діяльності викладачів. Отже, вміння встановлювати адекватні та приємні стосунки із іншими людьми меншою мірою виражено на початку професійної діяльності та є вищим при великому досвіді професійної діяльності.

З рис. 2.8 видно, що істотних відмінностей у показниках орієнтації у часі в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

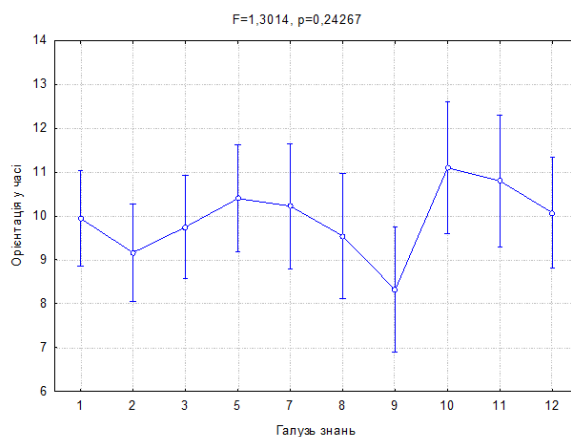


Рис. 2.8 Орієнтація у часі у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.9 видно, що істотних відмінностей у показниках ціннісних орієнтацій на самоактуалізацію в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

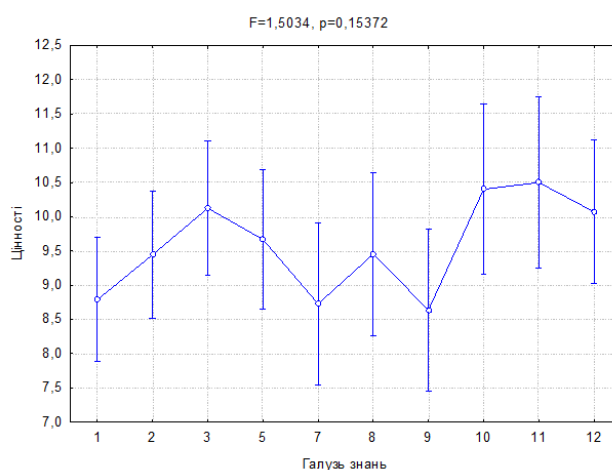


Рис. 2.9 Цінності у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.9 видно, що істотних відмінностей у показниках розуміння природи людей в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

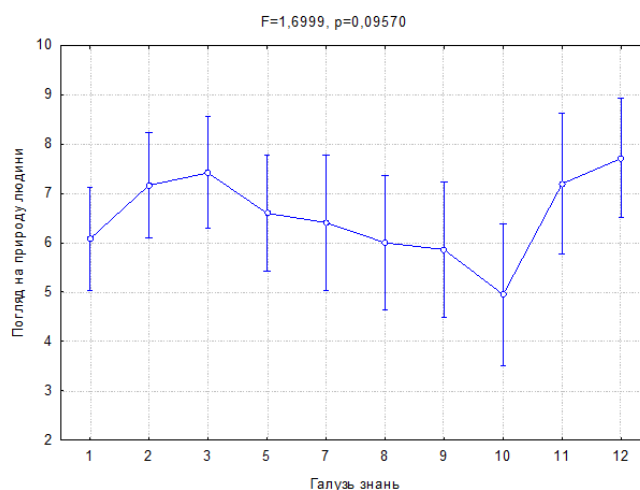


Рис. 2.10 Погляд на природу людини у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.11 видно, що істотних відмінностей у показниках потреби у пізнанні самоактуалізації в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

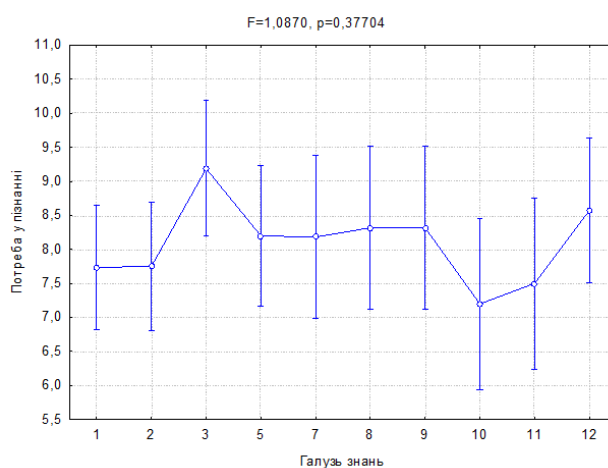


Рис. 2.11 Потреба у пізнанні у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.12 видно, що істотних відмінностей у показниках креативності самоактуалізації в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

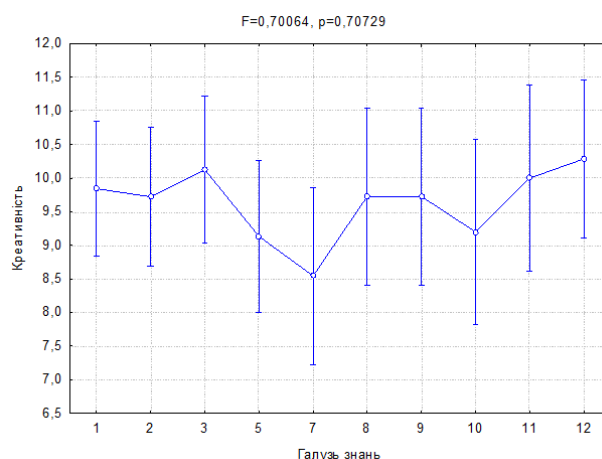


Рис. 2.12 Креативність у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.13 видно, що істотних відмінностей у показниках автономності самоактуалізації в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

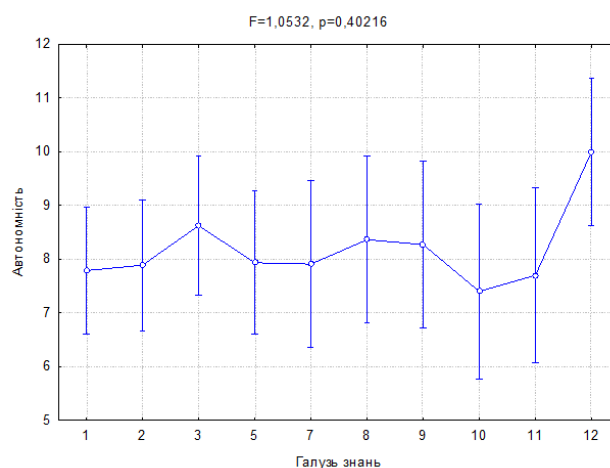


Рис. 2.13 Автономність у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.14 видно, що істотних відмінностей у показниках спонтанності в залежності від фахової галузі педагогів не існує. Викладачі інженерно-технічних фахів мають вищі показники спонтанності, утім усі інші викладачі за рівнем спонтанності не відрізняються.

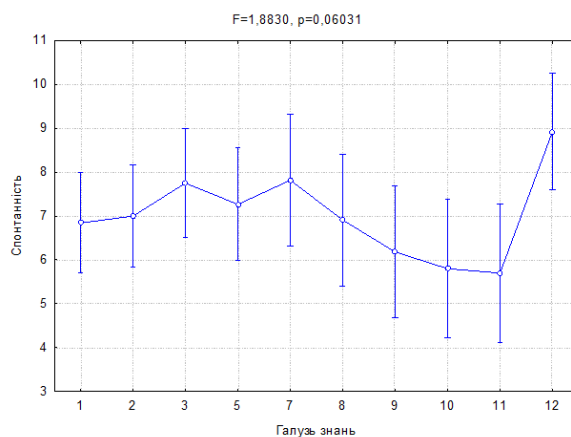


Рис. 2.14 Спонтанність у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.15 видно, що істотних відмінностей у показниках саморозуміння в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

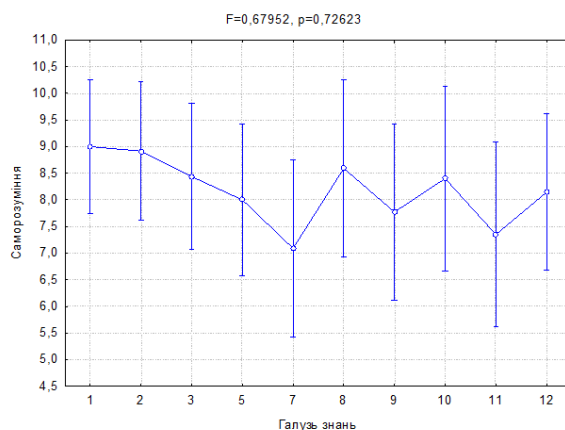


Рис. 2.15 Саморозуміння у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Аутосимпатія виражена нижче у викладачів галузей «управління та адміністрування», «право» та «біологія», проте в інших галузях ці відмінності не значущі (рис. 2.16).

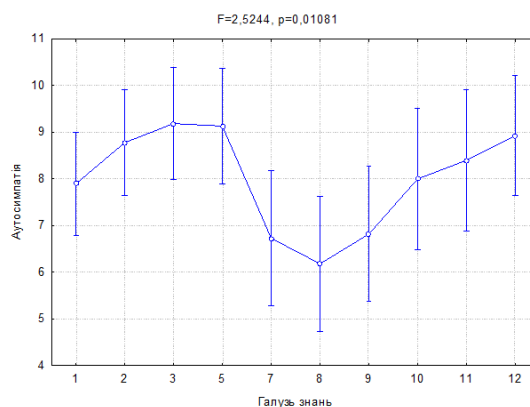


Рис. 2.16 Аутосимпатія у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

З рис. 2.17 видно, що істотних відмінностей у показниках креативності в залежності від фахової галузі педагогів не існує.

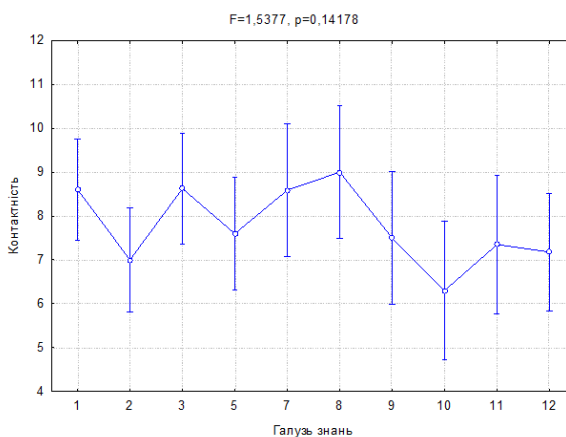


Рис. 2.17 Креативність у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Гнучкість у спілкуванні як показник самоактуалізації педагогів вищої школи виражений нижче у представників галузі «біологія» (рис. 2.18).

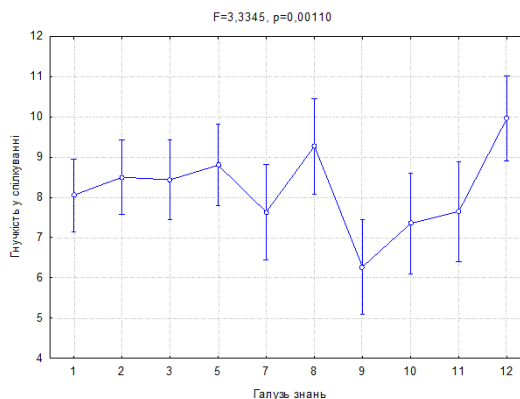


Рис. 2.18 Гнучкість у спілкуванні у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

У таблиці 2.21 показано особливості особистісної вичерпаності педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності. Значущими виявились відмінності за показниками особистісної вичерпаності у теперішньому.

Таблиця 2.21

**Показники особистісної вичерпаності у педагогів вищої школи із різним
стажем професійної діяльності**

	Групи за стажем роботи						Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Особистісна вичерпаність (минуле)	2,36	1,73	1,86	1,53	1,56	1,49	4,06	-
Особистісна вичерпаність (теперішнє)	3,05	2,10	2,24	1,71	1,46	1,65	12,01	0,01
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	2,09	2,14	1,78	1,64	1,26	1,65	5,18	-

Особистісна вичерпаність у теперішньому виявилась найнижчою у педагогів із великим стажем професійної діяльності, натомість у педагогів із малим стажем вона є найвищою.

Особистісна вичерпаність (минуле) у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.19).

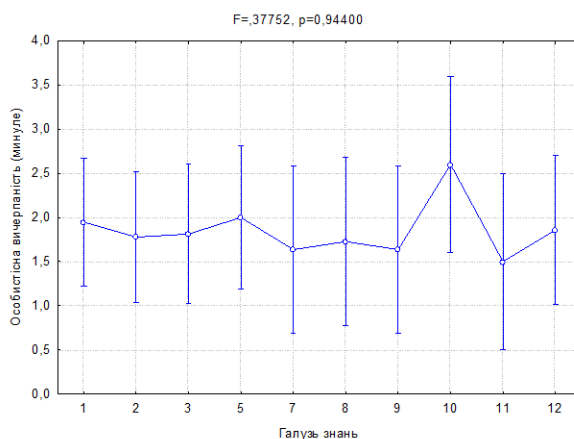


Рис. 2.19 Особистісна вичерпаність (минуле) у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Особистісна вичерпаність (теперішнє) у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.19).

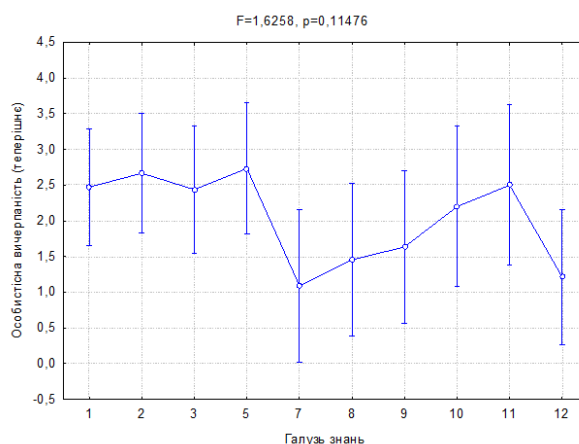


Рис. 2.20 Особистісна вичерпаність (теперішнє) у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Особистісна вичерпаність (майбутнє) у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.21).

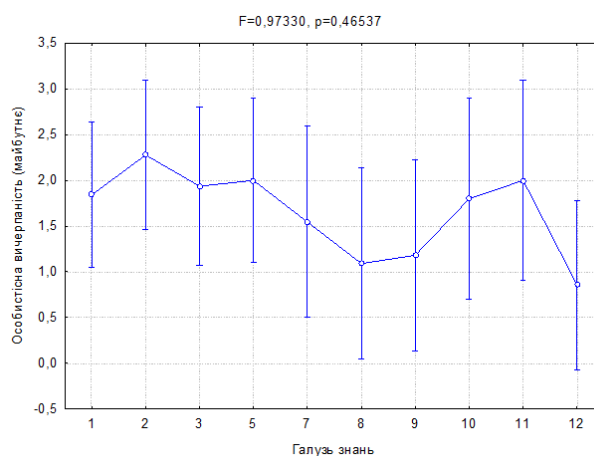


Рис. 2.21 Особистісна вичерпаність (майбутнє) у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

У таблиці 2.22 показано особливості життєтворчих здібностей педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності.

Таблиця 2.22

**Показники життєтворчих здібностей у педагогів вищої школи із різним
стажем професійної діяльності**

	Початковий		Достатній		Високий			
Осмисленість життя	4,23	2,14	4,42	2,22	4,56	1,78	1,95	-
Життєстійкість	4,36	2,38	3,88	1,85	4,26	1,91	1,23	-
Цілеспрямованість	3,41	1,22	3,19	1,28	4,04	1,27	14,93	0,001
Толерантність до невизначеності	4,55	1,90	4,46	1,50	4,33	1,70	0,41	-
Прагнення до особистісного зростання	4,00	1,38	4,14	1,42	4,30	1,30	0,61	-
Креативність	4,00	1,63	3,95	1,63	4,28	1,45	0,99	-
Життєтворчі здібності	24,55	5,23	24,03	4,60	25,76	4,12	3,66	-

Значущими виявились відмінності за показниками цілеспрямованості. При великому педагогічному стажі у педагогів вищої школи визначено вищі показники цілеспрямованості життєтворчих здібностей. Отже, цілеспрямованість як характеристика життєтворчих здібностей більшою мірою характеризує педагогів вищої школи з великим стажем професійної діяльності.

Осмисленість життя у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.22).

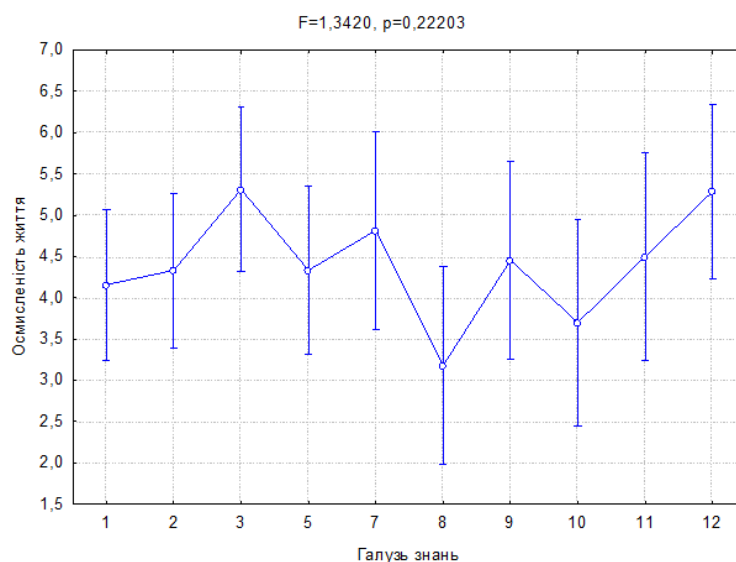


Рис. 2.22 Осмисленість життя у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Життестійкість у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.23).

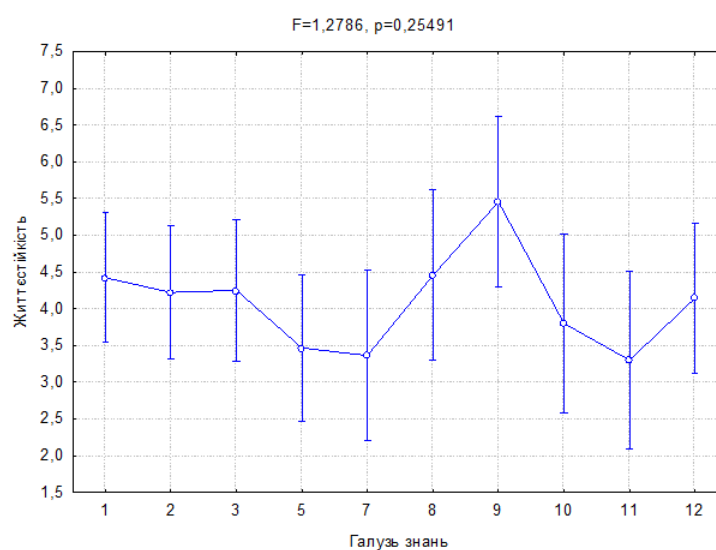


Рис. 2.23 Життестійкість у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Цілеспрямованість у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.24).

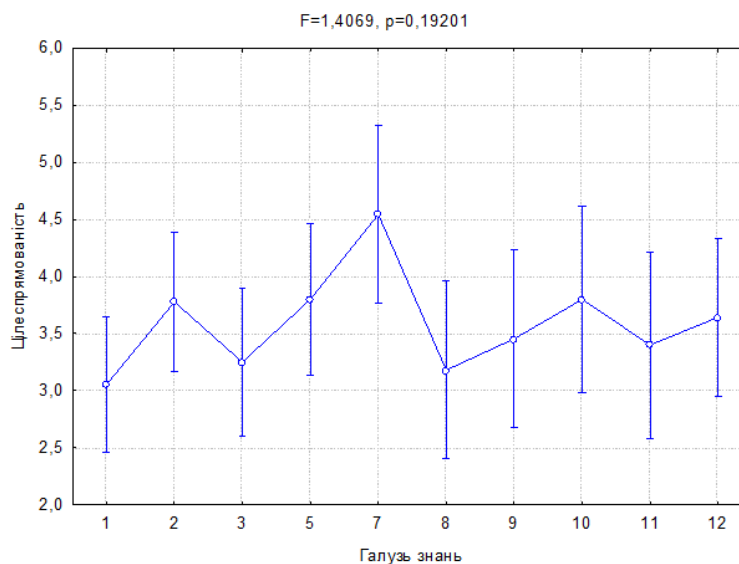


Рис. 2.24 Цілеспрямованість у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Толерантність до невизначеності у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.25).

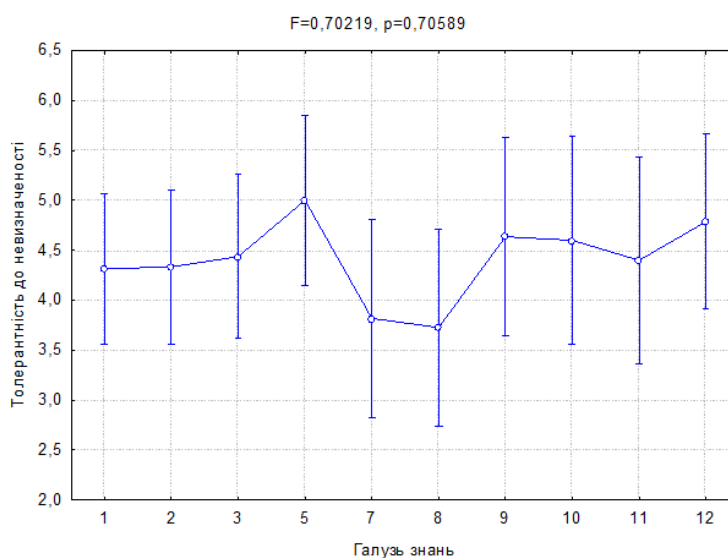


Рис. 2.25 Толерантність до невизначеності у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Прагнення до особистісного зростання у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.26).

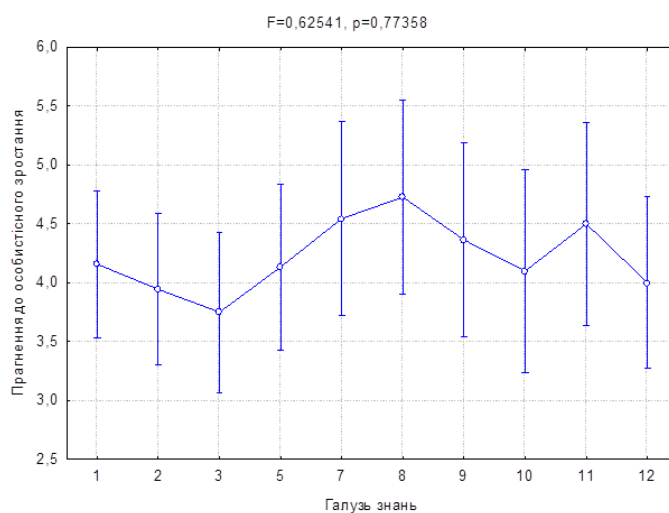


Рис. 2.26 Прагнення до особистісного зростання у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Креативність у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.27).

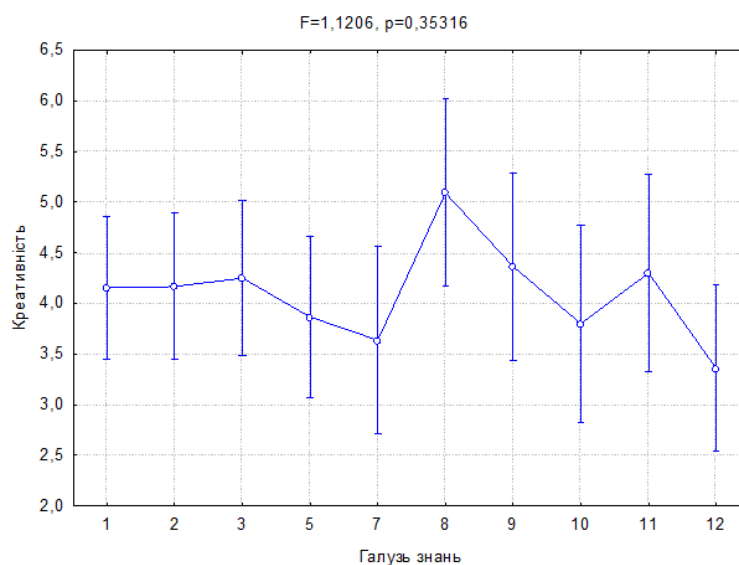


Рис. 2.27 Креативність у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Життєтворчі здібності у педагогів вищої школи не залежить від предметно-фахової галузі професійної діяльності (рис. 2.28).

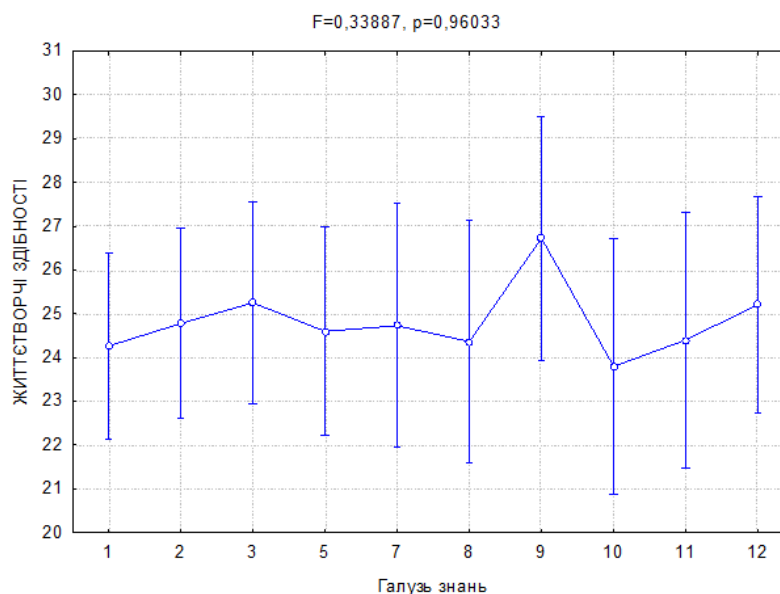


Рис. 2.28 Життєворчі здібності у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

У таблиці 2.23 показано особливості особистісної реалізованості педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності. Значущих відмінностей у педагогів із різним стажем по показникам особистісної само реалізованості, як внутрішньої, так і зовнішньої, виявлено не було.

Таблиця 2.23

Показники особистісної реалізованості у педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності

							Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Чітко поставлені цілі	5,14	1,64	5,14	1,20	5,52	1,24	2,18	-
Прийняття іншого	5,50	1,77	5,61	1,59	5,65	1,15	0,03	-
Зовнішня самореалізація	10,64	2,26	10,75	2,19	11,17	1,73	0,58	-
Продуктивне усамітнення	5,23	1,57	4,86	1,75	5,37	1,75	2,09	-

Відповідальність за вибір	5,09	1,87	5,03	1,73	5,02	1,91	0,14	-
Внутрішня самореалізація	10,32	2,48	9,90	2,52	10,39	2,56	0,65	-

Чітко поставлені цілі у педагогів вищої школи не залежать за рівнем прояву від предметно-фахової галузі (рис. 2.29).

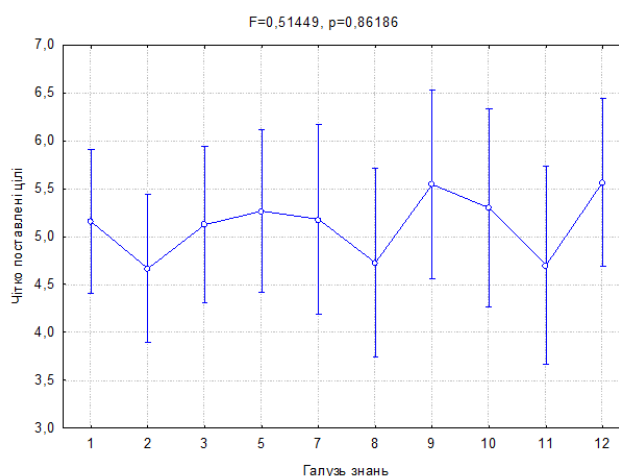


Рис. 2.29 Чітко поставлені цілі у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Прийняття іншого за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.30).

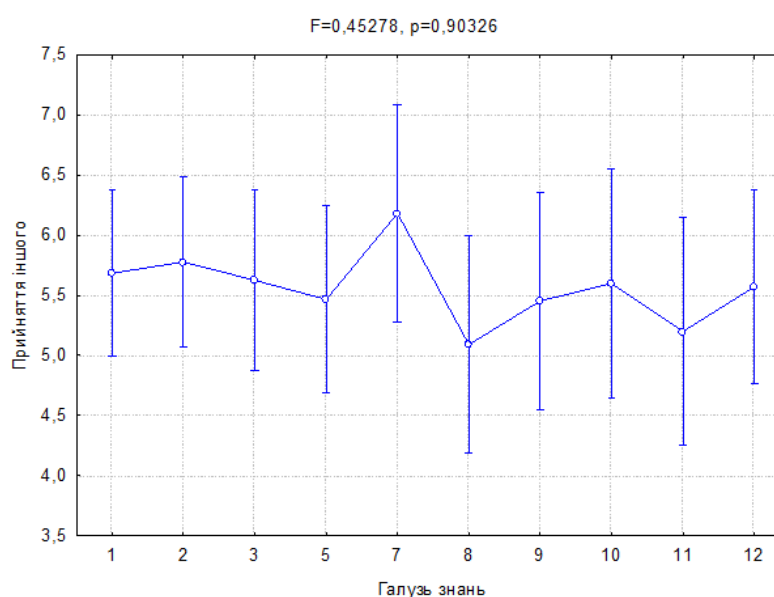


Рис. 2.30 Прийняття іншого у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Зовнішня самореалізація за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.31).

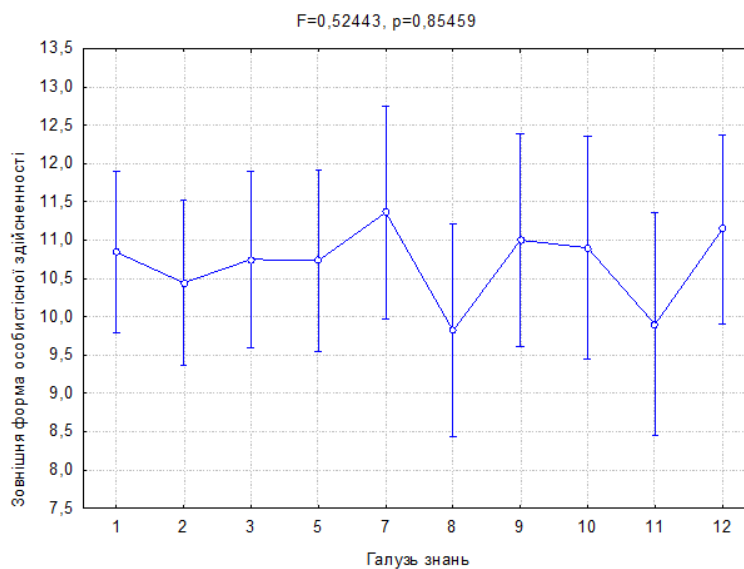


Рис. 2.31 Зовнішня самореалізація у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Продуктивне усамітнення за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.32).

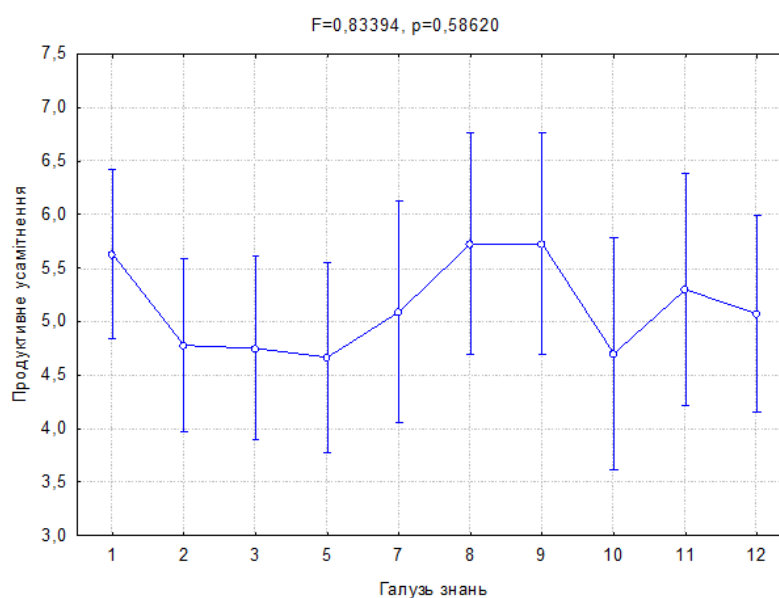


Рис. 2.32 Продуктивне усамітнення у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Відповідальність за вибір за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.33).

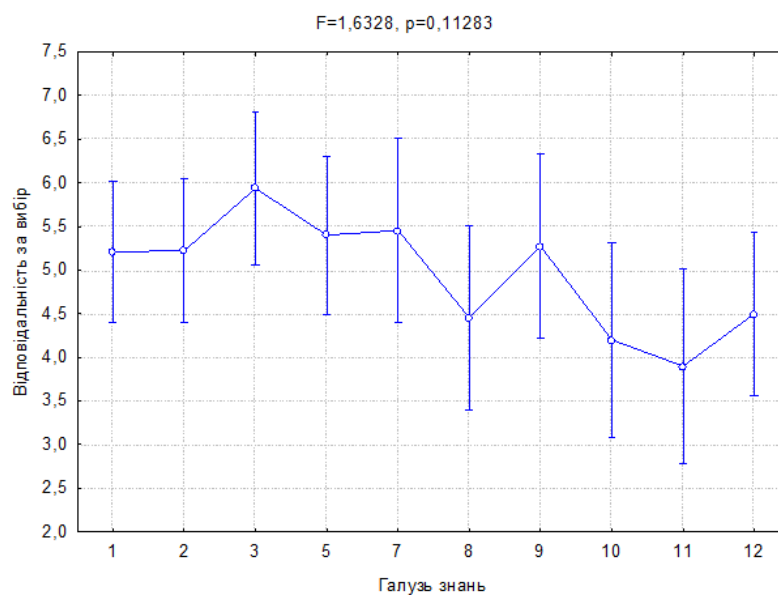


Рис. 2.33 Відповідальність за вибір у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Внутрішня самореалізація за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.34).

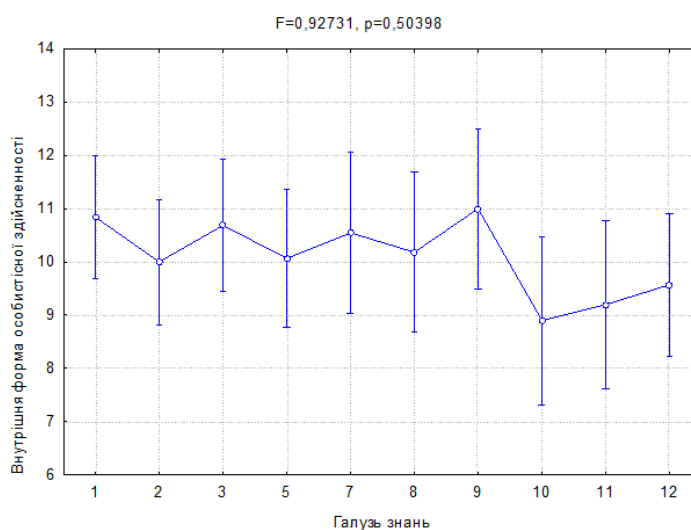


Рис. 2.34 Внутрішня самореалізація у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Особистісна самореалізація за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.35).

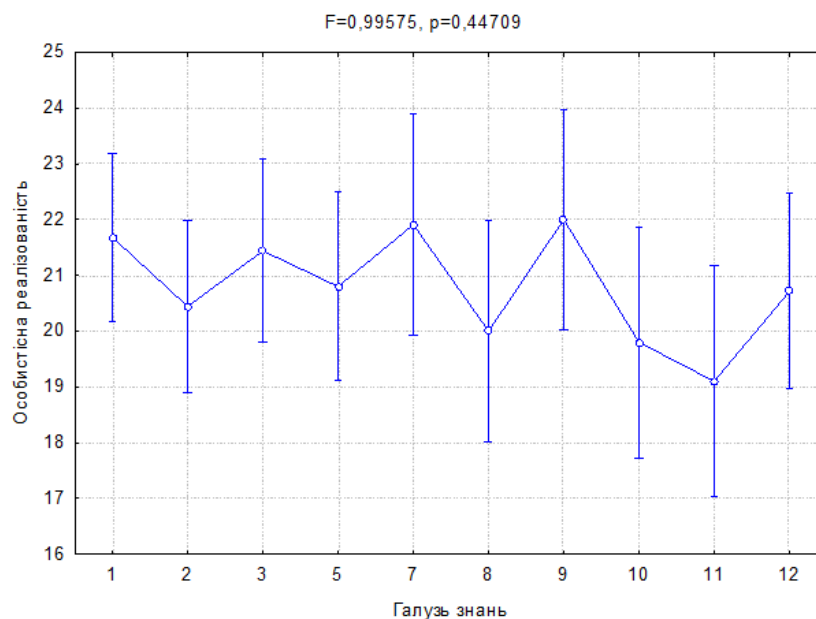


Рис. 2.35 Особистісна самореалізація у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

У таблиці 2.24 показано особливості саморозвитку педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності. Значущими виявились відмінності за показниками потреби у саморозвитку.

Таблиця 2.24

Показники саморозвитку у педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності

							Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Потреба у саморозвитку	38,00	7,69	35,69	6,13	39,35	7,08	9,97	0,01
Умови саморозвитку	31,32	9,10	32,49	8,22	31,35	8,44	0,73	-
Механізми саморозвитку	32,18	10,05	31,42	8,99	34,09	8,74	2,60	-

Потреба у саморозвитку у педагогів вищої школи при достатньому педагогічному стажі (5-10 років) є нижчою.

Потреба у саморозвитку за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.36).

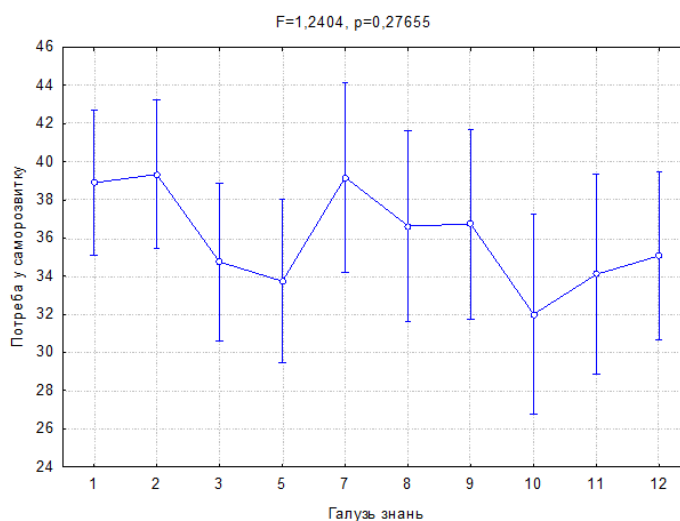


Рис. 2.36 Потреба у саморозвитку у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Умови саморозвитку за рівнем прояву не залежать від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.37).

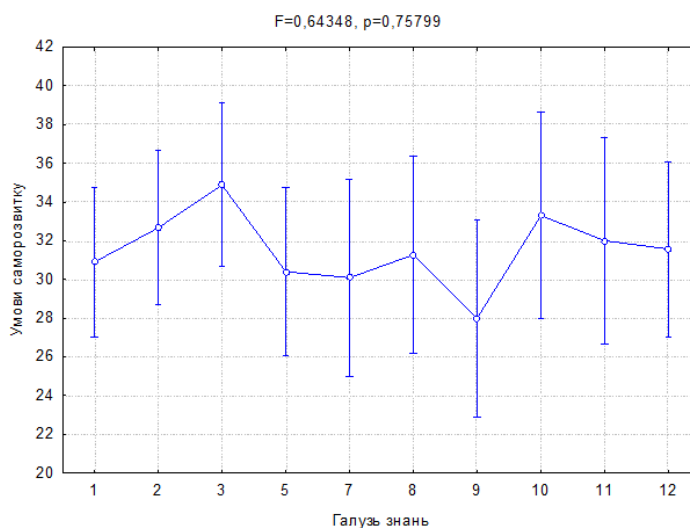


Рис. 2.37 Умови саморозвитку у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Механізми саморозвитку за рівнем прояву не залежать від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.38).

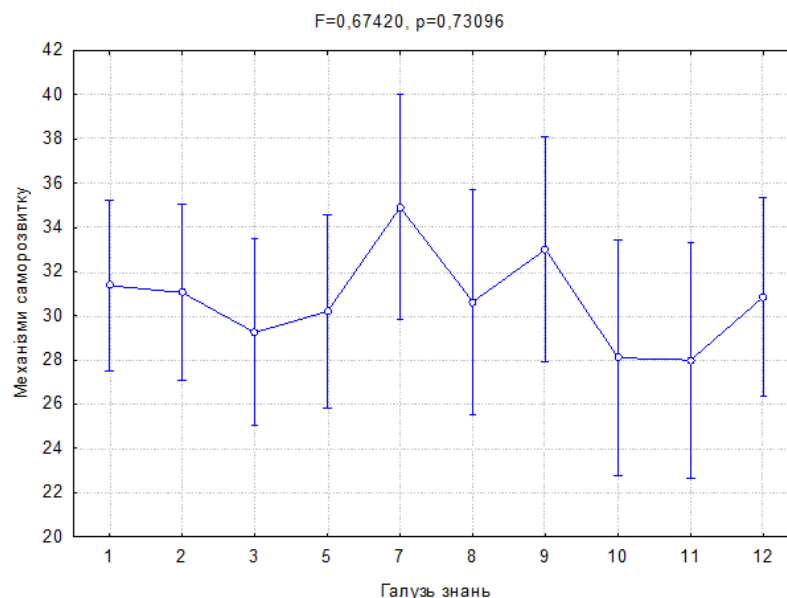


Рис. 2.38 Механізми саморозвитку у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

2.2.3. Показники акмеологічної компетентності як предиктори професійного зростання викладачів вищої школи

Наступним завданням емпіричного дослідження було визначення акмеологічних предикторів професійного зростання викладачів вищої школи засобами регресійного аналізу.

У таблиці 2.25 показано показники предикторів задоволеності науково-педагогічним колективом викладачів ЗВО. Отримана модель регресії пояснює 78,2% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Задоволеність науково-педагогічним колективом = 0,20 Локус контролю життя + 0,25 Автономність самоактуалізації + 0,60 Контактність самоактуалізації + 0,28 Умови саморозвитку.

Таблиця 2.25

**Акмеологічні предиктори задоволеності науково-педагогічним
колективом викладачів ЗВО**

Показники акмеологічної компетентності	БЕТА	Стд.помилка.	B	Стд.помилка	t	p
Вільний член			-6,60083	3,404839	-1,93866	0,055202
Цілі життя	0,070514	0,113882	0,04916	0,079401	0,61918	0,537123
Процес життя	-0,050466	0,096908	-0,03047	0,058504	-0,52077	0,603616
Результати життя	0,036358	0,093826	0,03266	0,084292	0,38751	0,699157
Локус контролю Я	0,044182	0,093048	0,04122	0,086811	0,47483	0,635884
Локус контролю Життя	0,203095	0,096383	0,14531	0,068959	2,10716	0,037463
Орієнтація у часі	-0,033696	0,080529	-0,05538	0,132343	-0,41844	0,676474
Цінності	-0,115269	0,092754	-0,22610	0,181934	-1,24274	0,216705
Погляд на природу людини	-0,007950	0,077880	-0,01346	0,131815	-0,10208	0,918884
Потреба у пізнанні	0,138269	0,093002	0,27151	0,182621	1,48674	0,140052
Креативність	0,146333	0,104347	0,26505	0,189000	1,40237	0,163727
Автономність	0,257555	0,114026	0,39093	0,173075	2,25874	0,025947
Спонтанність	-0,152538	0,097322	-0,23354	0,149001	-1,56735	0,120013
Саморозуміння	0,062266	0,083041	0,08983	0,119805	0,74981	0,455028
Аутосимпатія	0,069433	0,076749	0,10806	0,119443	0,90468	0,367686
Контактність	0,610912	0,092281	0,93851	0,141766	6,62015	0,000000
Гнучкість у спілкуванні	0,139597	0,092296	0,25911	0,171315	1,51249	0,133386
Особистісна вичерпаність (минуле)	-0,063554	0,082947	-0,16161	0,210920	-0,76621	0,445257
Особистісна вичерпаність (теперішнє)	0,062962	0,103951	0,13659	0,225511	0,60569	0,546016
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	-0,087284	0,099793	-0,19789	0,226255	-0,87465	0,383743
Осмисленість життя	-0,011807	0,075309	-0,02308	0,147193	-0,15679	0,875711
Життєстійкість	-0,003180	0,076710	-0,00643	0,155081	-0,04146	0,967010
Цілеспрямованість	0,118100	0,078700	0,35491	0,236508	1,50063	0,136424
Толерантн до невизн	0,106425	0,081834	0,25709	0,197683	1,30049	0,196252
Прагн до особ зрост	0,029632	0,082666	0,08640	0,241037	0,35845	0,720718
Креативність	0,028959	0,078534	0,07373	0,199944	0,36875	0,713048
Потреба у саморозвитку	0,112001	0,110515	0,06394	0,063096	1,01345	0,313154
Умови саморозвитку	0,283566	0,066374	0,13370	0,031296	4,27227	0,000042
Механізми саморозвитку	0,004754	0,109804	0,00207	0,047926	0,04330	0,965548

У таблиці 2.26 показано показники предикторів задоволеності можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності. Отримана модель регресії пояснює 74.3% дисперсії.

Таблиця 2.26

**Акмеологічні предиктори задоволеності можливостями
професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності
викладачів ЗВО**

Показники акмеологічної компетентності	БЕТА	Стд.помилка.	В	Стд.помилка	t	p
Вільний член			-7,21311	2,373346	-3,03921	0,002988
Цілі життя	-0,026110	0,092755	-0,01558	0,055347	-0,28150	0,778878
Процес життя	0,007918	0,078930	0,00409	0,040780	0,10032	0,920282
Результати життя	-0,041853	0,076420	-0,03218	0,058756	-0,54768	0,585066
Локус контролю Я	0,200328	0,075786	0,15995	0,060512	2,64333	0,009455
Локус контролю Життя	-0,005665	0,078503	-0,00347	0,048068	-0,07216	0,942608
Орієнтація у часі	0,141599	0,065589	0,19915	0,092250	2,15887	0,033116
Цінності	0,119225	0,075547	0,20014	0,126818	1,57816	0,117508
Погляд на природу людини	0,043512	0,063432	0,06303	0,091882	0,68596	0,494233
Потреба у пізнанні	0,194520	0,075748	0,32689	0,127296	2,56798	0,011622
Креативність	-0,117273	0,084989	-0,18179	0,131743	-1,37986	0,170533
Автономність	-0,034722	0,092872	-0,04510	0,120642	-0,37387	0,709250
Спонтанність	-0,095987	0,079267	-0,12577	0,103861	-1,21093	0,228614
Саморозуміння	-0,017501	0,067636	-0,02161	0,083510	-0,25875	0,796327
Аутосимпатія	0,051772	0,062511	0,06896	0,083258	0,82821	0,409412
Контактність	-0,056565	0,075161	-0,07437	0,098818	-0,75258	0,453369
Гнучкість у спілкуванні	0,118275	0,075174	0,18788	0,119415	1,57336	0,118615
Особистісна вичерпаність (минуле)	0,021528	0,067559	0,04685	0,147022	0,31866	0,750610
Особистісна вичерпаність (теперішнє)	-0,015485	0,084666	-0,02875	0,157193	-0,18289	0,855231
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	0,060577	0,081280	0,11754	0,157711	0,74529	0,457744
Осмисленість життя	0,056756	0,061338	0,09494	0,102601	0,92530	0,356911
Життєстійкість	0,030595	0,062479	0,05293	0,108099	0,48968	0,625369
Цілеспрямованість	-0,011301	0,064100	-0,02906	0,164858	-0,17630	0,860393
Толерантність до невизначеності	-0,024295	0,066652	-0,05023	0,137795	-0,36450	0,716208
Прагнення до особистісного зростання	0,183486	0,067330	0,45787	0,168015	2,72518	0,007520
Креативність	0,042047	0,063964	0,09162	0,139371	0,65735	0,512379
Потреба у саморозвитку	0,138222	0,090012	0,06754	0,043981	1,53559	0,127618
Умови саморозвитку	0,011500	0,054060	0,00464	0,021815	0,21272	0,831954
Механізми саморозвитку	0,585824	0,089433	0,21883	0,033407	6,55042	0,000000

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності = 0,20 Локус контролю Я + 0,14 Орієнтація у часі самоактуалізації + 0,19 Потреба у пізнанні самоактуалізації + 0,18 Прагнення до особистісного зростання – 7,21.

У таблиці 2.27 показано показники предикторів задоволеності взаємодією із здобувачами вищої освіти. Отримана модель регресії пояснює 76.5% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти = 0,32 Погляд на природу людини самоактуалізації + 0,17 Креативність самоактуалізації + 0,47 Спонтанність самоактуалізації + 0,17 Саморозуміння самоактуалізації + 0,15 Контактність самоактуалізації + 0,16 Гнучкість у спілкуванні самоактуалізації– 3,95.

Таблиця 2.27

Акмеологічні предиктори задоволеності взаємодією із здобувачами вищої освіти викладачів ЗВО

Показники акмеологічної компетентності	БЕТА	Стд.помилка.	В	Стд.помилка	t	p
Вільний член			-3,95678	1,983665	-1,99468	0,048645
Цілі життя	-0,047930	0,078883	-0,02811	0,046259	-0,60761	0,544748
Процес життя	0,042363	0,067125	0,02151	0,034085	0,63111	0,529328
Результати життя	0,087935	0,064991	0,06645	0,049108	1,35305	0,178919
Локус контролю Я	0,062910	0,064452	0,04937	0,050576	0,97608	0,331248
Локус контролю Життя	-0,022638	0,066762	-0,01362	0,040175	-0,33908	0,735221
Орієнтація у часі	0,069654	0,055780	0,09628	0,077103	1,24872	0,214518
Цінності	-0,011118	0,064248	-0,01834	0,105995	-0,17305	0,862945
Погляд на природу людини	0,322908	0,053945	0,45969	0,076796	5,98583	0,000000
Потреба у пізнанні	-0,031711	0,064420	-0,05237	0,106395	-0,49225	0,623557
Креативність	0,174760	0,072278	0,26624	0,110112	2,41788	0,017317
Автономність	0,054994	0,078983	0,07021	0,100834	0,69628	0,487780
Спонтанність	0,471073	0,067412	0,60661	0,086808	6,98795	0,000000
Саморозуміння	0,177208	0,057520	0,21503	0,069799	3,08078	0,002630
Аутосимпатія	0,085188	0,053162	0,11151	0,069588	1,60242	0,112039
Контактність	0,148928	0,063920	0,19243	0,082593	2,32990	0,021706
Гнучкість у спілкуванні	0,157720	0,063931	0,24623	0,099808	2,46704	0,015225
Особистісна вичерпаність (минуле)	-0,081411	0,057455	-0,17412	0,122883	-1,41694	0,159432
Особистісна вичерпаність	0,109953	0,072004	0,20063	0,131383	1,52704	0,129729

(теперішнє)						
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	-0,102443	0,069124	-0,19535	0,131817	-1,48201	0,141303
Осмиленість життя	-0,028666	0,052164	-0,04712	0,085755	-0,54953	0,583800
Життєстійкість	0,017371	0,053135	0,02954	0,090350	0,32692	0,744374
Цілеспрямованість	-0,104586	0,054513	-0,26436	0,137790	-1,91854	0,057732
Толерантність до невизначеності	-0,031626	0,056684	-0,06426	0,115170	-0,55793	0,578067
Прагнення до особистісного зростання	0,005883	0,057260	0,01443	0,140428	0,10275	0,918357
Креативність	0,038525	0,054398	0,08250	0,116488	0,70820	0,480373
Потреба у саморозвитку	-0,088891	0,076551	-0,04269	0,036760	-1,16120	0,248168
Умови саморозвитку	-0,029904	0,045975	-0,01186	0,018233	-0,65044	0,516814
Механізми саморозвитку	-0,000102	0,076058	-0,00004	0,027921	-0,00135	0,998928

У таблиці 2.28 показано показники предикторів здатностей до професійної рефлексії викладачів. Отримана модель регресії пояснює 80,4% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Здатність до професійної рефлексії = 0,65 Процес життя + 0,18 Орієнтація у часі самоактуалізації + 0,10 Погляд на природу людини самоактуалізації + 0,11 Саморозуміння самоактуалізації + 0,17 Аутосимпатія самоактуалізації + 0,20 Контактність самоактуалізації + 0,41 Осмиленість життя – 10,37.

Таблиця 2.28

Акмеологічні предиктори здатностей до професійної рефлексії викладачів ЗВО

Показники акмеологічної компетентності	БЕТА	Стд.помилка.	В	Стд.помилка	t	p
Вільний член			-10,3764	2,183766	-4,75163	0,000006
Цілі життя	-0,063742	0,080811	-0,0402	0,050926	-0,78878	0,432000
Процес життя	0,657568	0,068766	0,3588	0,037523	9,56242	0,000000
Результати життя	-0,053390	0,066579	-0,0434	0,054062	-0,80191	0,424402
Локус контролю Я	0,014603	0,066027	0,0123	0,055678	0,22117	0,825385
Локус контролю Життя	0,005117	0,068394	0,0033	0,044228	0,07481	0,940503
Орієнтація у часі	0,184296	0,057143	0,2738	0,084881	3,22516	0,001674
Цінності	-0,115225	0,065818	-0,2043	0,116687	-1,75066	0,082898
Погляд на природу людини	0,101490	0,055264	0,1553	0,084542	1,83646	0,069093
Потреба у пізнанні	0,071474	0,065994	0,1269	0,117128	1,08303	0,281252
Креативність	0,112640	0,074045	0,1844	0,121219	1,52124	0,131178

Автономність	-0,111627	0,080913	-0,1531	0,111005	-1,37959	0,170617
Спонтанність	-0,060790	0,069060	-0,0841	0,095565	-0,88026	0,380711
Саморозуміння	0,113739	0,058926	0,1483	0,076839	1,93019	0,046255
Аутосимпатія	0,170284	0,054461	0,2395	0,076608	3,12670	0,002282
Контактність	0,198856	0,065482	0,2761	0,090925	3,03678	0,003010
Гнучкість у спілкуванні	0,100377	0,065493	0,1684	0,109876	1,53263	0,128346
Особистісна вичерпаність (минуле)	-0,040719	0,058859	-0,0936	0,135278	-0,69181	0,490569
Особистісна вичерпаність (теперішнє)	0,128033	0,073763	0,2510	0,144636	1,73573	0,085518
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	0,043875	0,070813	0,0899	0,145114	0,61958	0,536861
Осмисленість життя	0,407486	0,053439	0,7199	0,094405	7,62524	0,000000
Життєстійкість	-0,030412	0,054434	-0,0556	0,099464	-0,55869	0,577550
Цілеспрямованість	-0,021442	0,055846	-0,0582	0,151689	-0,38395	0,701785
Толерантність до невизначеності	0,007200	0,058069	0,0157	0,126788	0,12399	0,901561
Прагнення до особистісного зростання	0,002661	0,058660	0,0070	0,154594	0,04536	0,963904
Креативність	-0,002029	0,055728	-0,0047	0,128238	-0,03640	0,971031
Потреба у саморозвитку	0,041633	0,078421	0,0215	0,040468	0,53089	0,596608
Умови саморозвитку	0,013786	0,047099	0,0059	0,020072	0,29269	0,770328
Механізми саморозвитку	0,055912	0,077917	0,0221	0,030738	0,71758	0,474592

У таблиці 2.29 показано показники предикторів здатностей до професійного вдосконалення викладачів. Отримана модель регресії пояснює 95% дисперсії.

Таблиця 2.29

Акмеологічні предиктори здатностей до професійного вдосконалення викладачів ЗВО

Показники акмеологічної компетентності	БЕТА	Стд.помилка.	B	Стд.помилка	t	p
Вільний член			-12,2816	1,119530	-10,9704	0,000000
Цілі життя	0,886900	0,040735	0,5684	0,026108	21,7726	0,000000
Процес життя	-0,018882	0,034663	-0,0105	0,019237	-0,5447	0,587086
Результати життя	-0,008337	0,033561	-0,0069	0,027716	-0,2484	0,804294
Локус контролю Я	-0,016933	0,033283	-0,0145	0,028544	-0,5088	0,611969
Локус контролю Життя	-0,022551	0,034476	-0,0148	0,022674	-0,6541	0,514462
Орієнтація у часі	-0,032295	0,028805	-0,0488	0,043515	-1,1212	0,264752
Цінності	0,026893	0,033177	0,0485	0,059821	0,8106	0,419416
Погляд на природу людини	0,055954	0,027857	0,0871	0,043342	2,0086	0,047120
Потреба у пізнанні	-0,011513	0,033266	-0,0208	0,060047	-0,3461	0,729958
Креативність	-0,004088	0,037324	-0,0068	0,062144	-0,1095	0,912997

Автономність	-0,039161	0,040786	-0,0546	0,056908	-0,9601	0,339169
Спонтанність	0,036784	0,034811	0,0518	0,048992	1,0567	0,293063
Саморозуміння	0,024673	0,029703	0,0327	0,039393	0,8306	0,408039
Аутосимпатія	-0,001833	0,027452	-0,0026	0,039274	-0,0668	0,946884
Контактність	0,014608	0,033008	0,0206	0,046613	0,4426	0,658992
Гнучкість у спілкуванні	-0,025823	0,033014	-0,0441	0,056329	-0,7822	0,435838
Особистісна вичерпаність (минуле)	-0,038767	0,029669	-0,0906	0,069352	-1,3066	0,194163
Особистісна вичерпаність (теперішнє)	0,007649	0,037182	0,0153	0,074149	0,2057	0,837411
Особистісна вичерпаність (майбутнє)	0,002627	0,035695	0,0055	0,074394	0,0736	0,941481
Осмисленість життя	0,071796	0,026937	0,1290	0,048398	2,6653	0,008895
Життєстійкість	-0,010030	0,027439	-0,0186	0,050991	-0,3655	0,715448
Цілеспрямованість	0,143020	0,028150	0,3951	0,077765	5,0806	0,000002
Толерантність до невизначеності	0,028469	0,029271	0,0632	0,064999	0,9726	0,332971
Прагнення до особистісного зростання	0,001717	0,029569	0,0046	0,079254	0,0581	0,953797
Креативність	-0,019782	0,028091	-0,0463	0,065743	-0,7042	0,482844
Потреба у саморозвитку	0,076028	0,039530	0,0399	0,020746	1,9233	0,047128
Умови саморозвитку	0,013477	0,023741	0,0058	0,010290	0,5676	0,571480
Механізми саморозвитку	0,024923	0,039276	0,0100	0,015758	0,6346	0,527073

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Здатність до професійного вдосконалення = 0,89 Цілі життя + 0,06 Погляд на природу людини самоактуалізації + 0,07 Осмисленість життя + 0,14 Цілеспрямованість + 0,08 Потреба у саморозвитку – 12,28.

2.3. Особистісні ресурси та показники професійного зростання педагога вищої школи

Наступним завданням емпіричного дослідження було визначення кореляцій особистісних ресурсів та показників професійного зростання викладачів ЗВО. У таблиці 2.30 показано зв'язки між показниками особистісних ресурсів та показників професійного зростання викладачів вищої школи.

Таблиця 2.30

**Акмеологічні предиктори здатностей до професійного
вдосконалення викладачів ЗВО**

	Задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу	Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності	Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти	Здатностей до професійної рефлексії	Здатностей до професійного самовдосконалення
Впевненість у собі	-0,04	0,01	-0,05	-0,09	0,03
Доброта людей	0,43****	-0,02	0,03	0,04	-0,03
Допомога іншим	0,41****	-0,00	0,15	0,07	0,15
Успіх	0,16	0,41****	0,00	0,17	0,26**
Любов	-0,09	0,07	0,02	0,02	-0,06
Творчість	0,12	0,45****	-0,07	0,14	0,57****
Віра у добро	0,33***	-0,13	0,23**	0,07	0,02
Прагнення до мудрості	0,21*	0,51****	0,12	0,26**	0,33***
Робота над собою	0,12	0,47****	0,01	0,21*	0,44****
Самореалізація у професії	0,13	0,34***	0,01	0,28**	0,54****
Відповідальність	0,02	0,43****	0,01	0,13	0,28**
Знання власних ресурсів	-0,04	0,02	-0,00	0,07	-0,11
Уміння оновлювати власні ресурси	0,36***	0,46****	0,20*	0,33***	0,34***
Уміння використовувати власні ресурси	0,18*	0,44****	0,08	0,18*	0,24**

Особистісний ресурс доброти людей як переконаності у переважній доброзичливості інших позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу. Отже, чим більше викладачі переконані загалом у доброті людей, тим більше вони задоволені ставленням до них адміністрації вишу та колег, а стосунки із ними вважаються позитивними.

Особистісний ресурс допомоги іншим як переконаності у тому, що іншим людям треба допомагати і вони будуть вдячні за це, позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу. Отже, чим більше викладачі переконані загалом у необхідності допомагати як чесноту та ресурс, тим більше вони задоволені ставленням до них адміністрації вишу та колег, а стосунки із ними вважаються позитивними.

Особистісний ресурс успіху як переконаність у власній добрій вдачі, везінні, цінності здобутих досягнень у житті передбачає позитивні зв'язки із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності та здатністю до професійного самовдосконалення викладачів ЗВО. Отже, чим більше викладачі переконані у власній успішності, тим більше вони задоволені можливостями навчатися і професійно зростати, отримувати нові знання, підвищувати кваліфікацію.

Особистісний ресурс творчості як переконаність у необхідності творчо ставитись до життя в цілому передбачає позитивні зв'язки із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності та здатністю до професійного самовдосконалення викладачів ЗВО. Отже, чим більше викладачі переконані у власному творчому потенціалі, тим більше вони задоволені можливостями навчатися і професійно зростати, здатні отримувати нові знання, підвищувати кваліфікацію.

Особистісний ресурс віри у добро як оптимізм, переконаності у тому, що добра у житті більше, ніж зла, позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу та задоволеністю взаємодією із здобувачами вищої освіти. Отже, чим більше викладачі переконані загалом у доброті та справедливості світу, тим більше вони задоволені ставленням до них адміністрації вишу та колег, а стосунки із ними та із студентами вважаються позитивними.

Особистісний ресурс прагнення до мудрості позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу, задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійної рефлексії та професійного вдосконалення. Отже, чим більше викладачі переконані загалом у необхідності бути мудрим, тим більше вони задоволені ставленням до них адміністрації вишу та колег, тим більше вони здатні професійно розвиватись, усвідомлювати процес та результат професійної діяльності.

Особистісний ресурс роботи над собою позитивно корелює із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійної рефлексії та професійного вдосконалення. Отже, чим більше викладачі переконані загалом у необхідності працювати над собою та самовдосконалюватися, тим більше вони задоволені можливостями професійного навчання, тим більше вони здатні професійно розвиватись, усвідомлювати процес та результат професійної діяльності.

Особистісний ресурс самореалізації у професії позитивно корелює із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійної рефлексії та професійного вдосконалення. Отже, чим більше педагоги вищої школи переконані загалом у власній можливості реалізувати себе, тим більше вони задоволені власною здатністю та можливостями професійно розвиватись, усвідомлювати процес та результат професійної діяльності.

Особистісний ресурс відповідальності позитивно корелює із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійного вдосконалення. Отже, чим більше педагоги вищої школи відповідальні за свої вчинки та життя в цілому, тим більше вони задоволені можливостями професійно розвиватись та вдосконалюватися.

Уміння оновлювати власні ресурси передбачає усі позитивні зв'язки із показниками ресурсів професійного зростання у педагогів вищої школи. Отже, уміння перемикатись, відпочивати, знаходити джерела для творчого натхнення у педагогів вищої школи тим вище, чим більше у них ресурсів для професійного зростання. У свою чергу, ресурси професійного зростання викладачів зумовлені вміннями оновлювати свої особистісні ресурси.

Уміння використовувати ресурси у педагогів корелює з усіма показниками професійного зростання, крім задоволеності взаємодією із здобувачами вищої освіти. Отже, уявлення про широкі можливості для

професійного навчання, переконаність у доброзичливому ставленні професійного оточення, вміння рефлексувати з проблем професійного вдосконалення та уявлення про хороші можливості професійно розвиватись взаємозумовлено у педагогів вищої школи з умінням якісно використовувати особистісні ресурси.

З таблиці 2.31 видно, що педагоги вищої школи із різним стажем професійної діяльності не відрізняються за вираженістю особистісних ресурсів. Статистично значущі відмінності було встановлено лише за показниками умінь оновлювати ресурси, за якими педагоги із найбільшим стажем мають перевагу.

Таблиця 2.31

**Показники особистісних ресурсів у педагогів вищої школи із різним
стажем професійної діяльності**

							Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Впевненості у собі	5,00	1,51	4,98	1,62	4,94	1,55	0,24	-
Доброта людей	6,09	1,72	5,68	1,85	5,72	1,68	1,04	-
Допомога іншим	4,73	1,52	4,97	1,66	5,22	1,60	1,50	-
Успіх	5,27	1,88	4,80	1,51	5,30	1,71	2,37	-
Любов	6,32	1,49	6,17	1,44	6,06	1,50	0,46	-
Творчість	4,32	2,57	4,85	1,87	5,07	2,16	1,69	-
Віра у добро	5,27	2,19	5,19	1,87	5,17	1,79	0,04	-
Прагнення до мудрості	5,27	1,72	5,10	1,71	5,33	1,91	0,33	-
Робота над собою	4,32	1,81	4,53	1,76	4,87	2,10	1,03	-
Самореалізація у професії	5,05	2,28	4,78	1,82	5,31	1,95	1,96	-
Відповідальність	5,09	1,80	4,46	1,96	5,28	2,00	5,14	-
Знання власних ресурсів	5,41	1,33	5,73	1,52	5,72	1,61	0,76	-
Уміння оновлювати власні ресурси	5,59	2,06	5,22	2,03	6,17	1,82	6,58	0,03
Уміння використовувати власні ресурси	5,55	1,65	5,41	1,81	6,11	1,92	5,52	-
Психологічна ресурсність	73,45	8,38	75,02	7,50	73,83	9,32	0,60	-

Ресурс упевненості у собі за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.39), утім у викладачів біології цей ресурс виражений значно слабше, ніж у викладачів права.

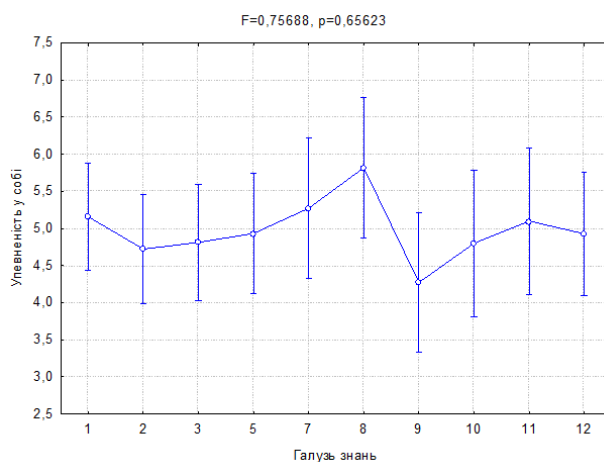


Рис. 2.39 Ресурс упевненості у собі у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс доброти до людей за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.40), утім у викладачів менеджменту цей ресурс виражений значно слабше, ніж у викладачів права.

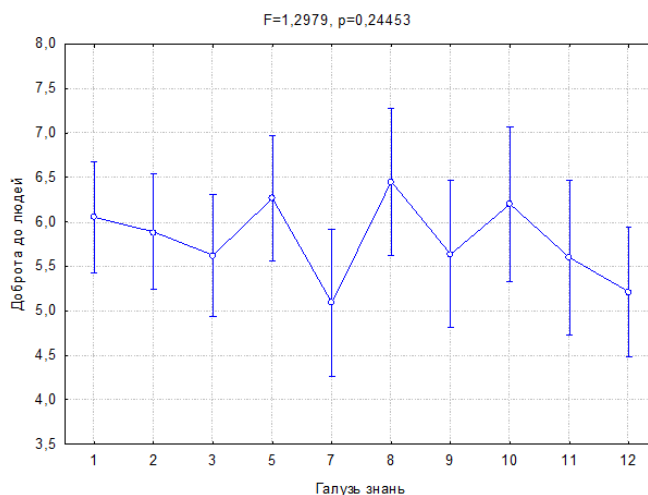


Рис. 2.40 Ресурс доброти до людей у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс доброти до інших за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.41), утім у викладачів біології цей ресурс виражений значно слабше, ніж у викладачів права.

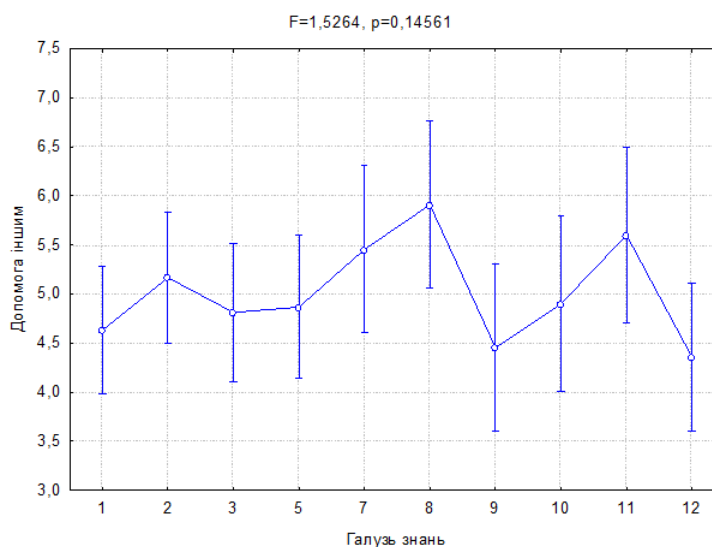


Рис. 2.41 Ресурс допомоги іншим у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс успіху за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.42).

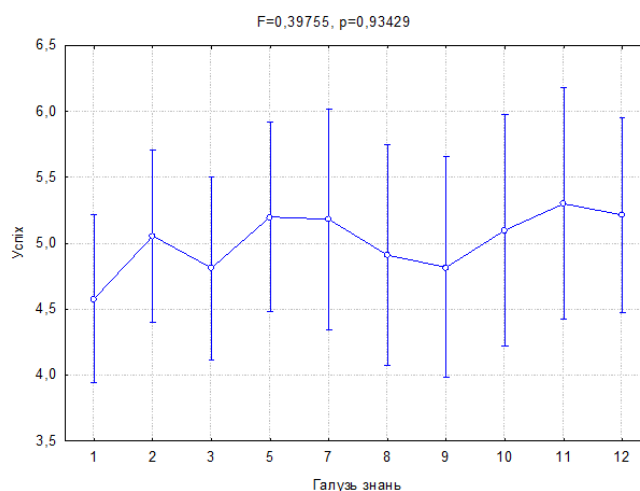


Рис. 2.42 Ресурс успіху у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс любові за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.43), утім у викладачів математики цей ресурс виражений значно слабше.

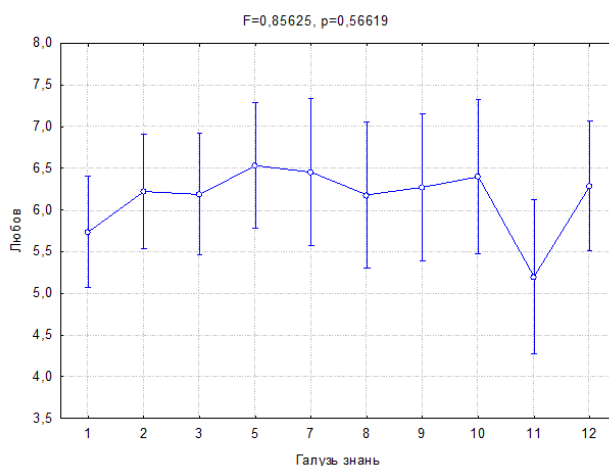


Рис. 2.43 Ресурс любові у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс творчості за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.44), утім у викладачів математики цей ресурс виражений значно слабше, ніж у викладачів менеджменту та природничих дисциплін.

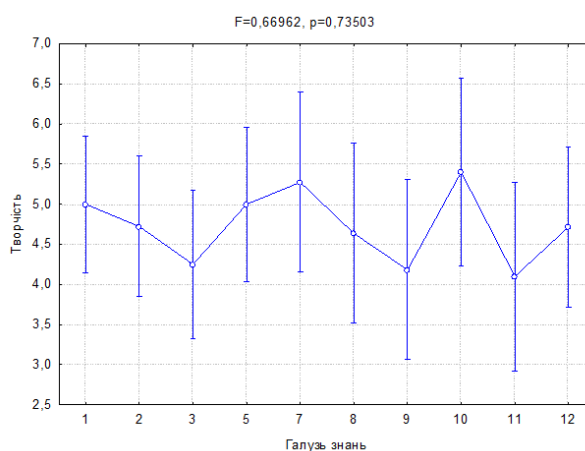


Рис. 2.44 Ресурс творчості у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс віри у добро за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.45), утім у викладачів педагогічних дисциплін цей ресурс виражений значно слабше.

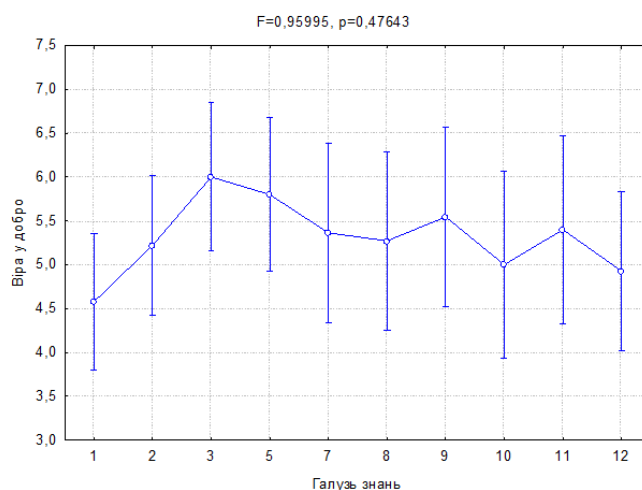


Рис. 2.45 Ресурс віри у добро у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс прагнення до мудрості за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.46), утім у викладачів біології цей ресурс виражений значно слабше.

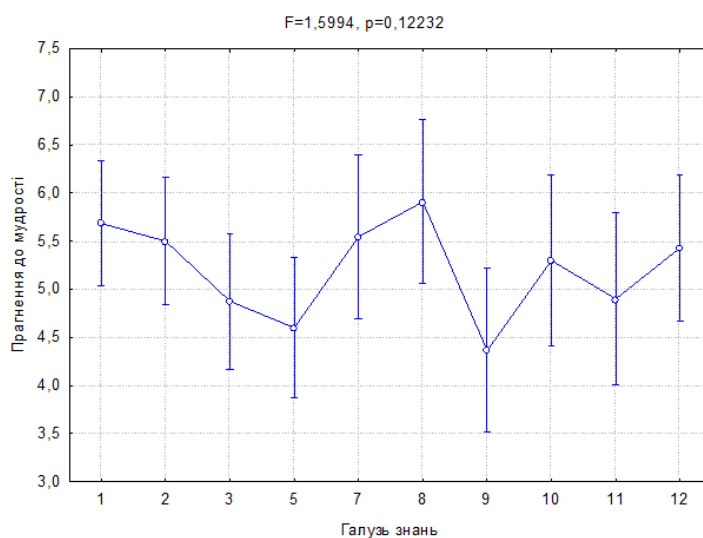


Рис. 2.46 Ресурс прагнення до мудрості у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс роботи над собою за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.47).

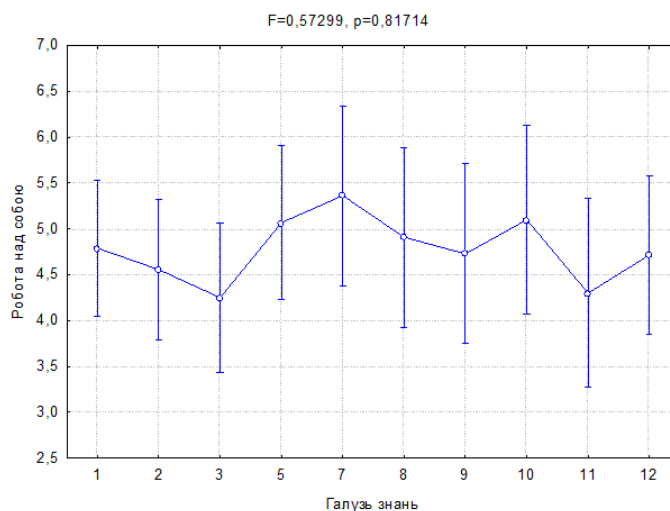


Рис. 2.47 Ресурс роботи над собою у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс самореалізації у професії за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.48), утім у викладачів галузей соціальних та поведінкових наук, а також менеджменту та адміністрування цей ресурс виражений більше.

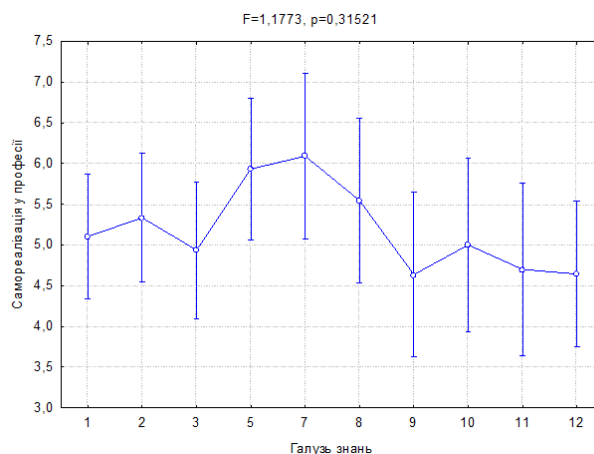


Рис. 2.48 Ресурс самореалізації у професії у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Ресурс відповідальності за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.49), утім у викладачів біології та математики цей ресурс виражений значно слабше.

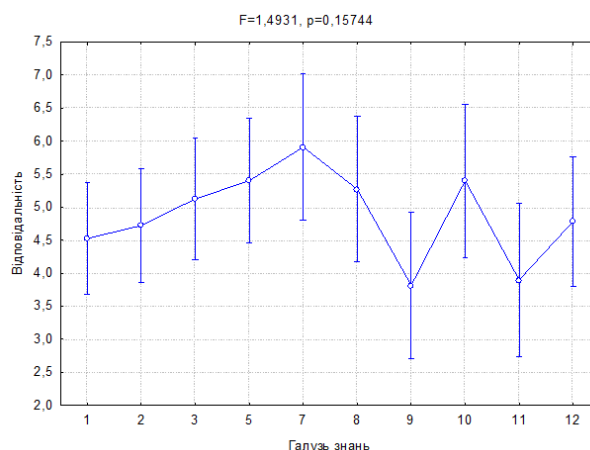


Рис. 2.49 Ресурс відповідальності у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Знання власних ресурсів за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.50), утім у викладачів права та біології цей ресурс виражений значно слабше.

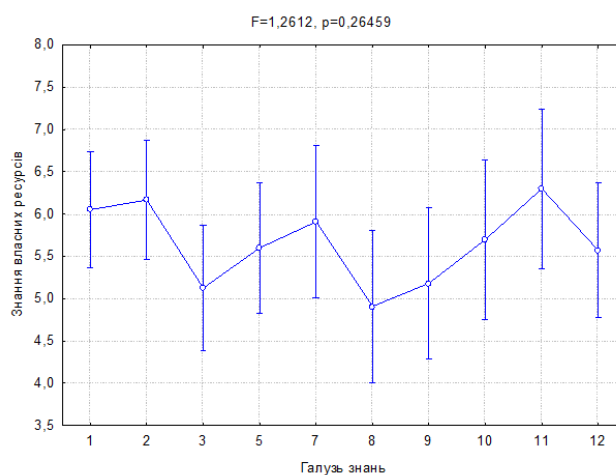


Рис. 2.50 Знання власних ресурсів у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Уміння оновлювати ресурси за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.51).

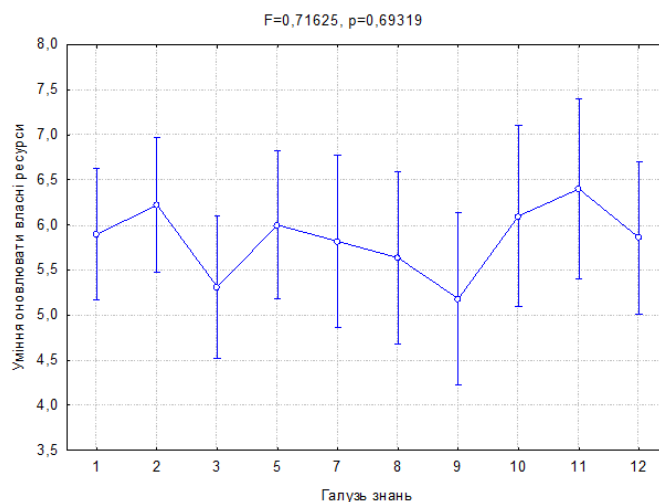


Рис. 2.51 Уміння оновлювати ресурси у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Уміння використовувати ресурси за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.52), утім у викладачів гуманітарних наук та біології ця здатність виражена значно слабше.

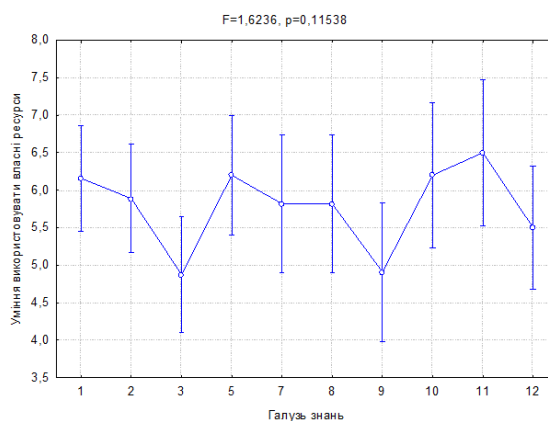


Рис. 2.52 Уміння використовувати ресурси у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

Психологічна ресурсність за рівнем прояву не залежить від предметно-фахової галузі викладачів (рис. 2.53), утім у викладачів біології вона виражена значно слабше.

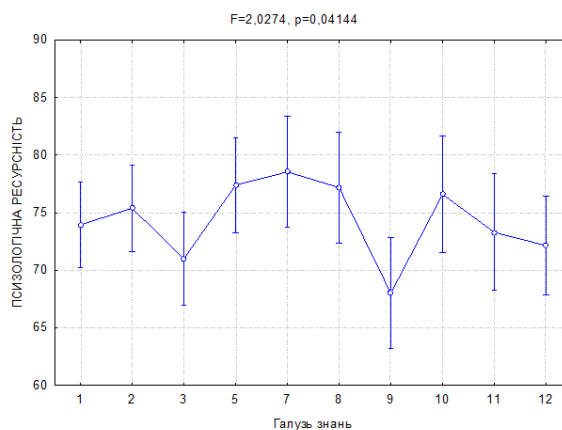


Рис. 2.53 Психологічна ресурсність у педагогів вищої школи різної предметно-фахової галузі.

У таблиці 2.32 показано показники ресурсних предикторів задоволеності науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу у викладачів. Отримана модель регресії пояснює 64% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу = 0,26 Ресурс доброти людей + 0,16 Ресурс віри у добро + 0,20 Знання власних ресурсів + 0,31 Уміння оновлювати ресурси.

Таблиця 2.32

Ресурсні предиктори задоволеності науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу викладачів ЗВО

Показники особистісної ресурсності	БЕТА	Стд.помилка.	B	Стд.помилка	t	p
Вільний член			0,487990	2,735086	0,17842	0,858695
Впевненості у собі	0,074740	0,082816	0,189428	0,209897	0,90248	0,368610
Доброта людей	0,263688	0,081126	0,595899	0,183333	3,25037	0,001496
Допомога іншим	0,219802	0,078992	0,540835	0,194363	2,78260	0,006266
Успіх	0,115543	0,088624	0,275947	0,211658	1,30374	0,194817
Любов	-0,079353	0,075872	-0,214952	0,205522	-1,04588	0,297719
Творчість	0,038050	0,088050	0,071348	0,165101	0,43215	0,666410
Віра у добро	0,155562	0,087671	0,328265	0,185002	1,77439	0,048535
Прагнення до мудрості	0,145306	0,097689	0,322588	0,216875	1,48743	0,139523
Робота над собою	-0,042325	0,101842	-0,087977	0,211687	-0,41560	0,678446
Самореалізація у професії	0,098197	0,098073	0,199396	0,199144	1,00127	0,318713
Відповідальність	-0,174069	0,095514	-0,349206	0,191614	-1,82245	0,070877
Знання власних ресурсів	0,195048	0,079624	0,508685	0,207659	2,44962	0,015745
Уміння оновлювати	0,309524	0,136791	0,618006	0,273121	2,26276	0,025449

власні ресурси						
Уміння використовувати власні ресурси	-0,187041	0,130759	-0,401217	0,280488	-1,43042	0,155194

У таблиці 2.33 показано показники ресурсних предикторів можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності викладачів. Отримана модель регресії пояснює 70% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності = 0,15 Ресурс творчості + 0,20 Ресурс прагнення до мудрості + 0,18 Ресурс роботи над собою + 0,24 Уміння оновлювати ресурси + 5,15.

Таблиця 2.33

Ресурсні предиктори задоволеності можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності викладачів ЗВО

Показники особистісної ресурсності	БЕТА	Стд.помилка.	В	Стд.помилка	t	p
Вільний член			5,147133	2,178122	2,36311	0,019730
Впевненості у собі	-0,127312	0,077063	-0,276149	0,167155	-1,65206	0,101137
Доброта людей	-0,076403	0,075489	-0,147766	0,145999	-1,01210	0,313528
Допомога іншим	-0,121582	0,073504	-0,256026	0,154784	-1,65409	0,100723
Успіх	0,087713	0,082467	0,179279	0,168556	1,06361	0,289639
Любов	-0,004002	0,070600	-0,009277	0,163671	-0,05668	0,954892
Творчість	0,150303	0,081932	0,241197	0,131480	1,83447	0,049061
Віра у добро	-0,060690	0,081580	-0,109602	0,147329	-0,74393	0,458372
Прагнення до мудрості	0,204124	0,090902	0,387832	0,172712	2,24555	0,026564
Робота над собою	0,182785	0,094766	0,325157	0,168580	1,92880	0,046118
Самореалізація у професії	0,000509	0,091260	0,000885	0,158591	0,00558	0,995556
Відповідальність	0,131870	0,088878	0,226406	0,152594	1,48371	0,140507
Знання власних ресурсів	-0,123047	0,074092	-0,274639	0,165372	-1,66073	0,099378
Уміння оновлювати власні ресурси	0,237033	0,127287	0,405032	0,217503	1,86219	0,045023
Уміння використовувати власні ресурси	0,046087	0,121675	0,084607	0,223370	0,37878	0,705523

У таблиці 2.34 показано показники ресурсних предикторів задоволеності взаємодією із здобувачами вищої освіти викладачів. Отримана модель регресії пояснює 64% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти = 0,20 Ресурс віри у добро + 0,39 Уміння оновлювати ресурси + 7,38.

Таблиця 2.34

Ресурсні предиктори задоволеності взаємодією із здобувачами вищої освіти викладачів ЗВО

Показники особистісної ресурсності	БЕТА	Стд.помилка.	B	Стд.помилка	t	p
Вільний член			7,388932	2,760208	2,67695	0,008469
Впевненості у собі	0,026612	0,099367	0,056729	0,211825	0,26781	0,789304
Доброта людей	-0,155151	0,097338	-0,294904	0,185017	-1,59393	0,113582
Допомога іншим	0,035096	0,094778	0,072632	0,196148	0,37029	0,711817
Успіх	-0,072091	0,106335	-0,144813	0,213602	-0,67796	0,499103
Любов	0,007783	0,091034	0,017732	0,207410	0,08549	0,932013
Творчість	-0,216108	0,105646	-0,340830	0,166617	-2,04558	0,042983
Віра у добро	0,199660	0,105191	0,354370	0,186701	1,89806	0,050090
Прагнення до мудрості	0,141171	0,117212	0,263606	0,218867	1,20441	0,230801
Робота над собою	-0,015509	0,122195	-0,027114	0,213632	-0,12692	0,899216
Самореалізація у професії	0,061751	0,117673	0,105465	0,200973	0,52477	0,600712
Відповідальність	-0,041084	0,114602	-0,069322	0,193374	-0,35849	0,720608
Знання власних ресурсів	-0,085607	0,095537	-0,187784	0,209566	-0,89606	0,372015
Уміння оновлювати власні ресурси	0,383560	0,164128	0,644133	0,275629	2,33695	0,021099
Уміння використовувати власні ресурси	-0,121691	0,156891	-0,219556	0,283064	-0,77564	0,439488

У таблиці 2.35 показано показники ресурсних предикторів здатностей до професійної рефлексії викладачів. Отримана модель регресії пояснює 64% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Здатність до професійної рефлексії = 0,24 Ресурс самореалізації у професії + 0,50 Уміння оновлювати ресурси + 6,87.

Таблиця 2.35

**Ресурсні предиктори здатностей до професійної рефлексії викладачів
ЗВО**

Показники особистісної ресурсності	БЕТА	Стд.помилка.	В	Стд.помилка	t	p
Вільний член			6,877432	2,862109	2,40292	0,017796
Впевненості у собі	-0,091580	0,095882	-0,209791	0,219645	-0,95513	0,341430
Доброта людей	-0,079094	0,093924	-0,161555	0,191847	-0,84211	0,401404
Допомога іншим	-0,070671	0,091453	-0,157171	0,203390	-0,77276	0,441184
Успіх	0,015286	0,102605	0,032997	0,221487	0,14898	0,881821
Любов	0,012884	0,087841	0,031545	0,215067	0,14668	0,883633
Творчість	-0,105527	0,101940	-0,178847	0,172768	-1,03518	0,302664
Віра у добро	0,028923	0,101502	0,055164	0,193593	0,28495	0,776175
Прагнення до мудрості	0,145712	0,113100	0,292386	0,226947	1,28834	0,200105
Робота над собою	-0,020646	0,117908	-0,038788	0,221519	-0,17510	0,861295
Самореалізація у професії	0,235497	0,113545	0,432213	0,208393	2,07403	0,040215
Відповідальність	-0,021858	0,110583	-0,039633	0,200513	-0,19766	0,843646
Знання власних ресурсів	-0,053702	0,092186	-0,126588	0,217303	-0,58254	0,561295
Уміння оновлювати власні ресурси	0,502078	0,158371	0,906077	0,285805	3,17026	0,001933
Уміння використовувати власні ресурси	-0,242500	0,151388	-0,470165	0,293514	-1,60185	0,111818

У таблиці 2.36 показано показники ресурсних предикторів здатностей до професійного вдосконалення викладачів. Отримана модель регресії пояснює 72% дисперсії.

Отримане регресійне рівняння має такий вигляд:

Здатність до професійного вдосконалення = 0,32 Ресурс творчості + 0,39 Ресурс самореалізації у професії + 0,26 Знання власних ресурсів + 5,35.

Таблиця 2.36

**Ресурсні предиктори здатностей до професійної рефлексії викладачів
ЗВО**

Показники особистісної ресурсності	БЕТА	Стд.помилка.	В	Стд.помилка	t	p
Вільний член			5,359475	2,268000	2,36308	0,019731
Впевненості у собі	0,035216	0,074706	0,082047	0,174052	0,47139	0,638216
Доброта людей	-0,099575	0,073181	-0,206853	0,152024	-1,36066	0,176170
Допомога іншим	0,024295	0,071256	0,054951	0,161171	0,34095	0,733738
Успіх	0,075522	0,079945	0,165801	0,175512	0,94467	0,346724

Любов	-0,132847	0,068442	-0,330798	0,170424	-1,94103	0,054600
Творчість	0,328088	0,079427	0,565514	0,136906	4,13068	0,000067
Віра у добро	0,062438	0,079085	0,121116	0,153408	0,78950	0,431376
Прагнення до мудрості	0,105761	0,088122	0,215835	0,179838	1,20016	0,232440
Робота над собою	-0,013042	0,091869	-0,024921	0,175536	-0,14197	0,887343
Самореалізація у професії	0,360422	0,088469	0,672758	0,165135	4,07398	0,000083
Відповідальність	-0,103795	0,086161	-0,191411	0,158891	-1,20467	0,230700
Знання власних ресурсів	0,260134	0,071827	0,623642	0,172196	3,62170	0,000430
Уміння оновлювати власні ресурси	0,196158	0,123395	0,360027	0,226478	1,58967	0,114540
Уміння використовувати власні ресурси	0,008964	0,117954	0,017677	0,232587	0,07600	0,939546

2.4. Особистісні детермінанти опору стрес-факторам науково-педагогічної діяльності викладача ЗВО

Завершальним завданням емпіричного дослідження було виявлення ролі акмеологічних та ресурсних детермінант у спроможності викладачів долати стрес науково-педагогічної діяльності.

Загалом усі стрес-фактори науково-педагогічної діяльності виявилися недостатньо узгодженими (пов'язаними) між собою. У представленій на рис. 2.54 кластерній структурі можна виділити лише один кластер «особливості взаємодії із здобувачами вищої освіти – участь у засіданнях кафедри та інших підрозділів – підвищення кваліфікації, яке вимагає матеріальних та часових витрат».



Рис. 2.53 Кластерна структура стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладача ЗВО.

З рис. 2.54 видно, що найбільш вираженими стрес-чинниками науково-педагогічної діяльності для викладачів вищої школи є стосунки із адміністрацією та безпосереднім керівництвом, персоналом вишу, умови роботи в межах дистанційної чи/ та змішаної форм освіти, а також труднощі написання статей категорії А.

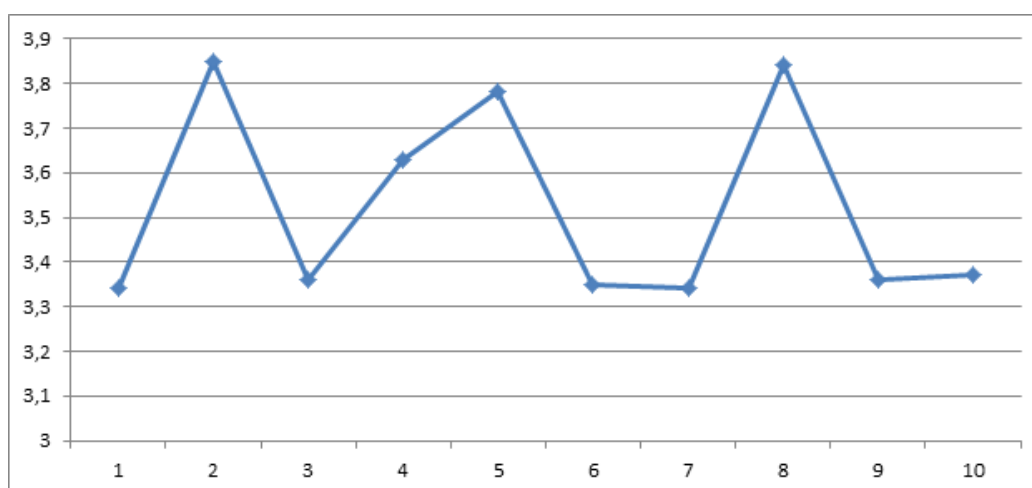


Рис. 2.54 Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.

Примітка: 1 - стосунки із колегами; 2 - стосунки із адміністрацією; 3 - особливості взаємодії із здобувачами; 4 - ведення документації, звітності; 5 - дистанційна освіта; 6 - підвищення кваліфікації; 7 - підготовка та участь у конференціях; 8 - труднощі написання статей категорії А; 9 - підготовка публікацій у фахових виданнях; 10 - участь у засіданнях.

З таблиці 2.37 видно, що найбільшого стресу у викладацькій практиці зазнають викладачі із достатнім науково-педагогічним стажем (5-10 років). Викладачі-початківці та досвідчені викладачі із великими стажем роботи оцінюють стрес-фактори діяльності як менш значущі.

Незадоволеність стосунками з колегами та керівництвом, або певні труднощі у спілкуванні на роботі загалом, якість взаємодії із студентами, необхідність ведення документації та звітності, необхідність підвищувати кваліфікацію за власні кошти та з певними витратами часу для цього, підготовка та участь у конференціях, семінарах, заходах неформальної освіти, а також підготовка публікацій у фахових статтях, участь у засіданнях кафедри

та інших підрозділів, а особливо – необхідність публікуватися у фахових виданнях категорії А та умови роботи під час дистанційної форми навчання, - усе це виступає для викладачів із достатнім стажем професійної діяльності серйозними стрес-факторами. Такі дані загалом можуть свідчити про професійне вигорання та професійну кризу у викладачів, що припадає на період роботи від 5 до 10 років у сфері вищої освіти.

Таблиця 2.37

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності у педагогів вищої школи із різним стажем професійної діяльності

							Н	р
	Початковий		Достатній		Високий			
Стосунки із колегами	3,27	1,45	3,83	1,30	2,83	1,58	11,97	0,01
Стосунки із адміністрацією	3,45	1,47	3,85	1,32	2,85	1,51	12,55	0,01
Особливості взаємодії із здобувачами	3,27	1,45	3,88	1,35	2,83	1,60	12,98	0,01
Ведення документації	3,64	1,40	3,92	1,37	3,33	1,48	5,37	-
Дистанційна освіти	3,95	1,05	4,03	1,13	3,44	1,45	4,97	-
Підвищення кваліфікації	3,27	1,52	3,88	1,38	2,80	1,65	13,35	0,001
Підготовка та участь у конференціях	3,32	1,49	3,88	1,34	2,76	1,62	14,02	0,001
Труднощі написання статей категорії А	3,77	1,31	4,31	1,05	3,37	1,38	15,26	0,001
Підготовка публікацій у фахових виданнях	3,36	1,43	3,86	1,42	2,81	1,58	12,98	0,01
Участь у засіданнях	3,32	1,49	3,86	1,38	2,85	1,62	11,52	0,01

На рис. 2.55 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності стосунками із колегами у викладачів різних галузей не виявлено.

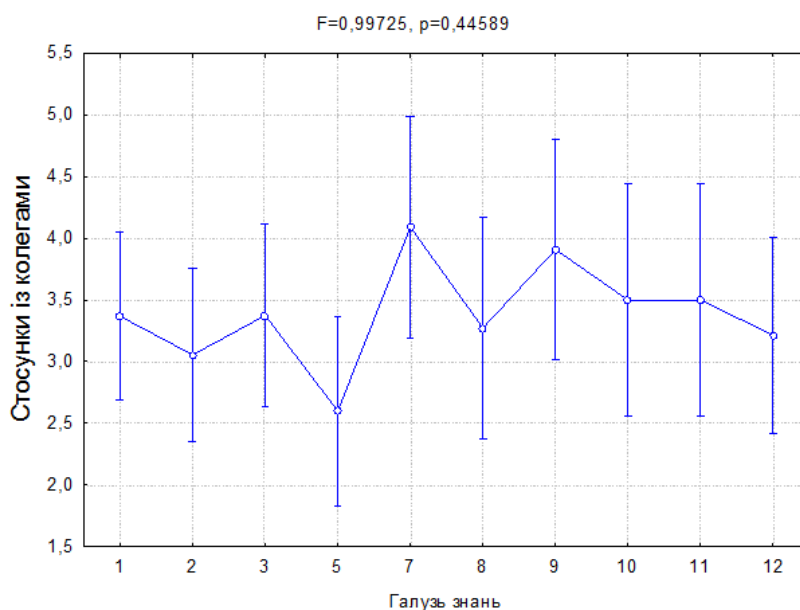


Рис. 2.55 Стосунки із колегами як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.56 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності стосунками із керівництвом у викладачів різних галузей не виявлено.

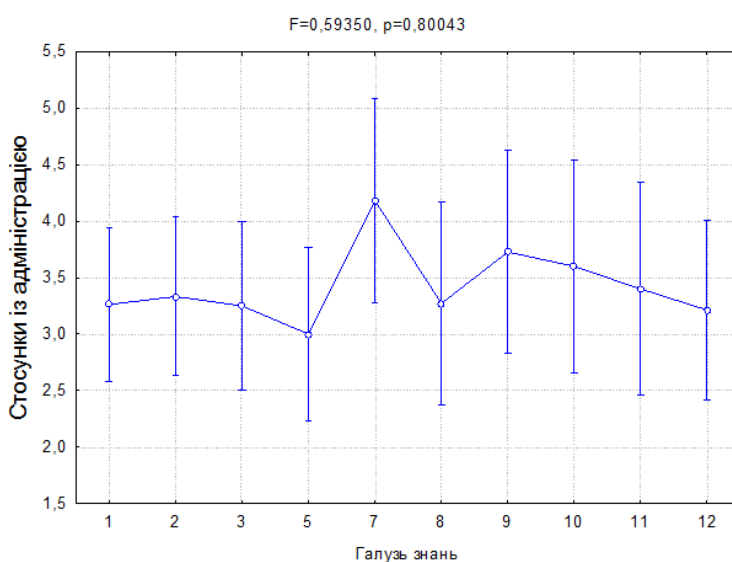


Рис. 2.56 Стосунки із адміністрацією вишу як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.57 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності стосунками із студентами у викладачів різних галузей не виявлено.

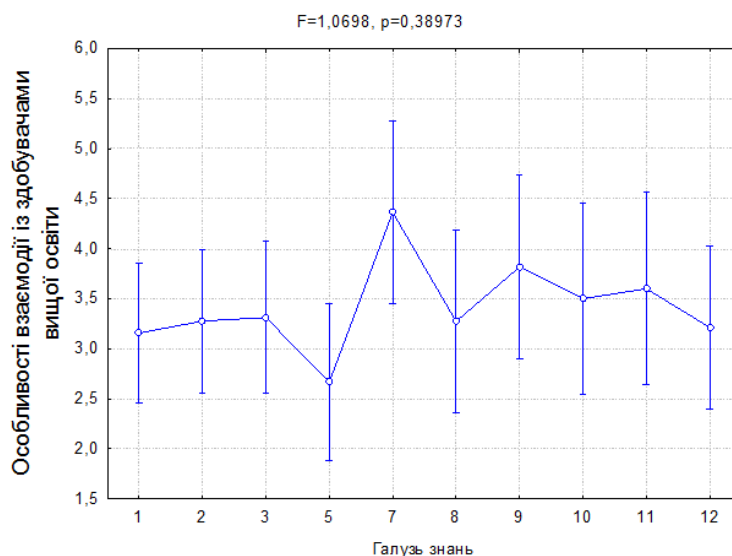


Рис. 2.57 Стосунки із студентами як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.58 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності необхідністю вести документацію у викладачів різних галузей не виявлено.

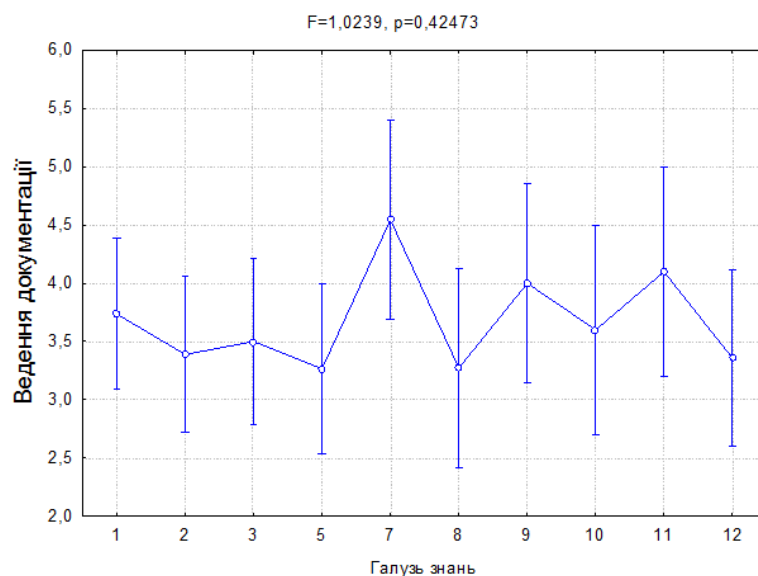


Рис. 2.58 Ведення документації і звітності як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.59 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності дистанційною освітою у викладачів різних галузей не виявлено.

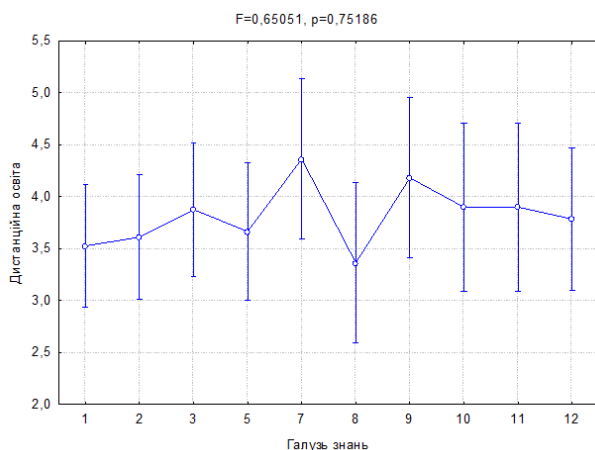


Рис. 2.59 Дистанційна освіта як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.60 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності необхідністю підвищувати кваліфікацію у викладачів різних галузей не виявлено.

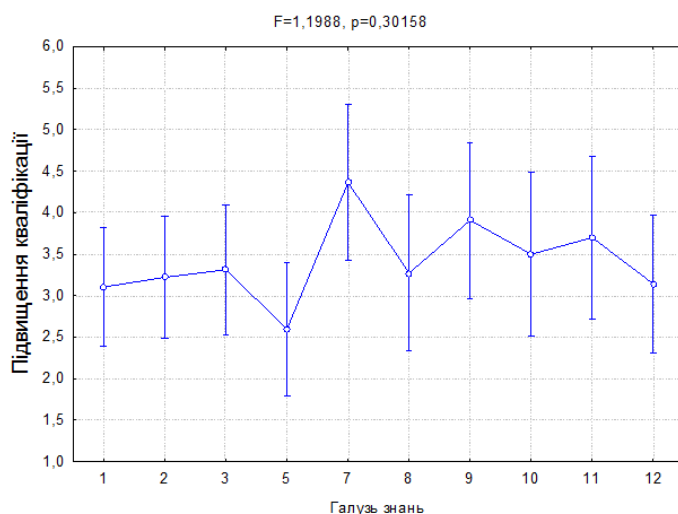


Рис. 2.60 Підвищення кваліфікації як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.61 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності необхідністю брати участь у конференціях та інших науково-практичних заходах у викладачів різних галузей не виявлено.

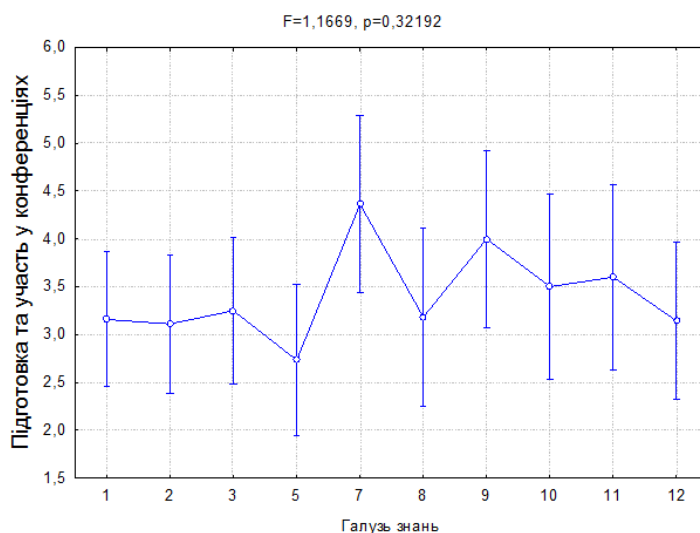


Рис. 2.61 Участь у конференціях як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.62 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності необхідністю публікуватись у журналах категорії А у викладачів різних галузей не виявлено.

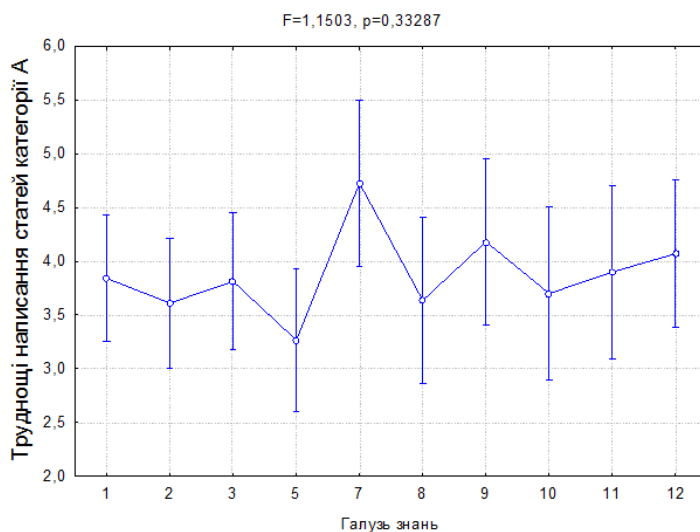


Рис. 2.62 Написання статей категорії А як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.63 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності необхідністю готувати та видавати фахові публікації у викладачів різних галузей не виявлено.

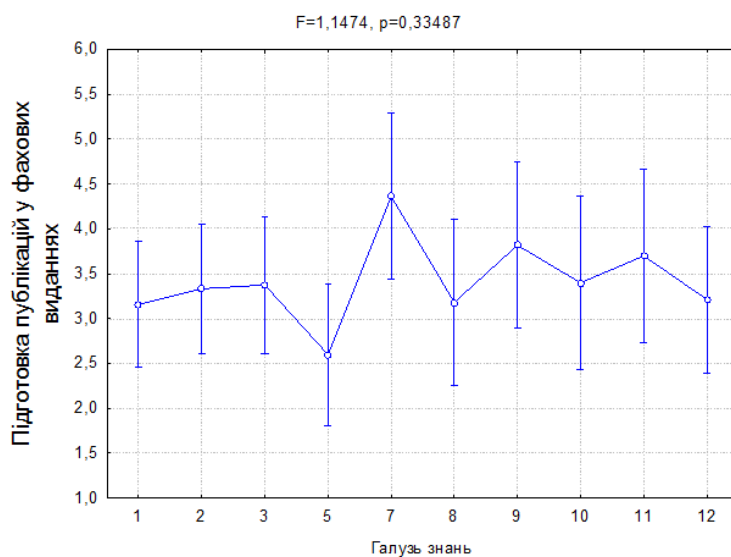


Рис. 2.63 Написання статей у фахових журналах як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

На рис. 2.64 видно, що істотних відмінностей у незадоволеності необхідністю брати участь у засіданнях кафедри та інших підрозділів вишу у викладачів різних галузей не виявлено.

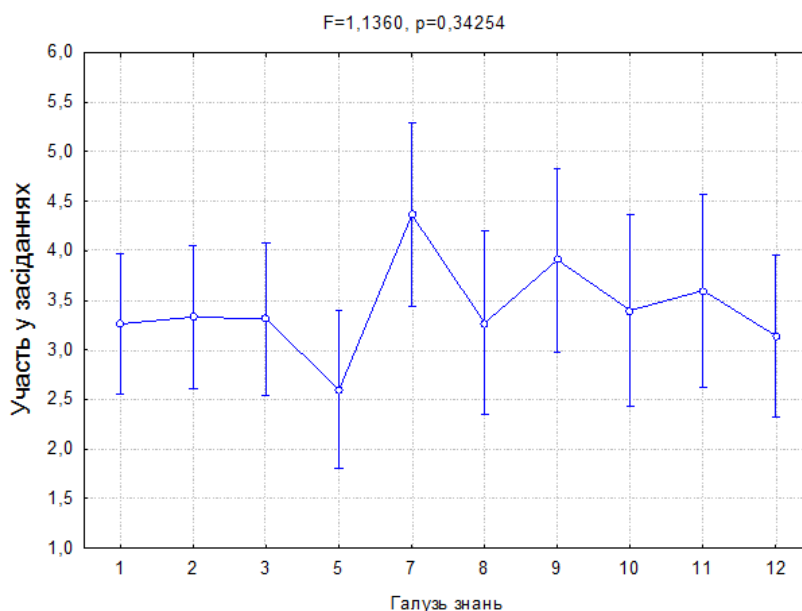


Рис. 2.64 Участь у засіданнях кафедри як стрес-фактор науково-педагогічної діяльності викладачів різних галузей.

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем смисложиттєвих орієнтацій істотно відрізняються (таблиця 2.38). Низько-середній та середній рівень осмисленості життя (смисложиттєвих орієнтацій) у викладачів передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні осмисленості життя дія цих факторів є незначущою.

Таблиця 2.38

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем смисложиттєвих орієнтацій

Показники	Групи досліджуваних								Н
	Низько-середній		Середній		Середньо-високий		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	4,36	0,50	4,04	1,10	3,13	1,49	1,28	0,57	46,66****
Стосунки із адміністрацією	4,29	0,47	4,10	1,10	3,15	1,48	1,44	0,78	43,57****
Особливості взаємодії із здобувачами	4,21	0,43	4,12	1,13	3,20	1,51	1,11	0,32	49,41****
Ведення документації	4,43	0,51	4,20	1,14	3,50	1,41	1,89	1,18	34,79****
Дистанційна освіта	4,21	0,43	4,35	0,90	3,44	1,38	2,94	1,51	19,56***
Підвищення кваліфікації	4,29	0,47	4,12	1,17	3,19	1,54	1,00	0,00	51,22****
Підготовка та участь у конференціях	4,29	0,47	4,12	1,11	3,17	1,51	1,00	0,00	51,67****
Труднощі написання статей категорії А	4,36	0,50	4,37	0,95	3,67	1,41	2,56	1,20	26,99****
Підготовка публікацій у фахових виданнях	4,43	0,51	4,06	1,16	3,17	1,55	1,22	0,43	46,04****
Участь у засіданнях	4,29	0,47	4,14	1,14	3,17	1,55	1,17	0,38	48,31****

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем самоактуалізації істотно відрізняються (таблиця 2.39). Низький рівень самоактуалізації у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні самоактуалізації дія цих факторів є незначущою.

Таблиця 2.39

**Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із
різним рівнем самоактуалізації**

Показники	Групи досліджуваних						Н
	Низький		Середній		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	4,91	0,29	3,12	1,42	2,78	1,55	32,86
Стосунки із адміністрацією	4,91	0,29	3,16	1,43	2,85	1,49	32,66
Особливості взаємодії із здобувачами	4,86	0,35	3,14	1,48	2,85	1,61	27,61
Ведення документації	5,00	0,00	3,37	1,41	3,37	1,47	29,98
Дистанційна освіта	4,86	0,35	3,66	1,23	3,30	1,44	24,17
Підвищення кваліфікації	4,95	0,21	3,10	1,53	2,81	1,62	30,85
Підготовка та участь у конференціях	4,86	0,35	3,12	1,52	2,81	1,57	28,33
Труднощі написання статей категорії А	5,00	0,00	3,67	1,28	3,44	1,40	27,44
Підготовка публікацій у фахових виданнях	4,86	0,35	3,14	1,50	2,85	1,61	27,02
Участь у засіданнях	5,00	0,00	3,12	1,48	2,85	1,61	33,14

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем саморозвитку істотно відрізняються (таблиця 2.40). Низький рівень саморозвитку у викладачів вищу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні саморозвитку дія цих факторів є майже незначущою.

Таблиця 2.40

**Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із
різним рівнем саморозвитку**

Показники	Групи досліджуваних						Н
	Низький		Середній		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	4,56	0,62	3,46	1,45	2,08	1,23	30,06****
Стосунки із адміністрацією	4,78	0,43	3,45	1,40	2,19	1,33	33,53****
Особливості взаємодії із здобувачами	4,72	0,57	3,48	1,43	2,00	1,33	34,46****
Ведення документації	4,78	0,55	3,69	1,39	2,65	1,38	25,14****
Дистанційна освіта	4,78	0,43	3,74	1,29	3,27	1,28	17,70***
Підвищення кваліфікації	4,67	0,59	3,48	1,51	1,96	1,31	32,00****
Підготовка та участь у конференціях	4,61	0,50	3,47	1,49	2,00	1,33	30,02****
Труднощі написання статей категорії А	4,72	0,57	3,99	1,18	2,73	1,37	27,08****

Підготовка публікацій у фахових виданнях	4,72	0,57	3,47	1,47	2,04	1,31	32,79****
Участь у засіданнях	4,72	0,57	3,48	1,48	2,04	1,31	32,61****

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем особистісної вичерпаності істотно відрізняються (таблиця 2.41). Низький рівень вичерпаності у викладачів вишу передбачає найнижчий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні вичерпаності дія цих факторів є найбільшою.

Таблиця 2.41

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем особистісної вичерпаності

Показники	Групи досліджуваних						Н
	Низький		Середній		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	1,24	0,54	3,55	1,34	4,52	0,51	50,49****
Стосунки із адміністрацією	1,38	0,74	3,58	1,34	4,52	0,51	46,58****
Особливості взаємодії із здобувачами	1,14	0,36	3,62	1,38	4,43	0,51	50,11****
Ведення документації	1,86	1,11	3,82	1,30	4,62	0,50	38,49****
Дистанційна освіта	2,86	1,46	3,84	1,24	4,48	0,51	14,39***
Підвищення кваліфікації	1,00	0,00	3,61	1,40	4,52	0,51	54,40****
Підготовка та участь у конференціях	1,00	0,00	3,61	1,37	4,48	0,51	53,89****
Труднощі написання статей категорії А	2,43	1,21	4,00	1,22	4,57	0,51	29,73****
Підготовка публікацій у фахових виданнях	1,24	0,44	3,56	1,41	4,62	0,50	49,71****
Участь у засіданнях	1,19	0,40	3,60	1,42	4,52	0,51	49,04****

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем життєтворчих здібностей істотно відрізняються (таблиця 2.42). Низький рівень життєтворчих здібностей у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні життєтворчих здібностей дія цих факторів є майже незначущою.

Таблиця 2.42

**Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із
різним рівнем життєтворчих здібностей**

Показники	Групи досліджуваних						Н
	Низький		Середній		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	4,52	0,59	3,33	1,49	2,34	1,37	26,72****
Стосунки із адміністрацією	4,52	0,51	3,41	1,46	2,34	1,42	26,64****
Особливості взаємодії із здобувачами	4,64	0,57	3,37	1,49	2,24	1,41	31,31****
Ведення документації	4,64	0,57	3,68	1,42	2,66	1,37	25,44****
Дистанційна освіта	4,64	0,49	3,67	1,34	3,38	1,27	15,59***
Підвищення кваліфікації	4,64	0,57	3,37	1,54	2,17	1,42	30,70****
Підготовка та участь у конференціях	4,56	0,51	3,37	1,54	2,21	1,42	27,97****
Труднощі написання статей категорії А	4,64	0,57	3,89	1,25	3,03	1,43	19,63***
Підготовка публікацій у фахових виданнях	4,64	0,57	3,37	1,51	2,24	1,41	30,62****
Участь у засіданнях	4,60	0,58	3,41	1,51	2,21	1,42	29,74****

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем особистісної реалізованості істотно відрізняються (таблиця 2.43). Низький рівень особистісної реалізованості у викладачів вищу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні особистісної реалізованості дія цих факторів є майже незначущою.

Таблиця 2.43

**Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із
різним рівнем особистісної самореалізації**

Показники	Групи досліджуваних						Н
	Низький		Середній		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	4,54	0,58	3,25	1,44	2,06	1,51	27,78****
Стосунки із адміністрацією	4,50	0,58	3,33	1,45	2,06	1,43	26,73****
Особливості взаємодії із здобувачами	4,62	0,50	3,27	1,48	2,00	1,50	28,79****
Ведення документації	4,73	0,45	3,56	1,38	2,44	1,54	26,41****
Дистанційна освіта	4,65	0,49	3,69	1,28	3,00	1,41	19,31***
Підвищення кваліфікації	4,69	0,47	3,26	1,50	1,83	1,50	32,58****

Підготовка та участь у конференціях	4,65	0,49	3,26	1,49	1,83	1,42	33,18****
Труднощі написання статей категорії А	4,69	0,47	3,78	1,25	2,94	1,66	17,30***
Підготовка публікацій у фахових виданнях	4,69	0,47	3,25	1,49	2,00	1,50	31,29****
Участь у засіданнях	4,69	0,47	3,27	1,48	1,94	1,51	31,71****

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем психологічної ресурсності істотно відрізняються (таблиця 2.44).

Таблиця 2.44

Показники стрес-факторів науково-педагогічної діяльності викладачів із різним рівнем психологічної ресурсності

Показники	Групи досліджуваних						Н
	Низький		Середній		Високий		
	М	σ	М	σ	М	σ	
Стосунки із колегами	4,11	1,40	3,30	1,35	2,77	1,71	11,76**
Стосунки із адміністрацією	4,26	1,29	3,27	1,33	2,90	1,72	14,24**
Особливості взаємодії із здобувачами	4,07	1,54	3,31	1,40	2,87	1,69	9,41**
Ведення документації	4,33	1,27	3,58	1,33	3,16	1,61	11,40**
Дистанційна освіта	4,59	0,89	3,66	1,17	3,39	1,54	16,98**
Підвищення кваліфікації	4,15	1,56	3,30	1,44	2,77	1,71	12,03**
Підготовка та участь у конференціях	4,11	1,55	3,27	1,39	2,84	1,75	10,88**
Труднощі написання статей категорії А	4,44	1,12	3,83	1,19	3,35	1,52	11,22**
Підготовка публікацій у фахових виданнях	4,22	1,25	3,27	1,47	2,84	1,71	12,19**
Участь у засіданнях	4,22	1,42	3,30	1,41	2,81	1,74	13,10**

Низький рівень психологічної ресурсності у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні психологічної ресурсності дія цих факторів є меншою.

Загалом опір стрес-факторам науково-педагогічної діяльності більшою мірою чинять високі показники акмеологічної компетентності викладачів у порівнянні із ефектом високого рівня психологічної ресурсності.

У процесі теоретико-експериментального дослідження встановлено на основі кореляційного аналізу те, що переважаючими показниками є

результати комунікативної креативності викладачів із соціальною креативністю, соціальним інтелектом і комунікативними та організаторськими здатностями й схильностями [Цит. за 61, с. 214].

Висновки до другого розділу

Орієнтація у часі позитивно пов'язана із усіма показниками осмисленості життя – цілями, процесом, результатом, локусом контролю Я та Життя, негативно пов'язана із особистісною вичерпаністю у теперішньому, позитивно - із осмисленістю життя та цілеспрямованістю, креативністю, толерантністю до невизначеності, життєстійкістю, прагненням до особистісного зростання та цілеспрямованістю як життєтворчими здібностями, із внутрішньою та зовнішньою самореалізацією, продуктивним усамітненням, чіткими цілями особистості. Такий показник самоактуалізації, як потреба у пізнанні, позитивно пов'язаний із усіма показниками осмисленості життя – цілями, процесом, результатом, локусом контролю Я та Життя, із осмисленістю життя та цілеспрямованістю, креативністю та іншими життєтворчими здібностями, здатністю ставити чіткі цілі, продуктивно усамітнюватись, негативно корелює із особистісною вичерпаністю у минулому, теперішньому та майбутньому. Такий показник самоактуалізації, як автономність, позитивно пов'язаний із цілями, локусом контролю Я та Життя, із осмисленістю, креативністю та іншими життєтворчими здібностями. Спонтанність як характеристика самоактуалізованої особистості позитивно пов'язана із впевненістю у здатності контролювати себе та власні вчинки, із толерантністю до невизначеності у педагогів. Саморозуміння позитивно пов'язане із усвідомленням цілей та результатів власного життя, із потребою у саморозвитку та із обізнаністю в умовах саморозвитку, із осмисленістю, цілеспрямованістю та креативністю як життєтворчими здібностями у

педагогів. Гнучкість у спілкуванні позитивно пов'язана із усвідомленням цілей свого життя, цілеспрямованістю, а також відповідальністю за прийняття рішень у власному житті, із толерантністю до невизначеності та креативністю як їх життєтворчими здатностями і здібностями у педагогів. Погляд на природу людини як мудрість та розуміння людей негативно пов'язаний із вичерпаністю педагогів у теперішньому, позитивно пов'язаний із толерантністю до невизначеності та прагненням до особистого зростання. Аутосимпатія та спонтанність як відображення позитивного ставлення до себе та прояв життєрадісності і невимушеності негативно пов'язані із вичерпаністю у теперішньому та майбутньому. Контактність та гнучкість у спілкуванні негативно пов'язані із вичерпаністю педагогів у теперішньому, мають позитивні кореляції із показниками потреби у саморозвитку як прагненні педагогів вдосконалюватися та знаннями механізмів (інструментів, способів і можливостей) саморозвитку. Орієнтація у часі, ціннісне ставлення до самоактуалізації, креативність, спонтанність передбачають вищі показники потреби у саморозвитку та знання механізмів саморозвитку.

Чим вище особистісна вичерпаність у педагогів вищої школи, тим меншою є у них осмисленість своїх цілей, процесу та результатів, ключової ролі у житті.

Осмисленість цілей життя має позитивні кореляції із осмисленістю життя в цілому, із життєстійкістю та цілеспрямованістю, толерантністю до невизначеності, креативністю та прагненням до особистісного зростання як життєтворчими здібностями педагогів вищої школи. Задоволеність процесом життя передбачає вищі показники осмисленості життя, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності, прагнення до особистісного зростання та креативності як життєтворчих здібностей педагогів вищої школи. Прийняття результатів життя передбачає вищі показники осмисленості життя, життєстійкості, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності та прагнення до особистісного зростання як життєтворчих здібностей педагогів вищої школи. Локус контролю Я як відповідальність за власні вчинки і

переконаність у власній спроможності контролювати події життя, впливати на результати передбачає вищі показники осмисленості життя, життєстійкості, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності як життєтворчих здібностей педагогів вищої школи. Локус контролю Життя як відповідальність за власне життя в цілому і переконаність у контрольованості життя передбачає вищі показники осмисленості життя, цілеспрямованості, толерантності до невизначеності, прагнення до особистісного зростання та креативності у педагогів вищої школи.

Цілі життя позитивно корелюють майже з усіма показниками особистісної самореалізованості, крім прийняття іншого. Цілеспрямованість, толерантність до невизначеності, креативність та осмисленість життя як життєтворчі здібності позитивно корелюють із потребами, знаннями та володінням механізмами саморозвитку у викладачів вищої школи. Життєстійкість позитивно пов'язана із знаннями механізмів саморозвитку як прагненні вдосконалюватися.

Особистісна вичерпаність у минулому негативно корелює із цілеспрямованістю та прагненням до особистісного зростання у педагогів вищої школи. Особистісна вичерпаність у теперішньому негативно корелює із осмисленістю, цілеспрямованістю та креативністю у педагогів вищої школи. Особистісна вичерпаність у майбутньому негативно корелює із осмисленістю, прагненням до особистісного зростання та креативністю у педагогів вищої школи.

Чітко поставлені цілі у житті педагогів вищої школи позитивно пов'язані із цілеспрямованістю, толерантністю до невизначеності, прагненням до особистісного зростання та креативністю. Зовнішня самореалізація позитивно корелює із осмисленістю, цілеспрямованістю, толерантністю до невизначеності, прагненням до особистісного зростання та креативністю. Продуктивне усамітнення у педагогів вищої школи передбачає вищі показники цілеспрямованості та креативності. Внутрішня самореалізація позитивно пов'язана із життєстійкістю, цілеспрямованістю та

толерантністю до невизначеності. Чітко поставлені цілі у житті педагогів вищої школи позитивно пов'язані із потребою у саморозвитку та знаннями механізмів саморозвитку. Зовнішня самореалізація позитивно корелює із потребою у саморозвитку та знаннями механізмів саморозвитку. Продуктивне усамітнення у педагогів вищої школи передбачає вищі показники потреби у саморозвитку та механізмів саморозвитку. Внутрішня самореалізація так само позитивно пов'язана із потребою у саморозвитку та знаннями механізмів саморозвитку.

Великий досвід роботи у педагогів вищої школи передбачає найвищі показники усвідомлення процесуальності життя. Локус контролю Я також властивий більшою мірою педагогам із найбільшим професійним досвідом. Осмисленість життя більшою мірою виражена у педагогів вищої школи із найбільшим досвідом професійної діяльності, натомість педагоги із невеликим (0-5 років) та достатнім (до 10 років) стажем роботи поступаються досвідченим викладачам у показниках осмисленості життя. Великий стаж професійної діяльності у педагогів вищої школи передбачає найвищі показники орієнтації у часі. Достатній стаж професійної діяльності (5-10 років) характеризується найнижчими показниками автономності як незалежності у життєвому самоздійсненні. Аутосимпатія як позитивне самоставлення, безумовне само сприйняття своїх чеснот та недоліків, здібностей та можливостей у педагогів вищої школи із високим стажем роботи є найбільшою. Контактність прямо пропорційна стажу професійної науково-педагогічної діяльності викладачів. Викладачі інженерно-технічних фахів мають вищі показники спонтанності, утім усі інші викладачі за рівнем спонтанності не відрізняються. Аутосимпатія виражена нижче у викладачів галузей «управління та адміністрування», «право» та «біологія», проте в інших галузях ці відмінності не значущі. Гнучкість у спілкуванні як показник самоактуалізації педагогів вищої школи виражений нижче у представників галузі «біологія». Особистісна вичерпаність у теперішньому виявилась найнижчою у педагогів із великим стажем професійної діяльності, натомість

у педагогів із малим стажем вона є найвищою. При великому педагогічному стажі у педагогів вищої школи визначено вищі показники цілеспрямованості життєтворчих здібностей.

Визначено низку регресійних рівнянь для показників ресурсів професійного зростання викладачів, де предикторами виступає акмеологічна компетентність. Задоволеність науково-педагогічним колективом позитивно зумовлена локусом контролю Життя, автономністю самоактуалізації, контактністю самоактуалізації, володінням умовами саморозвитку.

Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності позитивно зумовлена локусом контролю Я, орієнтацією у часі самоактуалізації, потребою у пізнанні самоактуалізації, прагненням до особистісного зростання. Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти позитивно зумовлена поглядом на природу людини, креативністю, спонтанністю, саморозумінням, контактністю, гнучкістю у спілкуванні самоактуалізації. Здатність до професійної рефлексії позитивно зумовлена орієнтацією у часі, поглядом на природу людини, саморозумінням, аутосимпатією, контактністю самоактуалізації, осмисленістю життя. Здатність до професійного вдосконалення позитивно зумовлена цілями життя, поглядом на природу людини самоактуалізації, осмисленістю життя, цілеспрямованістю, потребою у саморозвитку.

Особистісний ресурс доброти людей позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу. Особистісний ресурс допомоги іншим позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу. Особистісний ресурс успіху передбачає позитивні зв'язки із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності та здатністю до професійного самовдосконалення викладачів ЗВО. Особистісний ресурс творчості передбачає позитивні зв'язки із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності та здатністю до професійного самовдосконалення

викладачів ЗВО. Особистісний ресурс віри у добро позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу та задоволеністю взаємодією із здобувачами вищої освіти. Особистісний ресурс прагнення до мудрості позитивно корелює із задоволеністю науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу, задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійної рефлексії та професійного вдосконалення. Особистісний ресурс роботи над собою позитивно корелює із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійної рефлексії та професійного вдосконалення. Особистісний ресурс самореалізації у професії позитивно корелює із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійної рефлексії та професійного вдосконалення. Особистісний ресурс відповідальності позитивно корелює із задоволеністю можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності, здатностями до професійного вдосконалення. Уміння оновлювати власні ресурси передбачає усі позитивні зв'язки із показниками ресурсів професійного зростання у педагогів вищої школи. Уміння використовувати ресурси у педагогів корелює з усіма показниками професійного зростання, крім задоволеності взаємодією із здобувачами вищої освіти.

Визначено низку регресійних рівнянь для показників ресурсів професійного зростання викладачів, де предикторами виступають особистісні ресурси. Задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу позитивно зумовлена ресурсами доброти людей, віри у добро, знаннями власних ресурсів, умінням оновлювати ресурси. Задоволеність можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності позитивно зумовлена ресурсами творчості, прагнення до мудрості, роботи над собою, умінням оновлювати ресурси. Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти позитивно зумовлена ресурсами віри у добро і

умінням оновлювати ресурси. Здатність до професійної рефлексії позитивно зумовлена ресурсами самореалізації у професії та умінням оновлювати ресурси. Здатність до професійного вдосконалення позитивно зумовлена ресурсами творчості, самореалізації у професії та знаннями власних ресурсів.

Найбільш вираженими стрес-чинниками науково-педагогічної діяльності для викладачів вищої школи є стосунки із адміністрацією та безпосереднім керівництвом, персоналом вишу, умови роботи в межах дистанційної чи/ та змішаної форм освіти, а також труднощі написання статей категорії А.

Найбільшого стресу у викладацькій практиці зазнають викладачі із достатнім науково-педагогічним стажем (5-10 років). Викладачі-початківці та досвідчені викладачі із великим стажем роботи оцінюють стрес-фактори діяльності як менш значущі. Незадоволеність стосунками з колегами та керівництвом, якість взаємодії із студентами, необхідність ведення документації та звітності, необхідність підвищувати кваліфікацію за власні кошти та з певними витратами часу для цього, підготовка та участь у конференціях, семінарах, заходах неформальної освіти, а також підготовка публікацій у фахових статтях, участь у засіданнях кафедри та інших підрозділів, а особливо – необхідність публікуватися у фахових виданнях категорії А та умови роботи під час дистанційної форми навчання, - усе це виступає для викладачів із достатнім стажем професійної діяльності серйозними стрес-факторами.

Низько-середній та середній рівень осмисленості життя (смыслжиттєвих орієнтацій) у викладачів передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні осмисленості життя дія цих факторів є незначущою. Низький рівень самоактуалізації у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні самоактуалізації дія цих факторів є незначущою. Низький рівень саморозвитку у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-

факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні саморозвитку дія цих факторів є майже незначущою. Низький рівень вичерпаності у викладачів вишу передбачає найнижчий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні вичерпаності дія цих факторів найбільшою. Низький рівень життєтворчих здібностей у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні життєтворчих здібностей дія цих факторів є майже незначущою. Низький рівень особистісної реалізованості у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні особистісної реалізованості дія цих факторів є майже незначущою. Низький рівень психологічної ресурсності у викладачів вишу передбачає високий рівень дії стрес-факторів науково-педагогічної діяльності, натомість як при високому рівні психологічної ресурсності дія цих факторів є меншою. Загалом опір стрес-факторам науково-педагогічної діяльності більшою мірою чинять високі показники акмеологічної компетентності викладачів у порівнянні із ефектом високого рівня психологічної ресурсності.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

3.1. Методологічне обґрунтування розвитку акмеологічної компетентності педагога вищої школи

Розвиток акмеологічної компетентності педагогів вищої школи набуває високого значення у контексті сучасних освітніх процесів, що характеризуються динамічністю, конкурентністю та орієнтацією на особистісне зростання здобувачів вищої освіти. Власне акмеологічна компетентність визначає здатність педагогів здійснювати цілісну та системну організацію освітнього середовища з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів, сприяючи їхньому професійному, особистісному та соціальному розвитку.

Враховуючи швидкі темпи змін у сферах науки, технологій та соціальної політики, важливо, щоб педагогічний персонал володів глибокими знаннями у галузі акмеології, що дозволяє ефективно формувати та реалізовувати інноваційні педагогічні стратегії. Освітній потенціал педагогів визначає рівень їх самодинамічного розвитку, здатність до саморефлексії та самовдосконалення, що є ключовими компонентами акмеологічної компетентності. Вона сприяє «формуванню у педагогів навичок реалізації особистісно орієнтованих підходів, створення мотиваційних умов для активізації студентської самостійності та розвиває здатність адаптувати педагогічні технології відповідно до мінливих потреб студентської аудиторії» [1; 2; 13].

Дослідженням формування та розвитку акмеологічної компетентності займалися такі науковці, як С. Архипова, Є. Барбіна, С. Болсун, Л. Васильченко, В. Вітюк, О. Гречаник, О. Дубасенюк, Г. Коваленко, О. Нікулочкіна тощо.

О. Андрієнко досліджує «психолого-педагогічні умови, що визначають процес формування професійної зрілості учителя у системі вищої педагогічної освіти. Вона наголошує, що становлення професійної зрілості відбувається за рахунок інтегративної взаємодії таких чинників: цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу, який здійснюється через організоване освітнє середовище; активної позиції самого фахівця як індивіда і суб'єкта діяльності; вимог, які висуваються до сучасної педагогічної практики; а також організаційних аспектів підготовки фахівців до процесів самоактуалізації у педагогічній діяльності» [Цит. за 6].

В. Вакуленко відзначає, що «в сучасних умовах поступово формується концепція акмеології у системі вищої педагогічної освіти» [3]. Об'єктом цієї науки є закономірності, умови, чинники і стимули, що визначають ефективне функціонування систем педагогічних навчальних закладів, а також закономірності реалізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу. Крім того, вивчаються «чинники, які або сприяють, або перешкоджають досягненню найвищих результатів, особливо в умовах обмежень і нормативних вимог, що накладаються на освітні заклади» [3]. З точки зору акмеологічної парадигми, важливим у структурі освітнього процесу у закладах вищої освіти є формування та становлення викладача як висококваліфікованого фахівця, а також пошук шляхів удосконалення процесу підготовки через особистісне самовдосконалення.

А. Фоміних, досліджуючи питання формування та розвитку акмеологічної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, визначає «ряд ключових психолого-педагогічних умов, що сприяють цієї цілі» [Цит. за 6].

Першою умовою є «існування в суспільстві потреби у висококваліфікованих фахівцях та відповідний суспільно-історичний запит на професіоналізм, який сприяє підвищенню соціального статусу особистості і формуванню позитивних особистісних і суспільних установок. Такий запит стає потужним мотиваційним чинником для розвитку всіх аспектів

професійної майстерності та особистісної активності. За даними опитування педагогів, що проходили підвищення кваліфікації (92 особи), низький рівень суспільної оцінки професіоналізму, яку відзначили 42% респондентів, розглядається як одне з перешкод для професійного зростання» [Цит. за 6].

Другою умовою є «можливість реалізації особистісно-професійного розвитку і саморозвитку до рівня високого професіоналізму. Значна кількість педагогів (57%) не володіє уявленнями про власні ресурси та способи їх використання у професійній діяльності, а лише 17% з опитаних назвали конкретні шляхи, що позитивно впливають на саморозвиток, зокрема участь у семінарах, акмеологічних тренінгах, ділових іграх, засвоєння педагогічного досвіду, освоєння нових алгоритмів діяльності, а також самонавчання і самоаналіз помилок» [Цит. за 6].

Третя умова полягає в «організації систематичної самоосвіти педагогів та керівників загальноосвітніх закладів, що є запорукою підвищення професійного рівня та стимулом до особистісного та професійного самовдосконалення. Самоосвіта розглядається як індивідуальний, особистісно орієнтований процес навчання, що сприяє саморозвитку і підвищенню професійної компетентності. В процесі формування високої «Акме-мотивації» зростає потреба у постійному самовдосконаленні та активізуються творчі можливості» [Цит. за 6].

Четверта умова – «це створення відповідного акмеологічного середовища на рівні закладу освіти, яке стимулює процеси професійного й особистісного розвитку. Така атмосфера характеризується високими професійними стандартами, рівним доступом до ресурсів, можливістю для розвитку компетенцій, сприятливою психологічною атмосферою у колективі та підбір співробітників із високим потенціалом та мотивацією до самореалізації» [Цит. за 6].

П'ятою важливою умовою є «підвищення соціального статусу педагогічної професії і формування привабливого іміджу фахівця, що сприяє

мотивації педагогів до підвищення рівня своїх професійних якостей і активної діяльності» [Цит. за 6].

Х. Шапаренко, досліджуючи питання формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за акмеологічним підходом, визначила «низку критеріїв та показників її рівня. До основних належать мотиваційно-цільовий критерій, що включає ступінь орієнтації на досягнення високого рівня професійної майстерності та мотиви професійної діяльності, а також педагогічну спрямованість, орієнтовану на підвищення якості роботи та розвиток дітей. Змістово-процесуальний критерій характеризується якістю здобутих педагогічних знань і рівнем сформованості практичних умінь, що забезпечують ефективне формування професійної компетентності. Реалізація рефлексивно-оцінювального аспекту передбачає здатність здобувачів до саморефлексії, самодіагностики та прагнення до безперервного самовдосконалення. Ключовим показником є креативність, яка проявляється в здатності до саморозвитку потенціалу, а також у творчому підході до перетворення педагогічної діяльності з метою всебічного розвитку дітей та підвищення якості педагогічної взаємодії» [130].

Структура акмеологічної компетентності викладача складається з кількох взаємозалежних компонентів, які дозволяють ефективно здійснювати діяльність у сфері освіти, сприяти розвитку особистості й формуванню високого рівня професійної майстерності, причому «акмеологічний компонент педагогічної діяльності викладача ЗВО визначається нами як мета-компетенція, що забезпечує його саморозвиток та самовдосконалення задля більшої ефективності викладання, організації науково-дослідної та інших видів навчально-професійної діяльності студента» [62, с. 50].. Основними складовими цієї структури є: професійно-педагогічна компетентність, морально-ціннісна та етична компетентність, саморегулятивна та особистісна компетентність, соціально-психологічна та комунікативна компетентність, високий рівень інтелектуально-когнітивної компетентності та культура особистості. «Розвиток кожного з компонентів акмеологічної компетентності

викладача передбачає цілеспрямовану діяльність, спрямовану на формування відповідних умінь і навичок у професійному та особистісному плані» [7; 8; 14].

Для розвитку професійно-педагогічної компетентності важливо постійно оновлювати знання сучасних педагогічних методик, брати участь у професійних тренінгах, семінарах, конференціях, досліджувати нові підходи до організації навчального процесу, застосовувати інноваційні технології. Важливо систематично аналізувати власний досвід, удосконалювати методи навчання та виховання, адже «про сформованість акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача свідчить його висока чутливість до перебігу власної науково-педагогічної діяльності та здатність до трансформації власних дій при оцінці її ефективності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності» [62, с. 50].

Морально-ціннісна та етична компетентність формується через саморефлексію, етичний кодекс викладача, впровадження елементів гуманітарної освіти, розвиток толерантності, емпатії та гуманістичних цінностей у своїй діяльності. Важливо підтримувати духовний розвиток, дотримуватися високих моральних стандартів та демонструвати приклад для молоді.

Для розвитку саморегулятивної та особистісної компетентності необхідно активізувати процес внутрішнього самоспостереження, практикувати техніки управління емоціями (наприклад, дихальні вправи, медитація, саморефлексія), зчитувати власний емоційний стан і діяти цілеспрямовано для його корекції. Важливо працювати над поставленням цілей, плануванням і самоконтролем, а також активно підвищувати рівень мотивації через саморозвиток.

Розвиток соціально-психологічної та комунікативної компетентності можливий через тренінги з розвитку здатності до емпатії, навичок конструктивного спілкування, вирішення конфліктів, роботи у команді. Варто

практикувати навички активного слухання, ствердження своїх ідей та конструктивної критики.

Інтелектуально-когнітивна компетентність формується через самонавчання, систематичне вивчення сучасної літератури, участь у наукових колективах, дослідження нових методів і підходів, гостре мислення і аналіз інформації. Необхідно постійно підтримувати інтерес до професії та розвивати креативне мислення.

Для формування культури особистості «важливо дотримуватись етичних стандартів, підтримувати внутрішню гармонію, розвивати естетичний смак, цінувати моральні цінності через особистий приклад, створювати комфортне і естетичне середовище у навчальній діяльності» [7; 8; 14].

Українські науковці О. Гречаник та В. Григораш запропонували «модель формування акмеологічної компетентності вчителя, включаючи кілька ключових складників: мотиваційно-ціннісний компонент сприяє професійному зростанню та освоєнню акмеологічної компетентності; змістово-операційний компонент передбачає знання і вміння, які застосовуються у викладацькій діяльності; особистісно-рефлексивний компонент включає самоаналіз і адаптацію вчителя» [28].

Педагогічні умови передбачають стимулювання здобувачів вищої освіти до постійного самовдосконалення, залучення до активної науково-дослідницької діяльності та розвитку саморефлексії і аналізу педагога щодо своєї діяльності і результатів. Навчально-методичний інструментарій включає методи, форми і засоби навчання, що сприяють підвищенню рівня компетентності:

- науково-практичні конференції, лекції, конкурси педагогічної майстерності, ярмарки педагогічних ідей;
- розроблення професіограм педагога, акмеологічні тренінги, рольові і ділові ігри, майстер класи, педагогічні читання;

- розроблення акмеолограм, стажування, консультування, програма самоосвіти, підготовка портфоліо, написання наукових статей.

Критерії оцінювання ефективності формування акмеологічної компетентності можуть включати «академічні досягнення, професійний ріст та інші індикатори, а результатами є сформована акмеологічна компетентність, яка проявляється у професійному та особистісному розвитку викладача [6].

Розвиток акмеологічної компетентності педагога вищої школи вимагає формування й удосконалення низки особистісних і професійних якостей, серед яких особливу роль відіграють смислові життєві орієнтації, самоактуалізація, ресурсність, саморозвиток, саморегуляція та рефлексія. Ці компоненти є основними рушіями цілісного особистісного зростання та професійної зрілості педагогів, що забезпечує їхню здатність до високопродуктивної діяльності у сучасних умовах. Висока мотивація до власного розвитку і усвідомлення життєвих цінностей сприяє «формуванню внутрішнього мотиваційного фону, що є необхідною умовою для активної самореалізації і досягнення успіхів у педагогічній практиці. Вплив смислових орієнтацій визначає стратегічну спрямованість діяльності педагогів і відкриває перспективи для цілеспрямованого особистісного і професійного вдосконалення у відповідності до особистісних цінностей та ідеалів» [14].

Самореалізація та самоактуалізація є чинником формування позитивної ідентичності, внутрішніх цінностей і життєвих орієнтирів, що сприяє здатності педагогів долати психологічні конфлікти і труднощі, зберігати психологічний комфорт і емоційну стійкість. Ресурсність як внутрішня здатність мобілізувати власні потенціали та використовувати наявні можливості є ключовою у формуванні самодостатності і здатності педагога до автономного професійного зростання у складних освітніх і соціальних умовах. Вона забезпечує «психологічну готовність до змін, адаптацію і здатність мобілізувати власні сили для досягнення цілей, що є особливо актуальним у сучасному динамічному освітньому просторі» [11].

Саморегуляція і рефлексія виступають як технології внутрішнього контролю і самовдосконалення, що сприяють постійному аналізу власної діяльності, вдосконаленню прийомів і стратегій педагогічної роботи. Рефлексивна практика дозволяє викладачу систематично відстежувати рівень власної професійної компетентності, виявляти слабкі місця і визначати шляхи їх усунення. Це формує «готовність до впровадження інноваційних підходів і сприяє підвищенню якості педагогічної діяльності. Також, саме ці компоненти забезпечують цілісне розуміння ролі вищої школи як соціального та культурного інституту, а також допомагають педагогам залишатися відповідальними» [12].

З розвитком смислових орієнтацій, самоактуалізації і ресурсності формуються мотиваційні та ціннісні орієнтири, що є рушіями активної поглибленої професійної діяльності. Це впливає на підвищення компетентності і становлення лідерських якостей, здатності до інноваційної й творчої педагогічної діяльності. Водночас, емоційна і психологічна стабільність, що досягається через саморегуляцію і рефлексію, дає змогу педагогам ефективніше реагувати на виклики, передбачати і попереджати професійне вигорання.

Отже, цілісне формування акмеологічної компетентності через розвиток смислових життєвих орієнтацій, самоактуалізацію, ресурсність, саморозвиток, саморегуляцію і рефлексію є вкрай важливим для забезпечення високого рівня професійної майстерності педагогів вищої школи. Це дозволяє їм не лише успішно реалізовувати свою педагогічну роль, але й сприяти гармонійному особистісному розвитку здобувачів вищої освіти, створювати мотиваційно-підтримуюче середовище і мобілізувати свої внутрішні ресурси для постійного вдосконалення. Враховуючи швидкоплинність змін у сучасному освітньому просторі, саме ці властивості формують основу для тривалої й ефективної підготовки педагогів, здатних відповідати високим сучасним вимогам і бути агентами позитивних змін у суспільстві. Важливо підкреслити, що такий системний підхід сприяє не

лише особистісному зростанню педагогів, але й підвищенню якості педагогічної діяльності, що у довгостроковій перспективі має вплив на рівень освіченості і вихованості майбутніх поколінь. Таким чином, «цілісний розвиток зазначених властивостей є неодмінною умовою формування висококваліфікованих, психологічно зрілих педагогів, здатних ефективно діяти у сучасних умовах освіти та соціально-економічних змінах, сприяючи реалізації стратегічних цілей освітньої політики та гуманітарної стратегії розвитку суспільства» [11; 15].

Після проведення ретельного аналізу великої кількості наукової літератури, однією із найдоречніших форм формування акмеологічної компетентності було обрано груповий тренінг.

А. Осипова визначає три основні завдання групової роботи. У когнітивній сфері відбувається «усвідомлення міжособистісних зв'язків особистості, що дозволяє глибше зрозуміти власні взаємозв'язки з іншими людьми; емоційна сфера забезпечує «реалізацію зовнішньої емоційної підтримки, формує позитивне ставлення з боку групи, надає зворотний зв'язок і дозволяє переосмислити попередні емоційні переживання; у поведінковій сфері групова робота дає можливість критично проаналізувати власні негативні стереотипи, розвиває навички відкритого і вільного спілкування, а також допомагає виявити і подолати неадекватні моделі поведінки» [9].

Авторка також описує механізми групової роботи через «три основні процеси: емоційна підтримка забезпечується прийняттям учасника групою та готовністю до його розуміння; конфронтація полягає в зіткненні учасника з його власними страхами, проблемами та установками, що досягається завдяки зворотному зв'язку від інших членів групи; навчання відбувається через виявлення помилок і поведінкових стереотипів інших членів групи, що дозволяє учасникам здобувати навички уникнення подібних ситуацій на їхніх прикладах» [Цит. за 48].

У роботах І. Вачкова груповий психологічний тренінг розглядається як «системний комплекс психокорекційних методів і прийомів, що мають ефективність у формуванні навичок самопізнання та стимулюванні особистісного саморозвитку» [Цит. за 17]. Автор наголошує, що «подібні групові тренінги можуть застосовуватись не тільки у клінічній психології - наприклад, для роботи з проблемами алкоголізму, наркоманії, неврозів – але й у процесах реабілітації при психотравмах та для стимулювання особистісних змін» [Цит. за 17]. І. Вачков відзначає, що «впровадження тренінгових програм у сфері психологічного вдосконалення є доцільним і може мати ширше застосування, зокрема й у освітніх закладах; такі програми допомагають викладачам не лише поглиблювати професійні компетенції, але й розвивати важливі соціальні навички, зокрема ефективну комунікацію та командну роботу» [Цит. за 17].

Основні засади функціонування у тренінговій групі, відповідно до І. Вачкова, включають кілька «ключових принципів:

- принцип тут і зараз – спрямовує учасників концентруватися на тому, що відбувається у межах групової взаємодії у поточний момент. Це означає, що забороняється зосереджуватися на минулих подіях або прогнозувати майбутні, що сприяє глибокій рефлексії, розвитку навичок усвідомленого саморозгляду і зосередженості на власних думках і почуттях у конкретний момент часу;

- принцип щирості і відкритості – наголошує, що найбільш ефективною є відвертість у вираженні власних почуттів і думок, щоб сприяти створенню довірчої атмосфери та підвищенню результативності роботи групи через чесну і відкриту комунікацію;

- принцип особистої відповідальності висловлювань – зобов'язує уникати узагальнень на кшталт – ми всі, ми вважаємо, і натомість використовувати висловлювання в персонифікованій формі з застосуванням займенників «я», що допомагає чітко виражати свою позицію та відповідальність за свої почуття і думки;

– принцип активної участі – передбачає, що всі учасники повинні брати безпосередню і активну участь у процесі, оскільки тренінг є інтерактивним методом, і пасивність тут не допускається;

– принцип конфіденційності – ставить вимогу зберігати таємницю щодо обговорюваних у групі особистих і психологічних аспектів, створюючи умови для формування психологічної безпеки та відкритості. При цьому, отримані знання і навички можна та потрібно використовувати у профільних сферах діяльності, особистому житті і у спілкуванні з близькими» [Цит. за 17].

Отже, однією з найдоречніших форм розвитку акмеологічної компетентності у викладачів закладів вищої освіти є груповий тренінг, оскільки він забезпечує системну та цілісну професійну підготовку у міжособистісному просторі. Груповий тренінг сприяє активізації внутрішніх ресурсів педагогів через взаємодію в атмосфері відкритості, довірливості та підтримки, що є ключовими умовами для формування високих рівнів акмеологічної зрілості. Також, групова форма дає змогу педагогам ознайомитися з різноманітними підходами, практиками і стратегіями розвитку, обмінюючись досвідом і отримуючи універсальні методичні інструменти, що сприяють підвищенню рівня професійної компетентності. Важливою особливістю групового тренінгу є формування психологічної підтримки і емпатійних взаємин, що сприяє подоланню професійних криз, емоційного вигорання і формуванню внутрішніх ресурсів для подолання професійних складнощів. Крім того, групове середовище стимулює розвиток комунікативних і соціальних навичок, що необхідні для сучасного викладача у взаємодії з студентами та колегами. Завдяки такій формі навчання, педагог отримує можливість не лише теоретичного засвоєння знань, але й практичної апробації нових підходів у реальних педагогічних ситуаціях. «Груповий тренінг створює платформу для ціннісно-орієнтованої, особистісно-орієнтованої і системної діяльності, яка є ефективною у формуванні високого

рівня професійної компетентності і особистісної зрілості викладача закладу вищої освіти» [4; 5].

Враховуючи цю вищезазначену сутність і переваги, саме груповий тренінг визнається однією з найбільш доцільних форм для цілеспрямованого і системного розвитку акмеологічної компетентності педагогів у сучасних умовах високих вимог та швидких змін у системі вищої освіти.

3.2. Структура та зміст програми розвитку акмеологічної компетентності викладача

У сучасній літературі існує «широкий спектр методів, які використовуються в групових тренінгах: ігрові методики, навчально-розвивальні вправи, групові дискусії, медитативні техніки, тілесно-орієнтовані підходи, методи підвищення соціального сприйняття, комунікативні техніки тощо» [5]. У груповому тренінгу, спрямованому на підвищення рівня акмеологічної компетентності викладача, доцільним є застосування «таких методів:

1. Лекційні заняття є важливим етапом початку тренінгу, оскільки дозволяють учасникам отримати чітке розуміння теми заходу. Це забезпечує основу для подальших дискусій і активного залучення всіх учасників у обговорення.

2. Навчально-розвивальні вправи проводяться для навчання учасників новим навичкам або вдосконалення вже наявних знань і умінь. Це допомагає розвивати компетенції та підвищувати ефективність навчання.

3. Групові дискусії служать ефективним інструментом визначення рівня обізнаності учасників щодо обговорюваного питання. Вона також розвиває вміння слухати і демонструвати повагу до думок інших. Крім того, це можливість для учасників проявити свою компетентність і задовольнити потребу в повазі та визнанні. Групові дискусії можуть бути організовані за

різними рівнями структури (структуровані і неструктуровані) та за змістом (тематичні, біографічні, інтеракційні).

4. Ігрові методи є цінними для покращення комунікації, зниження напруженості та скованості між членами групи. Ігри надають можливість діагностувати психологічні проблеми, виявляти чинники, що можуть їх викликати. Під час ігор учасники можуть розкрити свій потенціал, знайти нові підходи до вирішення старих проблем, експериментувати з різними ролями і побачити себе з іншого боку» [5].

Беручи до уваги, що основними чинниками розвитку акмеологічної компетентності викладачів закладів вищої освіти є смислові життєві орієнтації, самоактуалізація, ресурсність, саморозвиток, саморегуляція та рефлексія, було прийняте рішення взяти за основу програми групового тренінгу розвиток саме цих особистісних властивостей.

Програма групового тренінгу з розвитку акмеологічної компетентності викладачів закладів вищої освіти

Блок 1. Розвиток смислових життєвих орієнтацій

Вправа 1. «Колесо життя»

Дана вправа є інструментом саморефлексії та цілепокладання, який допомагає викладачам або будь-яким іншим учасникам систематизувати життєві цілі, об'єктивно оцінити баланс між різними сферами життя та визначити пріоритети для подальшого особистісного розвитку.

Для її проведення учасники отримують великий аркуш паперу або робочу карту у вигляді кола, яке поділяють на кілька рівних сегментів - за кількістю важливих життєвих сфер (наприклад, кар'єра, здоров'я, родина, навчання, особистісний розвиток, громадська активність, духовність, розваги). Кожен сегмент відповідає окремій сфері. Наступним кроком є оцінка рівня задоволеності у кожній сфері за шкалою від 1 до 10, де 1 - дуже низький рівень задоволення, а 10 - максимальний. Учасник ставить відповідну кількість відміток у кожен сегмент, з'єднуючи їх між собою, щоб отримати зміну «форми колеса». Коли всі сегменти заповнені, учасник

аналізує отриману «форму колеса». Широка, рівна і симетрична - свідчить про баланс і гармонійність у житті; дисгармонійна форма вказує на домінування однієї або кількох сфер і потребу у їхньому розвитку. Після цього обговорюється, які сфери вимагають більшої уваги і які цілі варто поставити для їхнього покращення.

Ця вправа сприяє не лише глибшому усвідомленню життєвих цінностей і пріоритетів, але й допомагає сформуванню чіткого плану дій для досягнення особистісної гармонії та розвитку життєвих смислів. Вона може проводитись як у індивідуальній, так і в груповій формі, стимулюючи обговорення та спільний пошук шляхів підвищення життєвого балансу.

Вправа 2. «Лист до себе у майбутнє»

Дана вправа є педагогічним інструментом, що сприяє формуванню довгострокових життєвих цілей, мотивує до особистісного та професійного розвитку, а також стимулює осмислення власних цінностей і прагнень.

Для її проведення учасники отримують чистий аркуш паперу або саморобний блокнот, у який вони пишуть листа, адресованого собі через 5-10 років. Перед початком роботи потрібно дати коротке пояснення про мету цієї вправи — допомогти усвідомити своє майбутнє, намітити ключові цілі і мотиви, а також зробити свідомий крок до досягнення бажаного. Учаснику пропонують започаткувати лист із формулюванням привітання собі у майбутньому, наприклад: «Шановний(а) я через 5 років!» або «Дорогий(а) майбутній(я) я!». Тоді слід описати свої мрії, цілі та бажання, яких прагне досягти, з урахуванням особистих цінностей і інтересів. Це можуть бути як професійні цілі (робота, кар'єра, досягнення у будь-якій сфері), так і життєві (здоров'я, щаслива сім'я, духовний розвиток). Необхідно щиро і відкрито поділитися своїми внутрішніми прагненнями, уявленнями про себе у майбутньому та меседжами, які хотілося б отримати від себе у майбутньому. Після завершення опису учасник може додати емоційний відгук — свої побажання, настанови та мотиваційні висловлювання, щоб підтримувати себе

у період реалізації намічених цілей. Важливий аспект — це створення образу майбутнього і чітке формулювання життєвих орієнтирів.

Готовий лист зазвичай зберігається в особистих архівах або у спеціальних місцях, щоб його можна було перечитати через визначений час. Важливо, що ця вправа допомагає сформувати внутрішню мотивацію, зорієнтуватися на довгострокову перспективу та зберегти позитивне налаштування для реалізації своїх життєвих цілей.

Вправа 3. «Символічна карта життя»

Дана вправа є творчим і рефлексивним інструментом для глибинного аналізу життєвих цінностей, життєвих орієнтацій і особистих цілей. Її метою є допомогти учасникам краще усвідомити власну життєву стратегію, визначити важливі етапи і цінності, а також сформулювати особистісний образ майбутнього.

Для проведення цієї вправи учасник починає з відбору матеріалів: це може бути великий аркуш паперу, картонки, фломастери, олівці, вирізки з журналів, символічні предмети або малюнки. Залежно від підходу, робота може бути у вигляді малюнку, колажу або візуальної карти. Спочатку учаснику пропонується визначити, які значущі елементи або етапи життя він хоче зобразити як символи на своїй карті. Вони можуть позначати важливі життєві події, цінності, мрії або цілі. Наприклад, на карті можуть з'явитися зображення дерева - символ життя і зростання, будинку - стабільності і безпеки, дороги - життєвого шляху, містечок або гір - перешкод і досягнень, серця - любові і стосунків, або інших символів, що мають особливе значення для конкретного учасника. Після відбору символів учасник розміщує їх на аркуші у вигляді своєї особистої «Карти життєвого шляху». Важливо окреслити, що карта має бути індивідуальною і відображати внутрішню мотивацію та життєву позицію.

Після завершення роботи учасник може коротко пояснити створену карту, окреслити найважливіші елементи і їхню взаємодію. Карта може слугувати візуальним образом життєвих пріоритетів, допомагаючи краще

зрозуміти себе, визначити, що потрібно змінити або підсилити для досягнення гармонії і задоволеності життям.

Блок 2. Розвиток самоактуалізації

Вправа 1. «Мій життєвий архітектурний проект»

Дана вправа є творчим і рефлексивним інструментом, що сприяє розвитку самоактуалізації, внутрішньої цілеспрямованості та формуванню цілісної життєвої концепції. В межах цієї вправи учасникам пропонується уявити своє життя як архітектурний об'єкт, наприклад, будинок, місто або сад, що має свою структуру, компоненти та баланс між різними елементами.

Для початку учаснику надається аркуш паперу та кілька кольорових маркерів або олівців, що підсилюють візуалізацію та створюють можливість художнього вираження. Учасників запрошують уявити, що вони — архітектори власного життя. Вони окреслюють основні «конструктивні» елементи — цінності, життєві цілі, особистісні риси, що формують їхній внутрішній «життєвий будинок». Ці компоненти володіють різною «вагою», мають свою «лінію горизонту» та «міцність», що символізує їхню важливість і стабільність. Далі кожен заповнює схему, позначаючи «житловий простір» кожної сфери: сім'я, професійна реалізація, духовність, здоров'я, освіта, особистісне зростання, творчість, соціальні зв'язки. Вибрані елементи можуть бути зображені у вигляді будівель, частин міста або саду — дерева, мостів, озер, дорожніх під'їздів, будинків тощо. Важливо враховувати баланс між цими компонентами — які сфери домінують, які недопрацьовані, де потрібно додати «міст», «озеленити» або «побудувати новий фундамент». Після завершення візуалізації учасники аналізують свою «життєву архітектуру». Вони розмірковують, які її частини є міцними, стабільними, а які потребують додаткового розвитку або зміцнення.

Ця вправа допомагає не лише сформулювати уявлення про власне життя у цілісності, а й визначити власні пріоритети, потенційні «проломи» в структурі життя, на які потрібно звернути увагу для гармонійного розвитку.

Вона сприяє розвитку внутрішньої мотивації, цілеспрямованості та усвідомленого ставлення до власної життєвої траєкторії.

Вправа 2. «Магічне дзеркало»

Дана вправа є психологічним інструментом, що сприяє глибшому осмисленню особистих цінностей, життєвих орієнтирів та професійних прагнень викладачів. В її рамках учасники отримують уявлення про те, що вони дивляться у «дзеркало» свого внутрішнього світу, і через цю уявну діяльність мають можливість сформулювати та проаналізувати свої ключові цілі, мотивації й цінності.

Для проведення цієї вправи учасника попередньо просять уявити, що він тримає у руках невелике дзеркало або уявляє, що дивиться у нього. Далі його запрошують уявити собі, що він бачить у цьому «дзеркалі»: які риси власної особистості й професійної діяльності для нього найцінніші і найважливіші. Можна запропонувати сформулювати свої відповіді у вигляді короткого опису: «Я бачу у цьому дзеркалі ...», «Мої головні цінності — це...», «Мої життєві орієнтири — це...». Далі учасник може записати свої сприйняття у блокнот або проговорити їх вголос. Важливо при цьому концентруватися на особистих прагненнях, внутрішніх цінностях, які мотивують його у професійній діяльності, а також у житті загалом. На цьому етапі слід зосередитися на тому, що цінує у собі, які якості є для нього визначальними і як вони допомагають йому досягати поставлених цілей.

Завдяки цьому процесу викладачі отримують можливість поглибити розуміння власних життєвих орієнтирів і цінностей, усвідомити свої сильні сторони та визначити сфери, що потребують розвитку. Це сприяє формуванню більш цілеспрямованої, резильєнтної особистості, здатної до саморегуляції, самоактуалізації і досягнення високого рівня професійної зрілості.

Блок 3. Розвиток ресурсності

Вправа 1. «Мої внутрішні ресурси»

Дана вправа є активною та рефлексивною технікою, що дозволяє викладачам закладів вищої освіти усвідомити, проаналізувати і активізувати свої внутрішні сили, можливості і цінності, необхідні для успішної професійної діяльності та особистісного розвитку. Для її проведення учасникам слід надати аркуш паперу та ручки, щоб вони могли зробити записи. Після короткого вступу викладачі запрошуються уявити, що вони мають «сумку з ресурсами», у якій зберігаються всі їхні внутрішні й зовнішні сили – їх найсильніші якості, навички, життєві цінності, що сприяють подоланню труднощів і досягненню цілей. Значущим етапом є формулювання конкретних ресурсів, що допомагають у професійних та особистісних задачах, наприклад, здатність до емпатії, креативність, енергетична стійкість, здатність до швидкої адаптації, впевненість у собі, висока мотивація, підтримка сім'ї і колег тощо. Після цього учасники групою або індивідуально обговорюють, якими ресурсами вони вже володіють і як їх можна активізувати у складних ситуаціях або при вичерпанні ресурсів.

Використання цієї техніки у рамках тренінгів та освітніх програм допомагає викладачам не лише краще розуміти свої сильні сторони, а й формує внутрішню базу ресурсів для активної саморегуляції, цілеспрямованого розвитку та здатності ефективно функціонувати у складних умовах сучасної вищої освіти. Це сприяє підвищенню їхньої акмеологічної компетентності та особистісної зрілості.

Вправа 2. «Мої сильні сторони»

Дана вправа є рефлексивним та мотиваційним інструментом, що сприяє формуванню внутрішнього ресурсу та підвищенню психологічної стійкості викладачів закладів вищої освіти. Для її проведення учасникам пропонується взяти аркуш паперу або блокнот та вслухатися у свої внутрішні відчуття, після чого сформулювати власні позитивні риси, здібності, навички або особистісні якості, які вони вважають своїми найсильнішими сторонами. Це можуть бути, наприклад, здібності до педагогічного ведення, емпатія,

креативність, цілеспрямованість, наполегливість, вміння мотивувати студентів або підтримувати ділову атмосферу в колективі.

Наступним етапом є аналіз і осмислення, як ці сильні сторони допомагають їм у професійних викликах, управлінні групами, вирішенні конфліктних ситуацій або підвищенні якості навчального процесу. Учасники обговорюють, яким чином конкретні особистісні ресурси сприяють їхній ефективності як педагогів і керівників, а також як їх можна ще більше розвивати та використовувати у повсякденній діяльності.

Результатом цієї вправи є глибше усвідомлення своїх внутрішніх сильних сторін, що сприяє підвищенню самовпевненості, мотивації до саморозвитку та виробленню позитивної установки. Вона допомагає формувати внутрішній ресурсний резерв, який викладачі можуть використовувати для адаптації до змін, подолання професійних труднощів і розвитку акмеологічної компетентності.

Блок 4. Саморозвиток

Для ефективного саморозвитку викладачів закладів вищої освіти у рамках тренінгу з розвитку акмеологічної компетентності необхідно застосовувати різноманітні освітні і педагогічні засоби, кожен з яких сприяє формуванню різних її компонентів.

Першим важливим способом є організація лекційних занять, що мають цільове спрямування на висвітлення теоретичних основ, сучасних підходів і новаторських методів розвитку акмеологічної компетентності. Такі лекції дозволяють викладачам поглибити свої знання, ознайомитися з сучасними науковими дослідженнями, що сприяє формуванню професійної компетентності та розвитку власної педагогічної ерудиції.

Другий — дискусії і «Круглі столи» — ключовий метод для стимулювання критичного мислення, обміну досвідом і обговорення актуальних питань. Це сприяє формуванню соціально-комунікативної компетентності, необхідної для міжособистісного взаєморозуміння і колективного аналізу практичних аспектів педагогічної діяльності.

Обговорюючи свої ідеї і знайомлячись з позиціями колег, викладачі удосконалюють свій інтелектуальний потенціал і здатність до рефлексії.

Третій – участь у супервізійних та консультативних групах, що забезпечують можливості для постійного самонагляду, аналізу власного досвіду та отримання зворотного зв'язку з боку колег і наставників. Це сприяє формуванню системної рефлексії, глибшому розумінню власних педагогічних дій і їхнього впливу на студентів, а також закріпленню навичок саморегулятивної діяльності.

Блок 5. Розвиток саморегуляції та рефлексії

Вправа 1. «Мій внутрішній регулятор»

Дана вправа є технікою саморефлексії, яка сприяє розвитку усвідомленості та навичок управління власними емоціями і поведінкою у професійних та особистих сферах.

Для її проведення учасник розташовується у зручній позі, закриває очі та активно зосереджується на своїх внутрішніх відчуттях. Перший етап — це зосередження уваги на фізичних і емоційних реакціях у відповідь на різні ситуації: напруження, тривога, спокій або зосередженість. Учасник слідкує за своїми дихальними ритмами, м'язовим напруженням і внутрішнім настроєм, стискаючи або розслабляючи м'язи, регулюючи швидкість дихання, зосереджуючись на відчуттях контакту з тілом. Це допомагає підвищити рівень самосвідомості щодо власної емоційної та фізіологічної реактивності. Другий етап — коротка ретроспекція, у якій учасник описує ситуацію, що викликала у нього сильне емоційне напруження або позитивний стан. Він з'ясовує, які саме внутрішні механізми та реакції допомогли йому зберегти рівновагу або, навпаки, посилити напруження. Учасник намагається визначити, що саме активізувало його внутрішнього регулятора — наприклад, усвідомлення емоціями, застосування внутрішніх технік заспокоєння або пріоритетність у ставленні до ситуації. На завершення проводиться самостійний аналіз.

Ця вправа корисна для розвитку саморегуляційних навичок, що є ключовими для управління особистими ресурсами і формування акмеологічної компетентності.

Вправа 2. «Відповідальність за стан»

Дана вправа є технікою саморефлексії, яка сприяє розвитку внутрішньої усвідомленості та саморегуляції у професійній діяльності викладачів. Її метою є допомогти учасникам поглибити усвідомлення власних емоційних станів, визначити їхні причини та розробити стратегії управління власним настроєм у різних ситуаціях.

Процес починається з того, що учасник загадково або у певній формі описує ситуацію з педагогічної практики або життєвого досвіду, коли він відчував сильний емоційний дискомфорт, наприклад, переживав стрес, злість, апатію або тривогу. Важливо, щоб ця ситуація була конкретною та особистою, наприклад, конфлікт із студентом, важке навчальне завдання або внутрішній конфлікт, пов'язаний із професійною роллю. Далі учасник аналізує свою реакцію у цій ситуації: що він відчував, які думки і почуття його переповнювали, які поведінкові патерни проявлялися. Наступний крок - формулювання конкретних дій, які допомогли б керувати подібною ситуацією у майбутньому: застосовувати техніки релаксації, змінювати власне сприйняття, встановлювати межі або застосовувати дихальні вправи для регуляції емоцій. Завершальна частина - це формулювання короткого мотиваційного меседжу або внутрішнього заповіту, який стимулює відповідальністю ставитися до власного емоційного стану у майбутній діяльності. Наприклад: «Я відповідаю за свій стан. Я можу зупинитися і знову знайти спокій» або «Мій стан — у моїх руках, я відповідаю за свої емоції і дії».

Ця вправа сприяє формуванню у викладача навичок усвідомлення власних емоційних та психологічних реакцій і відповідальності за них, що є важливими аспектами психологічної зрілості, здатності до саморегуляції та профілактики професійного вигорання.

Таким чином, програму групового тренінгу з розвитку акмеологічної компетентності викладачів закладів вищої освіти було представлено п'ятьма окремими блоками: розвиток смислових життєвих орієнтацій, розвиток самоактуалізації, розвиток ресурсності, саморозвиток, розвиток саморегуляції та рефлексії.

3.3. Результати перевірки ефективності програми розвитку акмеологічної компетентності як детермінанти професійного зростання викладачів

У перевірці ефективності програми взяли участь 48 викладачів вищої школи із низькими та середніми показниками параметрів акмеологічної компетентності та особистісної ресурсності. До експериментальної групи увійшло 26 осіб, до контрольної – 22 особи. Статистично значущих відмінностей між групами на початку формувального експерименту виявлено не було (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Показники акмеологічної компетентності та особистісної ресурсності на початку експерименту

Показники	Групи				U	Z	p
	Експериментальна		Контрольна				
	М	σ	М	σ			
Осмисленість життя	133,35	19,65	131,27	14,27	277,0	-0,186	0,852
САТ	85,20	15,88	88,30	17,42	256,5	0,610	0,542
Особистісна вичерпаність	8,19	4,28	7,86	4,96	269,0	-0,352	0,725
Життєтворчі здібності	20,15	4,18	21,59	3,35	199,5	1,790	0,073

Саморозвиток	91,96	13,26	90,41	13,81	258,5	-0,569	0,569
Психологічна ресурсність	73,73	6,87	75,32	8,57	248,5	0,776	0,438
Особистісна реалізованість	36,38	6,22	36,09	6,97	276,0	-0,207	0,836

З рис. 3.1 видно позитивну динаміку показників осмисленості життя у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

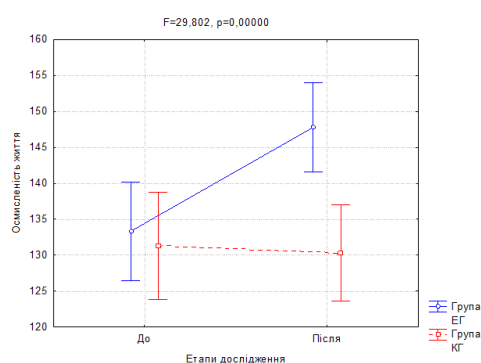


Рис. 3.1 Показники осмисленості життя у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З рис. 3.2 видно позитивну динаміку показників самоактуалізації у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

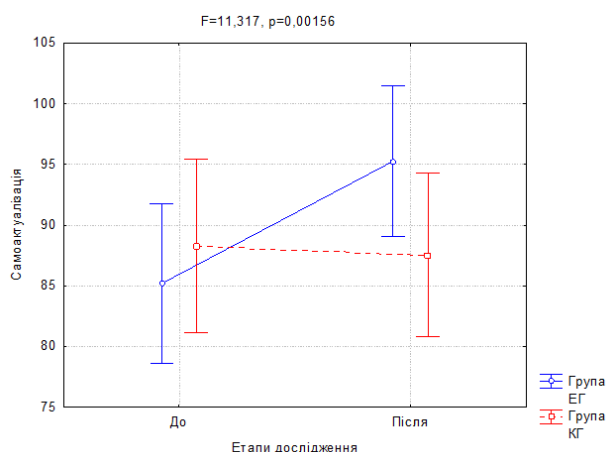


Рис. 3.2 Показники самоактуалізації у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З рис. 3.3 видно негативну динаміку показників особистісної вичерпаності у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

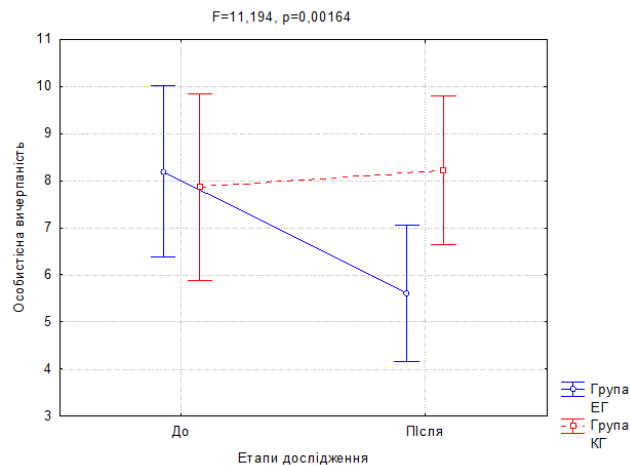


Рис. 3.3 Показники особистісної вичерпаності у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З рис. 3.4 видно позитивну динаміку показників життєтворчих здібностей у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

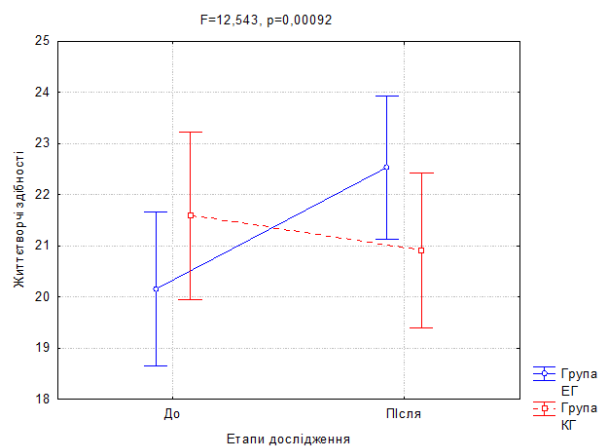


Рис. 3.4 Показники життєтворчих здібностей у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З рис. 3.5 видно позитивну динаміку показників саморозвитку у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

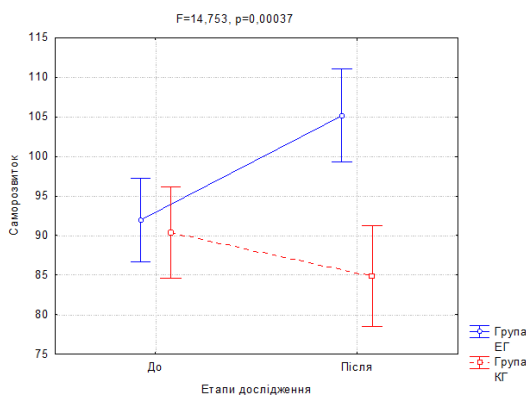


Рис. 3.5 Показники саморозвитку у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З рис. 3.6 видно позитивну динаміку показників психологічної ресурсності у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

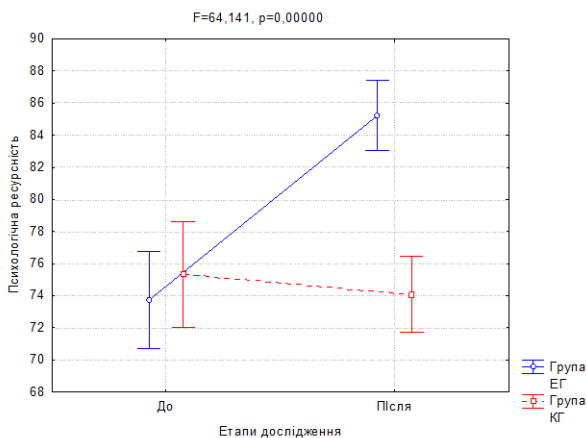


Рис. 3.6 Показники психологічної ресурсності у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З рис. 3.7 видно позитивну динаміку показників особистісної реалізованості у викладачів експериментальної групи, натомість у контрольній групі ці показники не зазнали зрушень.

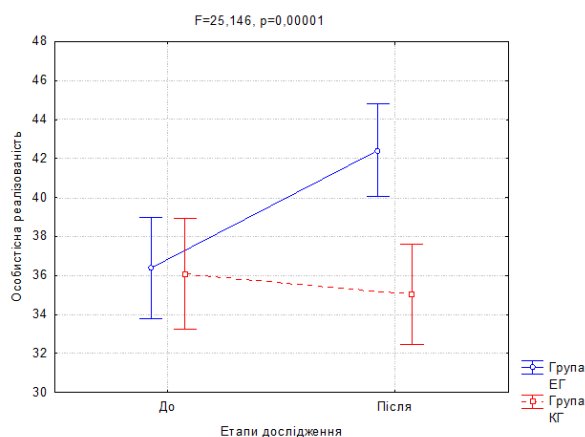


Рис. 3.7 Показники особистісної реалізованості у контрольній та експериментальній групі до та після впровадження програми.

З таблиці 3.2 видно, що після впровадження розвивальної програми показники осмисленості життя, саморозвитку, психологічної ресурсності та особистісної реалізованості у представників експериментальної групи є вищими, ніж у контрольній групі.

Таблиця 3.2

Показники акмеологічної компетентності та особистісної ресурсності після експерименту

Показники	Групи				U	Z	p.
	Експериментальна		Контрольна				
	М	σ	М	σ			
Осмисленість життя	147,81	17,21	130,32	13,64	122,0	3,39	0,001
САТ	95,28	14,89	87,55	16,50	202,5	1,73	0,084
Особистісна вичерпаність	5,62	2,68	8,23	4,59	201,5	-1,75	0,080
Життєтворчі здібності	22,54	3,88	20,91	3,10	239,0	0,97	0,331
Саморозвиток	105,15	8,80	84,86	19,87	60,0	4,68	0,000
Психологічна ресурсність	85,23	2,58	74,09	7,62	35,5	5,18	0,000

Особистісна реалізованість	42,42	5,67	35,05	6,40	119,0	3,46	0,001
-------------------------------	-------	------	-------	------	-------	------	-------

Програма з розвитку акмеологічної компетентності позитивно позначилась на усіх її параметрах, особливо на показниках психологічної ресурсності, саморозвитку, особистісної реалізованості та осмисленості життя.

Висновки до третього розділу

Груповий тренінг визнається однією з найбільш доцільних форм для цілеспрямованого і системного розвитку акмеологічної компетентності педагогів у сучасних умовах високих вимог та швидких змін у системі вищої освіти. Виходячи з того, що основними чинниками розвитку акмеологічної компетентності викладачів закладів вищої освіти є смислові життєві орієнтації, самоактуалізація, ресурсність, саморозвиток, саморегуляція та рефлексія, було прийняте рішення взяти за основу програми групового тренінгу розвиток саме цих особистісних властивостей. Було визначено, що у груповому тренінгу, спрямованому на підвищення рівня акмеологічної компетентності викладача, доцільним є застосування наступних методів: лекційні заняття, навчально-розвивальні вправи, групова дискусія, ігрові методи.

Упровадження тренінгу з розвитку акмеологічної компетентності спричинило у викладачів статистичне значуще зростання психологічної ресурсності, саморозвитку, особистісної реалізованості та осмисленості життя.

ВИСНОВКИ

1. У результаті теоретичного аналізу проблеми професійного зростання викладача ЗВО його було визначено як цілісну динамічну систему, що охоплює не лише підвищення професійної компетентності, а й розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної науково-педагогічної діяльності. Ключовим чинником професійного зростання викладача ЗВО визначено акмеологічну компетентність, яка поєднує особистісні, професійні та рефлексивні якості, що забезпечують не тільки ефективну педагогічну діяльність, але й здатність до саморозвитку та інноваційного оновлення і основу якої становлять ціннісні орієнтації, рефлексивність, цілепокладання та прагнення до особистісної і професійної самореалізації.

2. Визначено структуру акмеологічної компетентності викладача вищої школи, ядром якої є позитивні зв'язки між самоактуалізацією та потребою у саморозвитку, між осмисленістю життям, життєтворчими здібностями та особистісною реалізованістю та негативні зв'язки усіх компонентів із особистісною вичерпаністю викладача вищої школи. Виявлено, що стаж науково-педагогічної діяльності викладача позитивно позначається на показниках усвідомлення процесуальності життя, локусу контролю Я, осмисленості життя в цілому, а також на орієнтації у часі, аутосимпатії, контактності самоактуалізації, цілеспрямованості життєтворчих здібностей і негативно – на показниках особистісної вичерпаності викладачів. Викладачі інженерно-технічних фахів мають вищі показники спонтанності, натомість аутосимпатія виражена нижче у викладачів галузей «управління та адміністрування», «право» та «біологія», а гнучкість у спілкуванні - у викладачів галузі «біологія».

3. Виявлено, що показники акмеологічної компетентності позитивно детермінують ресурси професійного зростання викладача вишу. Задоволеність науково-педагогічним колективом як ресурс професійного зростання позитивно зумовлена локусом контролю життя, автономністю,

контактністю самоактуалізації, володінням умовами саморозвитку. На задоволеності можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності позитивно позначаються локус контролю Я, орієнтація у часі і потреба у пізнанні самоактуалізації, прагнення до особистісного зростання. Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти позитивно зумовлена поглядом на природу людини, креативністю, спонтанністю, саморозумінням, контактністю, гнучкістю у спілкуванні самоактуалізації. На здатність до професійної рефлексії позитивно впливає орієнтація у часі, погляд на природу людини, саморозуміння, аутосимпатія, контактність самоактуалізації, осмисленість життя. Здатність до професійного вдосконалення позитивно зумовлена цілями життя, поглядом на природу людини самоактуалізації, осмисленістю життя, цілеспрямованістю, потребою у саморозвитку.

4. Визначено низку кореляцій особистісних ресурсів та ресурсів професійного зростання викладача вищої школи. Побудовані регресійні рівняння для показників ресурсів професійного зростання дозволили стверджувати, що задоволеність науково-педагогічним колективом та адміністрацією вишу позитивно зумовлена ресурсами доброти людей, віри у добро, знаннями власних ресурсів, умінням оновлювати ресурси. Показники задоволеності можливостями професійного навчання та вдосконалення педагогічної майстерності позитивно зумовлені ресурсами творчості, прагнення до мудрості, роботи над собою, умінням оновлювати ресурси. Задоволеність взаємодією із здобувачами вищої освіти детермінується ресурсами віри у добро і умінням оновлювати ресурси. Здатність до професійної рефлексії позитивно зумовлена ресурсами самореалізації у професії та умінням оновлювати ресурси. На показниках здатності до професійного вдосконалення позитивно позначаються ресурси творчості, самореалізації у професії та знання власних ресурсів.

5. Найбільш вираженими стрес-чинниками науково-педагогічної діяльності для викладачів вищої школи є стосунки із адміністрацією та

безпосереднім керівництвом, персоналом вишу, умови роботи в межах дистанційної чи/ та змішаної форм освіти, а також труднощі написання статей у науково метричних базах. Чутливість до дії стресорів науково-педагогічної діяльності має нелінійний характер, зростаючи по мірі накопичення досвіду діяльності і спадаючи на етапі оволодіння професійною майстерністю. Доведено, що низький рівень акмеологічної компетентності та психологічної ресурсності зумовлює вищу чутливість до дії стрес-чинників науково-педагогічної діяльності викладача.

6. Визначено, що груповий тренінг є однією з найбільш доцільних форм для цілеспрямованого і системного розвитку акмеологічної компетентності педагогів у сучасних умовах високих вимог та швидких змін у системі вищої освіти. Упровадження тренінгу з розвитку акмеологічної компетентності для викладачів ЗВО позитивно позначилось у них на показниках психологічної ресурсності, саморозвитку, особистісної реалізованості та осмисленості життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрагам В. І. Формування акмеологічних компетентностей майбутнього вчителя в умовах коледжу. *Наукові записки НПУ ім Н.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 139. С. 5-12.
2. Акмеологія з основами психології кар'єри : навч. посіб. / Укл. О. М. Гаваленко, В. В. Пасніченко, Т. А. Кривко. Чернівці : Рута, 2004. 84 с.
3. Архипова С. П. Основи акмеології : навч. посіб. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. 128 с.
4. Асєєва Г. Педагогічна діяльність як творчість. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2018. Вип. 43. С. 12-24.
5. Балабанова Л.М. Особистісна ефективність у професійному зростанні фахівця органів внутрішніх справ МВС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. IV. С. 23-28.
6. Барило О.А. Сучасна педагогічна діяльність у контексті ідей теорії вільного виховання (на зразках роботи в ДНЗ). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 19-25.
7. Беляєва О. М. Педагогічна діяльність викладачів вищих медичних навчальних закладів: системний підхід. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 1 (170). С. 33-36.
8. Беляєва О. М. Професійно-педагогічна діяльність викладачів вищих медичних навчальних закладів у контексті системного підходу. *Світ медицини та біології*. 2014. № 3(45). С. 182-185.
9. Білан Л. Л. Професійна педагогічна діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 8-11.
10. Біскуп В.С., Крижановська А.В. Профілактика професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної*

науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2022 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2022. С. 299-302.

11. Болотнікова І. В. Особливості психологічних ресурсів особистості як чинників подолання професійного вигорання у професіях типу «людина – людина». *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2025. № 3 (49). С. 1113-1126.

12. Брижак Н. Творча педагогічна діяльність як одна з педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчо-туристичної роботи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 43(2). С. 14-18.

13. Бутова Л. В. Інноваційна педагогічна діяльність – основа розвитку педагогічної творчості. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 1(2). С. 20-26.

14. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. *Філософія освіти*. 2006. № 3 (5). С. 124-133.

15. Вальчук О. Професійне зростання вчителя у системі науково-методичної діяльності. *Наукова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 158-162.

16. Ванджура Я. Л. Професійне становлення студента-медика та зростання його компетентності в умовах навчально-практичного центру. *Буковинський медичний вісник*. 2013. Т. 17. № 3 (67). ч. 2. С. 108-110.

17. Василюшен В. В. Організація праці та професійного зростання слідчих органів внутрішніх справ України. *Публічне право*. 2013. № 1 (9). С. 332-338.

18. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 33-49.

19. Власенко О. О. Педагогічна діяльність викладача вищої школи: теоретичний аспект. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3. С. 73-78.

20. Вознюк А. В. Тренінг «Психологічні особливості управління педагогічними працівниками» : структура, зміст, основні інтерактивні техніки. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2023. Вип. 4. С. 214-226.

21. Галімов А. В. Дослідження можливостей соціально-психологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. №1. С. 42-47.

22. Галян А. Психологічний ресурс особистості як чинник подолання стресу (огляд досліджень з проблеми). *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2015. Вип. 35. С. 56-66.

23. Гірняк А. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191.

24. Гірняк А. Методологічна модель психологічного пізнання модульно-розвивальної освітньої взаємодії. *Психологічний часопис*. 2022. Том 8. Випуск 1 (57). С. 49-60.

25. Гірняк А., Гірняк Г.С. Психологічна ефективність оргтехнології модульно-розвивальної взаємодії в умовах сучасного ЗВО. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 199-238.

26. Гладкова В. Акмеологічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти в умовах змін. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2023. № 1 (4). С. 76-81.

27. Гогоць В. Д., Власенко Н. В. Педагогічна діяльність як детермінанта професійного здоров'я педагога вищої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 11. С. 28-31.

28. Гречаник О., Григораш В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Вид. група «Основа». 2019. 144 с.

29. Грицук О. В. Психологічні ресурси подолання емоційного вигорання у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 17. С. 167-171.

30. Грінцова О. М. Смысловиттєві орієнтації як чинник особистісно-професійного зростання в юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2013. Вип. 42. С. 155–161.

31. Гульбс О. А. Особливості особистісного та професійного зростання викладача ВНЗ у сучасному інноваційно-освітньому просторі. *Право і безпека*. 2010. № 1. С. 185-191.

32. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті. *Рідна школа*. 2003. № 6. С. 6-9.

33. Даценко О. А. Психологічний ресурс як інтегральна характеристика життєтворчості особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 1. С. 3-9.

34. Денисенко Є. В., Пенькова Н. Є., Медведєва О. В. Психологічні ресурси особистості в умовах життєвої кризи. *Габітус*. 2022. Вип. 42. С. 142-146.

35. Дерека Т. Г. Акме-мотиваційна компонента акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання: динаміка формування в процесі неперервної професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 139, т. 1. С. 307-311.

36. Дерека Т. Г. Формування акме-якостей особистості як компонента акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2016. №5. С. 19-25.

37. Долинський Є. В. Посилення мотивації майбутніх перекладачів до професійного зростання засобами інформаційних технологій. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій*

Університету «Україна». 2012. № 6. С. 55-58.

38. Дорошенко Г. О., Калініченко Л. Л. Індивідуалізація програми підвищення кваліфікації як основа професійного зростання викладача. *Новий колегіум*. 2022. № 1-2. С. 46-49.

39. Доцевич Т. І. Психологічна ресурсність студентів: виклики та можливості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 9(43). С. 566-578.

40. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковроди, 2016. 447 с.

41. Дружиніна І. А. Професійна ідентичність майбутніх психологів як умова їх професійного зростання. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць*. 2013. Вип. 1. С. 64-66.

42. Дубасенюк О. А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала : досвід і перспективи розвитку. *Акмеологія — наука XXI століття : матеріали III Міжнар. наук. - практ. конфер.* Київ : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. С. 23-27.

43. Дубінка М. Цілісність особистості майбутнього викладача в контексті проблеми професійного зростання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 134. С. 101-106.

44. Дуганець В. І., Ляска О. П. Професійно-педагогічна діяльність викладача професійної школи в світлі сучасних викликів часу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 25. С. 22-26.

45. Єна А. С. Психологічний ресурс особистості як чинник подолання стресу. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 4 (4). С. 313-324.

46. Жигаренко І. Психологічні ресурси особистісно-професійної адаптації фахівців соціономічної галузі. *Психологія особистості*. 2021. Т. 11.

№ 1. С. 31-38.

47. Завалевський Ю. Управління процесом професійного зростання вчителя. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 52-58.

48. Зайцева О. О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07, Харків, 2020. 220 с.

49. Зінченко С., Закомірний І. Педагогічна діяльність учителів загальноосвітніх навчальних закладів: творчий аспект. *Педагогічна інновація: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. № 2. С. 116-121.

50. Золотарьова Г. М. Інноваційна педагогічна діяльність як рушійна сила розвитку науки та освіти України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Вип. 24. С. 79-85.

51. Кабанкова О. М. Деякі аспекти акмеологічної компетентності майбутнього фахівця. *Проблеми освіти*. 2015. № 84. С. 148-151.

52. Казанжи М. Й. Особистісні ресурси подолання психологічної кризи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 1.

Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2015_1_6.

53. Казібекова В. Ф. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 2 (1). С. 120-124.

54. Клепар М. В. Формування ціннісних орієнтацій у процесі професійного зростання педагога-музиканта. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 145-148.

55. Кобець О. В., Кузьменко Ю. В. Особисті ресурси як чинники підтримання психологічного благополуччя в умовах екзистенційних загроз. *Вісник Національного університету оборони України. Серія: Психологічні науки*. 2022. № 2 (66). С. 43-49.

56. Кобильнік Л. М. Психологічні ресурси суб'єктивного благополуччя батьків, що виховують дітей з особливими потребами. *Психологія та*

соціальна робота. 2021. № 2 (54). С. 104-119.

57. Ковальчук З. Я. Управлінська педагогічна діяльність як психолого-педагогічна система. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2013. Вип. 1. С. 295-304.

58. Кондратюк С. М. Активізація ресурсів особистості – запорука збереження психологічного здоров'я. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 2. С. 81-85.

59. Коркішко О. Г. Усвідомлення сучасним викладачем власного призначення як запорука професійного зростання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46). С. 336-343.

60. Кошечко Н. В. Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу у психологічному контексті. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 3 (68). С. 129-139.

61. Крижановська А., Антошків М. Комунікативна креативність викладача ЗВО: кореляти і засоби розвитку. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2023. № 67. С. 213-222.

62. Крижановська А., Большакова Т., Соколов О. Психологічна характеристика акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача ЗВО. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2024. № 70. С. 49-65.

63. Крижановська А.В. Детермінанти професійного зростання викладача закладу вищої освіти. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 25 листопада 2021 р.)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. С. 268-270.

64. Крижановська А., Кобилецький О. Роль емоційного інтелекту у розвитку кар'єрного потенціалу викладачів ЗВО. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський*

національний університет, 30 квітня 2024). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. 240 с. С. 21-24.

65. Крижановська А.В. Життєві детермінанти професійного зростання викладачів ЗВО. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Тернопіль, ЗУНУ, 28-29 квітня 2023)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С.21-23.

66. Крижановська А.В. Психологічні бар'єри професійного зростання викладача вищої школи. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, ЗУНУ, 3-4 листопада 2023 р.)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2023. 413 с. С. 170-171.

67. Крижановська А.В. Ресурси стресостійкості викладачів закладів вищої освіти. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 4-5 листопада 2022 р.) в 2 т.* Тернопіль : ЗУНУ, 2022. Т.1. С. 118-119.

68. Кримська О. М. Форми забезпечення професійного зростання працівника. *Форум права*. 2011. № 3. С. 414-418.

69. Кузнецов О. І., Платковська О. В., Савченко І. Г. Психологічні ресурси особистісного саморозвитку особистості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. 2020. Вип. 62. С. 214-228.

70. Кузнецова І. В., Кучеренко М. В. Педагогічна діяльність з розвитку академічної обдарованості дітей в умовах інноваційної освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10 (17). С. 48-51.

71. Кухар Т. В., Волеваха І. Б. Психологічні ресурси особистості в умовах сучасних викликів. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2020. № 2 (5). С. 94-103.

72. Кучерявий О. Г. Акме-синергетична концепція кар'єрного зростання як результат самотворчості та професійної творчості особистості. *Наукові*

праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. 2014. № 1 (15), ч. 2. С. 136-141.

73. Ладанівська І. Ю., Думашівський Я. Є. Ефективна педагогічна діяльність викладача вищої школи в умовах змішаного навчання – запорука якісного опанування студентами іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія.* 2022. Вип. 16(84). С. 128-131.

74. Лазорко О. В. Відповідальність як соціальна детермінанта самопроектування професійного зростання менеджера. *Вісник післядипломної освіти.* 2010. Вип. 1 (2). С. 217-224.

75. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Саморегуляція особистості в умовах підготовки до професійної діяльності. *Педагогічний дискурс.* 2012. Вип. 13. С. 197-201.

76. Литвинчук Л. М. Посилення психологічного ресурсу як оптимального засобу впливу у психологічній реабілітації осіб, залежних від опіатів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2016. Вип. 6 (2). С. 177-181.

77. Літвинчук С. Б. Інноваційна педагогічна діяльність у вищій школі: модульно-компетентнісний підхід. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Педагогіка.* 2010. Вип. 131. Т. 144. С. 38-42.

78. Лящ О. П. Психологічні ресурси особистості в подоланні важких життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології.* 2022. № 2 (25). С. 44–50.

79. Майборода А. О. Акмеологічна компетентність майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2012. № 22 (257), Ч. VIII. С. 91-99.

80. Майборода А. О. Самоосвіта курсантів у процесі формування акмеологічної компетентності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2015. № 37 (370). С. 85-91.

81. Макаров О. В., Стрілець В. В. Особистісні ресурси як предмет психологічного дослідження. *Вісник Національного університету оборони України. Серія: Психологічні науки*. 2025. № 1 (83). С. 103-113.
82. Малахова О. Підвищення професійної компетентності управлінських кадрів на засадах акмеологічного підходу. *Рідна школа*. 2011. № 4–5. С. 52-56.
83. Мартинюк Т. С., Олійник Л. А. Професійне зростання педагога як індикатор інноваційної діяльності навчального закладу. *Народна освіта*. 2016. № 1 (28). С. 45-50.
84. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 115-118.
85. Микитюк С. О. Психологічний ресурс особистості у структурі підготовки майбутнього вчителя. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2013. Вип. 2. С. 336-340.
86. Микитюк С. О. Ресурсний підхід в організації розумової праці майбутнього вчителя. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2013. Вип. 34. С. 79-89.
87. Мицька О. І., Бабич А. В. Акмеологічна компетентність персоналу ДКВС України як запорука його безпечної діяльності. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2024. № 1 (12). С. 187-196.
88. Міщенко С. Г. Методичний супровід професійного зростання викладача. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 2 (12). С. 238-243.
89. Морозова М. Є. Способи удосконалення управління кар'єрним зростанням за допомогою професійного розвитку науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 6. С. 34-39.
90. Немінський І. В. Активація особистісних ресурсів персоналу як

психологічна проблема. *Психологічний журнал*. 2024. № 13. С. 88-96.

91. Оветченко Ю. А. Психологічні передумови професійного зростання студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2011. Вип. 38. С. 95-102.

92. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.

93. Палагута І. Педагогічна діяльність учителя як основна складова професійної компетентності майбутнього освітянина. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 2). С. 38-42.

94. Пальчевський С. С. Акмеологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2008. 398 с.

95. Панченко С. М. Особистісна зрілість педагогів як умова їх професійного зростання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 4(49). С. 177-184.

96. Пахомова Н. Г. Мотивація як основний критерій професійного зростання та самовдосконалення корекційного педагога. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб.* Київ: [б. в.]. 2016. Вип. 11. С. 134-143.

97. Перегончук Н. В., Краєвська Т. С. Психологічні ресурси особистості майбутнього психолога. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 477-480.

98. Пилипенко О. І. Свобода як психологічний ресурс творчості людини. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. № 6. С. 156-171.

99. Покроєва Л. Формування інформативної компетентності як фактор особистісно-професійного зростання педагогів. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3(75). С. 109-112.

100. Попович І. С. Вплив соціально-психологічних очікувань на професійне зростання та професійне здоров'я фахівців. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 2. С. 231-238.

101. Примачок Л. Л. Завдання сучасної вищої освіти та професійне зростання студентів – майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2019. № 8. С. 51-55.
102. Пріма Д. Акмеологічна компетентність майбутнього фахівця: аспекти змістової характеристики. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 3 (14). С. 52-56.
103. Проценко О. Акмеологічна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти: структура і зміст. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1-2 (24–25). С. 344-354.
104. Рудай А. С. Особливості психологічної ресурсності майбутніх правоохоронців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6 (1). С. 176-180.
105. Рудіна М. В. Модель професійного зростання молодого вчителя англійської мови. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка*. 2009. Вип. 95. Том 108. С. 161-165.
106. Рябуха А.Ю. Мультимедійні технології у професійному зростанні майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 15. С. 167-172.
107. Савельчук І. Б., Сейко Н. А. Ресурсність професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 2 (47). С. 156-160.
108. Сагач О. Професійне зростання вчителів як складова неперервної педагогічної освіти у скандинавських країнах. *Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*. 2018. Вип. 24 (1). С. 254-260.
109. Самойленко О., Брюховецька І., Шевченко А. Професійно-

педагогічна самореалізація майбутнього фахівця у контексті формування акмеологічної компетентності. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12, № 6. С. 47-51.

110. Сашуріна О. Ю. Психологічні ресурси особистості працівників Національної поліції України в контексті ефективності професійної діяльності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. Т. 3. № 2 (56). С. 227-239.

111. Сашуріна О., Ларіонов С. Психологічні ресурси особистості правоохоронців на етапі фахової підготовки. *Наука і освіта*. 2021. № 3. С. 29-36.

112. Семенец С. П. Педагогічна діяльність у розвивальній професійно-педагогічній освіті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 1(67). С. 36-39.

113. Сидорчук Л. Професійне зростання особистості соціального педагога в умовах сільської школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 44. С. 192-197.

114. Сіліна Н. Модель розвитку професійної компетентності педагогів в акмеологічній школі. *Рідна школа*. 2011. № 4-5. С. 65-68.

115. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : Вища школа, 2005. 217 с.

116. Слободянюк А., Косарева Л. Особистісні ресурси студентської молоді (на матеріалах соціально-психологічних досліджень). *Наук. вісн. Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. Проф. педагогіка*. 2018. № 17. С. 89-94.

117. Стародубцев А. Контроль за професійним зростанням випускників вищих навчальних закладів системи МВС України. *Право і безпека*. 2012. № 1 (43). Режим доступу: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi38/pravobezpeka2012n1v43/pb-1_53.pdf.

118. Сущенко Т. І., Бессараб А. О. Управлінська культура викладача вищої школи – вирішальний фактор інноваційного професійного зростання.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2018. Вип. 58–59. С. 463-471.

119. Таможська І. В. Зміст поняття «науково-педагогічна діяльність» в контексті сучасної парадигми освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2021. № 2 (22). С. 42-49.

120. Тептюк Ю. О. Ресурсний потенціал саморозвитку керівника як чинник його професійного зростання. *Вісник Національного університету оборони України. Серія: Психологічні науки.* 2024. № 6 (82). С. 160-168.

121. Тимошенко Н. Є. Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2014. № 4 (287). С. 155-164.

122. Тимошко Г. М. Педагогічна діяльність як вагомий чинник розвитку організаційної культури керівника закладу освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 6(35). С. 159-175.

123. Торічний О. В. Сутність акмеологічних основ процесу формування службово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2011. Вип 22. С. 170-174.

124. Фурман А. Методологічна реконструкція системомиследіяльнісного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство.* 2021. № 1. С. 5-35.

125. Фурман А. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство.* 2022. № 2. С. 5-44.

126. Фурман О. Успішність, успіх і Я-концепція особистості. *Психологія і суспільство.* 2023. №1. С. 191-198.

127. Хуей Ден, Крижановська А. Проблема професійного зростання у структурі кар'єрного розвитку фахівця. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2022. № 66. С. 24-37.

128. Шандрук С.К. Професійно значущі утворення особистості психолога як умова ефективної творчої діяльності. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2015. №7/1(12). С. 66-70.

129. Шандрук С.К., Саврасов М.В. Професійна креативність педагога (діагностика, формування). *Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція). Практичний посібник*. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 2022. С. 105-131.

130. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 –Теорія і методика професійної освіти. Харків, 2008. 20 с.

131. Шквир О. Л. Дослідницька педагогічна діяльність: сутність та шляхи підготовки до неї. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. № 3(69). С. 161-166.

132. Штепа О. С. Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 33. С. 584-600.

133. Штепа О. С. Показники актуалізованості психологічних ресурсів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 44. С. 346-367.

134. Штепа О. С. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-

Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 31. С. 559-568.

135. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

136. Alexander P. A. The Development of Expertise: The Journey From Acclimation to Proficiency. *Educational Researcher*. 2003. Vol. 32(8). P. 10-14.

137. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman, 1997. 604 p.

138. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986. 617 p.

139. Beijaard A., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20(2). P. 107-128.

140. Berliner D. C. Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*. 2004. Vol. 24(3). P. 200-212.

141. Berliner D. C. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*. 1986. Vol. 15(7). P. 5-13.

142. Berliner D. C. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 2001. Vol. 35(5). P. 463-482.

143. Berliner D. C. The development of expertise in pedagogy. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1988. 35 p.

144. Bruner J. S. The process of education. Cambridge : Harvard University Press, 1960. 97 p.

145. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge : Harvard University Press, 1996. 397 p.

146. Deci E.L., Ryan R.M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11(4). P. 227-268.

147. Eraut M. Developing professional knowledge and competence.

London : Falmer Press, 1994. 292 p.

148. Ericsson K. A., Krampe R. T., Tesch-Römer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*. 1993. Vol. 100(3). P. 363-406.

149. Ericsson K. A., Pool R. Peak: Secrets from the New Science of Expertise. New York : Houghton Mifflin Harcourt, 2016. 336 p.

150. European Commission Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels: COM(2001)678 final. 2001. 40 p.

151. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 2006. 184 p.

152. Frankl V. E. The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. New York : Meridian, 1988. 192 p.

153. Kegan R., Lahey L. L. Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization. Boston : Harvard Business Press, 2009. 340 p.

154. Khazratova N., Kryzhanovska A. Creativity training for future teachers. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2025. № 72. С. 277-288.

155. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago : Follett, 1980. 400 p.

156. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 456 p.

157. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. New York: Oxford University Press, 2007. 256 p.

158. Maslow A. H. Motivation and personality. New York : Harper & Row, 1970. 369 p.

159. May R. Man's Search for Himself. New York : W. W. Norton, 1953. 239 p.

160. May R. The Courage to Create. New York : Norton, 1975. 144 p.

161. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 256 p.
162. Mezirow J. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1997. №. 74. P. 5-12.
163. Peterson C., Seligman M. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. Washington, DC: American Psychological Association; Oxford: Oxford University Press, 2004. 800 p.
164. Piaget J. The psychology of intelligence. London : Routledge & Kegan Paul, 1950. 182 p.
165. Rogers C. R. Freedom to learn. Columbus : Merrill, 1969. 370 p.
166. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York : Oxford University Press, 1990. 242 p.
167. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. 1983.
168. Shulman L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57(1). P. 1-22.
169. Shulman L. S. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. Jossey-Bass. 2004.
170. Shulman L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 1986. Vol. 15(2). P. 4-14.
171. Sockett H. The moral base for teacher professionalism. New York : Teachers College Press, 1993. 168 p.
172. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : Wiley, 1993. 384 p.
173. Ten Cate O. Competency-based postgraduate medical education: Past, present and future. *GMS Journal for Medical Education*. 2017. Vol. 34(5). P. 1-6.
174. Vachkova S.N., Klimov I.A., Yu. Petryaeva E., Salakhova V.B., Vachkov I.V. Lessons of the pandemic for family and school - the challenges and prospects of network education. *Sustainability*. 2022. T. 14. № 4. C. 2087.
175. von Glasersfeld E. Radical constructivism: A way of knowing and

learning. London : Falmer Press, 1995. 300 p.

176. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes / ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge : Harvard University Press, 1978. 159 p.

177. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 318 p.

178. Wertsch J. V. Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge : Harvard University Press, 1991. 258 p.

179. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25(1). P. 3-17.

Наукові праці здобувача за темою дисертації**Статті у фахових наукових виданнях з психології**

1. Хуей Ден, Крижановська А. Проблема професійного зростання у структурі кар'єрного розвитку фахівця. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2022. № 66. С. 24-37. (0,6 д.а. / 0,3 д. а. авторський внесок : виокремлено концептуальні особливості перебігу професійного зростання особистості у процесі її кар'єрного розвитку). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2022.66.02>.

2. Крижановська А., Антошків М. Комунікативна креативність викладача ЗВО: кореляти і засоби розвитку. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2023. № 67. С. 213-222. (0,4 д.а. / 0,2 д. а. авторський внесок : виявлено психологічні кореляти комунікативної креативності викладача ЗВО та описано ключові засоби її розвитку). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2022.67.15>.

3. Крижановська А., Большакова Т., Соколов О. Психологічна характеристика акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача ЗВО. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2024. № 70. С. 49-65. (0,4 д.а. / 0,2 д. а. авторський внесок : виокремлено акмеологічний компонент педагогічної діяльності викладача ЗВО як феномена: прагнення до саморозвитку, самореалізації, особистісного здійснення, само актуалізації та особистісного зростання). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2024.70.04>.

4. Khazratova N., Kryzhanovska A. Creativity training for future teachers. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2025. № 72. С. 277-288. (0,5 д.а. / 0,25 д. а. авторський внесок : обґрунтовано та апробовано тренінг креативності як технологія професійного зростання викладачів закладів вищої освіти). DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2025.72.17>.

Публікації апробаційного характеру

5. Крижановська А.В. Детермінанти професійного зростання викладача закладу вищої освіти. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 25 листопада 2021 р.)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. С. 268-270. (0,08 д. а.). Режим доступу : <http://dep.wunu.edu.ua/?p=544>.

6. Біскуп В.С., Крижановська А.В. Профілактика професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20 травня 2022 р.)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. С. 299-302. (0,12 д.а. / 0,06 д. а. авторський внесок : запропоновано кроки проактивної позиції фахівців з профілактики професійного вигорання викладачів ЗВО). Режим доступу : <http://dep.wunu.edu.ua/?p=596>.

7. Крижановська А.В. Ресурси стресостійкості викладачів закладів вищої освіти. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 4-5 листопада 2022 р.) в 2 т.* Тернопіль : ЗУНУ, 2022. Т.1. С. 118-119. (0,08 д. а.). Режим доступу : http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/11/1-TOM_Materiali-konferencii-1.pdf.

8. Крижановська А.В. Життєві детермінанти професійного зростання викладачів ЗВО. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Тернопіль, ЗУНУ, 28-29 квітня 2023)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С.21-23. (0,08 д. а.). Режим доступу : <http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/Zbirnik-kviten-2023-Copy.pdf>.

9. Крижановська А.В. Психологічні бар'єри професійного зростання викладача вищої школи. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації : матеріали II Міжнародної*

науково-практичної конференції (м. Тернопіль, ЗУНУ, 3-4 листопада 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. 413 с. С. 170-171. (0,08 д. а.). Режим доступу : http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/Zbirnik-konferencii_listopad2023.pdf.

10. Крижановська А., Кобилецький О. Роль емоційного інтелекту у розвитку кар'єрного потенціалу викладачів ЗВО. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 30 квітня 2024)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2024. 240 с. С. 21-24. (0, 12 д.а. / 0, 06 д.а. авторський внесок : деталізовано роль емоційного інтелекту у розвитку кар'єрного потенціалу викладачів ЗВО). Режим доступу: <http://psr.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zbirnik-molodikh-vchenikh-30.04.2024.pdf>

Стимульний матеріал

Основними причинами стресу у моїй науково-педагогічній діяльності є:

1. Стосунки із колегами по кафедрі (лабораторії, секції, факультету та ін.).
2. Стосунки із адміністрацією та керівництвом вишу.
3. Особливості взаємодії із здобувачами вищої освіти, організаційна робота.
4. Ведення документації (заповнення журналів, індивідуального навантаження, написання звітів тощо).
5. Умови роботи із здобувачами у дистанційному чи/та змішаному форматах.
6. Підвищення кваліфікації, що вимагає матеріальних та часових витрат.
7. Підготовка та участь у конференціях, семінарах, заходах неформальної освіти для здобувачів ЗВО.
8. Труднощі написання статей у міжнародних наукометричних базах.
9. Підготовка публікацій у фахових виданнях, монографіях та інших наукових виданнях.
10. Участь у засіданнях кафедри, факультету, вченої ради та інших засіданнях та зборах.



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

юридична адреса: бульвар Т. Шевченка, 27-А, м. Київ, 01032,
фактична адреса: пров. Віто-Литовський, б. 98-А, м. Київ, 03045,
тел./факс: (044) 252 70 11,
e-mail: UCAP@ukr.net,
web: psyua.com.ua

04.06.2025

№50

**Довідка
про впровадження результатів дослідження на здобуття
ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія
Крижановської Анетти Вікторівни «Особистісні детермінанти в системі
професійного зростання викладача ЗВО»**

Матеріали кваліфікаційної роботи Крижановської Анетти Вікторівни за темою «Особистісні детермінанти в системі професійного зростання викладача ЗВО» впроваджувалися у ході підвищення кваліфікації практичних психологів в Українському науково-методичному центрі практичної психології і соціальної роботи НАПН України.

Крижановська Анетта Вікторівна апробувала теоретичні і практичні результати власного дослідження в межах проведення експериментальної роботи «Методичне забезпечення освітньої діяльності педагогічних кадрів в умовах інклюзивної освіти» Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України.

У результаті апробації матеріалів дисертації зроблено висновок, що їх доцільно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти України, в тому числі у діяльність психологічної служби та підвищення кваліфікації психологів та інших педагогічних працівників.

Директор центру



Віталій ПАНОК

Надія Лунченко
+380673889496



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острог, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

04.06.2025р № 47/2025-м
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Крижановської Анетти Вікторівни «Особистісні детермінанти в системі професійного зростання викладача ЗВО»,
поданого на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Видана Крижановській Анетті Вікторівні в тому, що основні результати дисертації «Особистісні детермінанти в системі професійного зростання викладача ЗВО» використовувалися в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти в Національному університеті «Острозька академія».

Впровадження розробок і рекомендацій Крижановської Анетти Вікторівни відбувалося через використання матеріалів для створення навчально-методичних комплексів дисциплін «Психологія комунікації», «Комунікація та мистецтво самопрезентації в професійній діяльності», «Методи розвитку креативного мислення», «Психологія управління змінами в організації» та ін. Підтверджуємо, що використання ключових положень кваліфікаційної роботи сприяло підвищенню рівня формування спеціальних компетентностей та досягненню програмних результатів навчання у майбутніх здобувачів, а також розвитку їх особистісних детермінантів як умови подальшого професійного зростання.

Проректор
з науково-педагогічної роботи



Дмитро ШЕВЧУК



Національний університет
«Острозька академія»
Код ЄДРПОУ 22554101
ГУДКСУ у Рівненській обл.
МФО 833017
р/р 35223201005402



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009; тел./факс +380 (352) 51-75-75;
www.wunu.edu.ua; rektor@wunu.edu.ua; ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 33680120

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
**Крижановської Анетти Вікторівни «Особистісні детермінанти
в системі професійного зростання викладача ЗВО»,**
поданої на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Видана Крижановській Анетті Вікторівні в тому, що основні результати дисертації «Особистісні детермінанти в системі професійного зростання викладача ЗВО» використовувалися в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти у Західноукраїнському національному університеті.

Впровадження розробок і рекомендацій Анетти Крижановської відбувалося через використання матеріалів для створення навчально-методичних комплексів дисциплін «Психологія як сфера миследіяльності», «Психологія професійної креативності», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія особистості» та ін. Крім того, апробована авторська програма, спрямована на розвиток особистісних детермінант в системі професійного зростання викладачів закладів вищої освіти.

У підсумку використання ключових положень кваліфікаційної роботи А.В. Крижановської сприяло підвищенню рівня формування спеціальних компетентностей та досягненню програмних результатів навчання у здобувачів, а також розвитку їх особистісних детермінантів як умови подальшого професійного зростання.

Ректор

Виконавець: Андрій ГРІНЯК
0961063505



Оксана ДЕСЯТНЮК

ЗУНУ

№ 126-29/1100 від 14.05.2025

