

ПРОФЕСІЙНА УСПІШНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ВДОСКОНАЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

СИНГАЇВСЬКА І.В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
директор Навчально-наукового інституту психології,
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6802-0081>*

Заклади вищої освіти України у сучасних економічних умовах, на фоні загострення демографічних проблем, стоять перед важливим завданням – постійного вдосконалення діяльності з метою підвищення привабливості для споживачів освітніх послуг. Серед великої кількості чинників, що впливають на привабливість навчального закладу, одним з найважливіших є якість підготовки майбутніх фахівців, що безпосередньо залежить від професіоналізму викладачів, що навчають студентів, від їх професійної успішності.

Проблема професійної успішності є важливою для вивчення з огляду на зміни, необхідні в усіх сферах суспільного життя нашої країни. Важливу роль у цих процесах відіграють професійно успішні особистості, здатні змінити фаховий імідж України. Отже, виникає нагальна потреба у дослідженні психологічних засад професійної успішності з точки зору узгодження особистісних та суспільних вимог.

Дослідження, зорієнтовані на вивчення фахового та особистісного розвитку викладачів вищої школи, є актуальними, адже досягнення викладачами професійної успішності є запорукою якісної підготовки майбутніх фахівців. Такі дослідження потребують системного аналізу напрацювань науковців з метою їх подальшого переосмислення та створення сучасної концептуальної моделі професійної успішності викладача закладу вищої освіти.

Аналіз проблеми дозволяє виділити декілька напрямків наукового дослідження, що сприяють вивченню феномену професійної успішності викладача закладу вищої освіти, а саме:

1). Філософське осмислення сутності освіти, у тому числі професійної, професійного розвитку, адаптації, компетентності, мотивації та інших аспектів досягнення професійної успішності (праці В. Андрющенка, А. Брокса, К. Біницької, П. Гуревича, О. Дахіна, К. Дж. Джерджен, Дж. Дьюї, В. Кременя, О. Кузьменко, В. Ламанаускас, О. Мороз, В. Огнев'юка, Дж. Равена, С. Сисоевої, І. Соколової, К. Хорстемке, К. Ясперса та ін.).

2). Теоретичний доробок педагогіки вищої освіти, у тому числі педагогічні проблеми становлення викладача, його професійних якостей, фахового спілкування тощо (досліджувалися Т. Алексеєнко, Н. Баловсяк, І. Богдановою, Ж. Борщ, В. Будак, І. Глазковою, О. Євсюковим, Н. Кічук, В. Луговим, М. Степком та ін.).

3). Психологічне осмислення проблеми професійної діяльності (праці Т. Антоненко, І. Беха, О. Бондарчук, Н. Волянчук, О. Журавльова, Л. Зайцевої, Л. Карамушки, В. Ликової, Г. Ложкіна, В. Носкова, В. Панка, В. Семиченко,

С. Смирнова, Д. Фельдштейна та ін.), в тому числі готовності освоєння нових галузей знань, особистісного та професійного розвитку (Р. Бойс, О. Бородуліна, Г. Васянович, О. Величко, В. Іващенко, Є. Крігер, А. Портнова, В. Слобожчиков, Л. Спіцина, Т. Траверсе).

4). Психологія професіоналізму як напрям наукового дослідження: психологія праці як загальнотеоретична проблема (М. Армстрон, О. Бондарчук, Н. Воляннюк, Г. Ложкін, Н. Лукашевич, М. Пряжников, В. Толочек та ін.); психологія кар'єри та професійного розвитку (Г. Балл, О. Бондарчук, А. Деркач, С. Дружилов, Е. Зеєр, О. Іванова, Л. Карамушка, Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, Ю. Поваренков, Ю. Швалб та ін.); психологічні аспекти професійної ідентичності (Г. Балл, Н. Воляннюк, В. Зливков, С. Копилов, Г. Ложкін, В. Луніна, М. Марунець, В. Семиченко, О. Фонарьов та ін.); професійна компетентність (А. Ангеловський, Р. Бояцис, О. Брюховецька, В. Єнгаличев, Л. Колбасова, Д. Махотін, Дж. Равен, Ю. Фролов, Т. Хайленд, Ю. Швалб та ін.); мотивація професійної діяльності (І. Арендачук, Ж. Вірна, М. Овчинников, Т. Приходько, І. Трушина, Д. Циринг та ін.); самовдосконалення як психологічна проблема розвитку професіоналізму (Г. Балл, В. Семиченко, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Моргун, Т. Титаренко, О. Філь, Н. Чепелева та ін.); інші аспекти (рівні, критерії, функції) професійної діяльності (А. Батаршев, М. Дмитрієва, С. Дружилов, Н.Евєрт, Е. Зеєр, Є. Клімов, В. Татенко, Е. Шейн, Т. Яценко та ін.).

У цій статті здійснена спроба теоретико-методологічного аналізу проблеми професійної успішності викладача закладу вищої освіти, уточнення змісту поняття професійної успішності викладача, чинників та показників такої успішності; аналізу психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог до професійної успішності викладача як чинника вдосконалення діяльності закладу вищої освіти.

Для всебічного вивчення професійної успішності викладача зосередимося на психологічних особливостях його діяльності. Зазвичай професійну діяльність викладача вищої школи називають науково-педагогічною, вказуючи на основне змістове навантаження (водночас викладач може бути адміністратором, менеджером, громадським діячем тощо). Саме поєднання наукової та педагогічної діяльності є засадничим, а всі інші види діяльності – свідченням додаткових, зокрема організаційних чи комунікаційних здібностей викладача.

Загалом професія викладача характеризується багатозначністю та різноспрямованістю, що і викликає певні дослідницькі дискусії щодо важливості тих чи інших видів професійної діяльності. Виокремлення наукової чи педагогічної сфери доцільне лише як поетапне вивчення специфіки професійної діяльності викладача. Для цілісного ж бачення необхідне врахування всіх ознак і складових викладацької праці, насамперед: значного рівня самостійності; психологічної компетентності та відповідальності; поєднання функцій педагога, науковця і менеджера; необхідності постійного саморозвитку (самовдосконалення) щодо педагогічної майстерності та дослідницьких навичок; взаємозалежності учасників освітнього процесу; відповідних професійних якостей і ціннісних переконань; творчих підходів до

реалізації професійних функцій; вироблення індивідуального стилю професійної діяльності; безперервного професійного розвитку тощо.

Реалізація професійної діяльності, досягнення професійної успішності значною мірою залежить від особистості викладача, його цінностей та настанов, фахового рівня, професійного досвіду, професійної поведінки. Зокрема, Л. Мітіна виділяє три важливі інтегральні характеристики особистості викладача: спрямованість, компетентність і гнучкість [1]. Ці ознаки стосуються не лише викладацької діяльності, але й способу життя викладача, що зумовлює не лише професійну успішність, але і самовдосконалення особистості.

У ракурсі досліджуваної проблематики доцільним є практичне використання діяльнісного підходу, що уможливорює з'ясування психологічних особливостей професійної діяльності викладача в сучасних умовах. Виходячи із сформованих уявлень про те, що будь-яка діяльність спрямована на отримання результату, варто встановити причинно-наслідковий зв'язок між професійною діяльністю викладача та його професійними досягненнями. При цьому слід поєднати застосування діяльнісного та ціннісного підходів, щоб зрозуміти особистісну і суспільну значущість передбачуваних результатів, а відтак визначити якість (позитивну чи негативну) професійної успішності.

Заслуговує на увагу розроблена доктором психологічних наук В. Шадриковим «психологічна система діяльності» людини як суб'єкта праці. З методологічної точки зору суттєвими є кілька наукових висновків вченого:

1) структура психологічної системи діяльності складається в процесі її освоєння суб'єктом діяльності та розвитку професійно важливих якостей особистості;

2) інтраіндивідуальна будова особистості суб'єкта праці тісно пов'язана з інтеріндивідуальною структурою певної професійної діяльності;

3) у процесі діяльності особистість вдосконалює одночасно свої індивідуальні та професійні якості [2].

Системоформуючим фактором у концепції психологічної системи діяльності В. Шадрикова виступає результат діяльності. Це відрізняє його розуміння структури діяльності від структур, описаних С. Рубінштейном [3] і О. Леонтьєвим [4].

Такий підхід є продуктивним для дослідження професійної діяльності, а відтак професійної успішності викладача закладу вищої освіти. Значення і зміст професійної успішності обумовлені професійною діяльністю викладача. Беручи за основу визначення професійної діяльності як «соціально значущої діяльності, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості» [5], ми розглядатимемо професійну діяльність як теоретичне підґрунтя для виявлення специфічних особливостей професійної успішності. Тобто професійна діяльність розглядатиметься як інтегративна діяльність, що складається з:

- сукупності видів робіт (педагогічна, наукова, менеджерська тощо);
- психологічної системи діяльності (цілеспрямованість, мотивація, компетенції, професійні якості викладача, результативність тощо);

- визначення зовнішніх (суспільні умови, організаційна культура тощо) і внутрішніх (прагнення до самовдосконалення, професійна самоактуалізація, пошук індивідуального професійного стилю тощо) впливів та їх взаємодій на успішність діяльності викладача;

- системи оцінки результатів діяльності (оцінка соціальної значущості викладацької діяльності; оцінка психологічної ефективності як засобу самореалізації та самоповаги викладача, оцінка рівня психофізіологічних затрат для досягнення результату і задоволеності працею тощо).

На сьогодні поняття «професійна успішність» має багато дефініцій з акцентом на тих чи інших ознаках успішності. Часто поняття «успіх» та «успішність» вживаються як синоніми. Та окремі дослідники (І. Арендачук [6], Л. Балецька [7], Л. Лазаренко [8], О. Рікель [9], М. Теплинських [10], І. Трушина [11] та ін.) слушно розмежовують їх змістове наповнення.

Можна продемонструвати відмінності вищезазначених понять у рамках двох концептуальних підходів – лінійного (J. Boudreau [12]; N. Bozionelos [13]; K. Mukherjee [14]; A. Sutin [15]; D. Hall [16] та ін.) і категоріального (М. Теплинських [10]; В. Толочек [17]; В. Ямницький [18]; D. Van De Mieroor [19]; D. May [20]). Перший (лінійний) – розкриває сутність поняття «успіх» як результату діяльності переважно за допомогою кількісних методів. Йдеться про вияв зовнішніх показників успішної діяльності: обсяг викладацької діяльності (кількість аудиторних, позааудиторних занять, розроблених програм, проведених консультацій); продуктивність діяльності (впровадження нових методик навчання); зміна професійного статусу (нова посада, наукове звання, науковий ступінь); рівень задоволеності працею (матеріальне заохочення, підвищення заробітної платні) тощо. Ці показники допомагають розкрити соціальний, а не психологічний зміст професійної успішності. Поняття успіху є яскравим свідченням кар'єрного зростання викладача, набуття нових статусних ролей, додаткових можливостей для суспільного визнання.

Зарубіжні психологи часто використовують поняття об'єктивного (позитивний результат у кар'єрних досягненнях з точки зору професійного оточення, певної соціальної групи, суспільства в цілому) та суб'єктивного (сукупність суджень і оцінок про власні професійні досягнення і результати; задоволеність роботою і кар'єрою тощо) успіху (N. Bozionelos [13]; A. Sutin [15]; D. Hall [16]; M. Lortie-Lussier [21]).

На думку американських дослідників Д. Холла і Д. Чендлера, особистість, сприймаючи кар'єру як покликання, зосереджується на своїх цілях і завданнях, а також на зусиллях, необхідних для досягнення поставленої мети. Така концентрація зусиль призводить до бажаних результатів (об'єктивний успіх), що спричиняє задоволеність власною діяльністю (суб'єктивний успіх). Об'єктивний успіх забезпечує суспільне визнання, що призводить до особистісних змін і професійної Я-концепції, впевненості в собі, формування нових цілей і пошуку шляхів їх досягнення [16]. Таким чином, об'єктивний успіх пов'язаний із суб'єктивним як безпосередньо (через особистісну

задоволеність власним об'єктивним успіхом), так і опосередковано (через визнання з боку соціуму).

Можна стверджувати про атрибутивний характер успіху. Свідченням цього слугує теорія атрибуції Ф. Хайдера [22] та Б. Вайнера [23]. Дослідники пояснюють досягнення індивідуального успіху за допомогою чотирьох факторів: здібностей або особистістих якостей суб'єкта діяльності; індивідуальних зусиль, докладених для досягнення певного результату; випадковості, що могла вплинути на результат; складності виконуваних завдань.

З точки зору детермінації індивідуальної поведінки вищезазначені фактори зазвичай описуються психологами як стабільні та нестабільні, внутрішні та зовнішні. Стабільність атрибуції в основному співвідноситься з власним минулим професійним досвідом, результати якого є важливими при формуванні очікувань, пов'язаних з майбутньою діяльністю. Як зазначає психолог Г. Пригін, коли суб'єкт відносить результати минулих дій до стабільних факторів (здібності й труднощі завдання), то, як правило, така атрибуція буде пов'язана зі стабільністю в майбутньому. Якщо ж результати минулих дій співвідносяться з нестабільними атрибутивними факторами (випадковості та зусилля), то ймовірно, мало підстав очікувати позитивного результату в подальшій діяльності [24].

Якщо розглядати професійну успішність як процес, з'являється можливість: а) інтегрувати дане поняття в психологічну структуру професійної діяльності викладача; б) з'ясувати психологічні риси особистості, яка цілеспрямовано прагне досягти професійного успіху; її рівень оволодіння психологічною структурою професійної діяльності, що відповідає існуючим суспільним стандартам і професійним вимогам. Отже, процес формування професійної успішності пов'язаний з виконанням певних умов, наявністю певних професійних ознак та відповідних психологічних характеристик у ставленні до своєї професійної діяльності, до людей і до самого себе.

Процес формування професійної успішності пов'язаний з виконанням певних умов, наявністю певних професійних ознак та відповідних психологічних характеристик у ставленні до своєї професійної діяльності, до людей і до самого себе.

Визначення специфіки професійної успішності потребує вияву відповідних умов. Умовами досягнення професійної успішності викладача закладу вищої освіти можна вважати певні зовнішні та внутрішні чинники, що сприяють досягненню певних професійних результатів. Психологи зазвичай виокремлюють зовнішні та внутрішні умови, пов'язані з реалізацією професійної діяльності (І. Арендачук [6]; М. Теплинських [10]; Т. Траверсе [25]; Є. Кригер [26]; В. Толочек [17]; С. Максименко [27]; П. Бій [28] та ін.). Зовнішні умови впливають із самої сутності професійної діяльності, а відтак включають цілі та завдання діяльності, певні стандарти та професійні вимоги, суспільні запити, корпоративну культуру тощо. Внутрішні умови цілком залежать від особистості, відображають її мотиваційну, когнітивну та ціннісну спрямованість. Власне особистість викладача є системоутворюючим фактором

для забезпечення умов професійної науково-педагогічної діяльності та досягнення професійної успішності.

Слід зауважити, що формування зовнішніх умов, зокрема, цілей професійної діяльності, пов'язано з особистісними прагненнями та сподіваннями, спрямованими на певний результат, а також із системою професійних вимог до викладача і системою суспільних вимог до даної професійної діяльності. При цьому професійна успішність визначається рівнем зреалізованості поставлених цілей, що суттєво впливає на рівень професійної самореалізації викладача, дозволяє йому самоідентифікуватися як професіоналу і спонукає його до подальшого професійного розвитку.

Для психологічного аналізу зовнішніх умов професійної успішності викладача видається доцільною схема «людина – професія – суспільство», запропонована О. Єрмолаєвою [29]. Завдяки виявленню вказаних взаємодій можна зрозуміти суспільну та особистісну значущість викладацької діяльності, вивчивши очікування і вимоги соціуму (якість наданих соціальних послуг); професійної спільноти (рівень виконання професійних функцій); суб'єкта професійної діяльності (переведення соціальних та професійних вимог у психологічну структуру професійної діяльності конкретної особистості як засобу самореалізації, самоповаги, соціального визнання тощо).

Виконання зовнішніх умов – це лише перший крок до формування професійної успішності. Одночасно мають бути виконані внутрішні умови, продиктовані особистісними потребами, здібностями та мотиваціями викладача закладу вищої освіти. Однією з найважливіших внутрішніх умов, а водночас і чинником професійної успішності є мотивація як основний психологічний компонент структури професійної діяльності викладача.

На сьогодні психологічна наука оперує численними теоріями та концепціями мотивації: біхевіоризм, когнітивна психологія, розвиток динамічних теорій мотивації слугують вагомим методологічним підґрунтям для вивчення психологічних особливостей професійної успішності. Разом з тим, важливими є концепції мотивації досягнення або мотивації успіху – особистісні теорії мотивації: теорія самоактуалізації (А. Маслоу [30], К. Роджерс [31] та ін.); концепція функціональної автономії мотивів (Г. Олпорт [32]); теорія вольової регуляції, самоефективності (А. Бандура [33], Ж. Нюттен [34], Х. Хекхаузен [35]); теорія внутрішньої мотивації та самодетермінації (Р. Райан [36]) та ін. Мотивація досягнення за своєю сутністю спрямована на якісне виконання професійних функцій, на результативність і зрештою на професійну успішність. Найбільшого значення мотивація досягнення набуває при вивченні успішності у сферах діяльності, зорієнтованих на результат (зокрема, педагогічна та наукова діяльність).

За Х. Хекхаузенем, така діяльність:

- 1) має бути результативною;
- 2) повинна оцінюватися якісно або кількісно;
- 3) вимоги до оцінюваної діяльності мають бути адекватними, тобто діяльність не обов'язково буде успішною, але вимагатиме певних фізичних і духовних сил;

4) для оцінки результатів такої діяльності повинна існувати певна порівняльна шкала і певний нормативний рівень, що вважається загально визнаним;

5) діяльність має бути бажаною, а її результат – власним результатом суб'єкта діяльності [35].

Таким чином, мотивація досягнення – це своєрідне прагнення збільшити чи зберегти максимально високі показники діяльності, до якої можуть бути застосовані критерії успішності. Використання вищезгадуваної теорії атрибуції, а також когнітивних концепцій допомагає зрозуміти значущість мотивації для досягнення професійної успішності. Зокрема, Р. Стернберг [37] у контексті когнітивного підходу стверджує, що практично в кожній життєвій ситуації мотивація відіграє не меншу роль у досягненні успіху, ніж розумові здібності.

Відповідно до мотиваційної теорії відомого американського психолога Дж. Аткинсона, існують дві мотиваційні тенденції: надія на успіх і уникнення невдачі. Зазначені тенденції включають як постійні особистісні диспозиції або мотиви, так і ситуативні детермінанти поведінки, а саме вірогідність і суб'єктивну спонуку майбутнього успіху або невдачі [38].

У вітчизняній психології мотивація досягнення розуміється здебільшого не як процес вибору, а як цілеспрямована діяльність (дослідження процесу спрямування мотиву на ціль О. Леонтьєвим [4] розглядає цей процес як основний механізм розвитку нових форм діяльності). У працях Г. Балла [39], О. Бондарчук [40], Ж. Вірної [41], О. Євсюкова [42], С. Максименка [27], Н. Удовиченко [43] та ін. на перший план виходять проблеми, раніше поставлені екзистенціальною філософією і психологією – свобода вибору, життєві стратегії особистості, ціннісні аспекти мотивації тощо. Домінуючими є підходи, де сама діяльність виступає як полімотивована система, а мотив може стосуватися мети, функцій, завдань, результатів. У такий спосіб мотивація розуміється як динамічний процес, як атрибут соціальної та особистісної активності.

Процесуальна модель мотивації дозволяє виокремити систему мотивів, цілей і цінностей, що зазвичай описуються психологами як когнітивний (контрольованість процесу і результату діяльності, самоефективність, відповідний спосіб мислення), емоційний (рівень переживання, задоволення працею та її результатами, переборювання психологічних перешкод тощо) та поведінковий (вироблення власного стилю чи пристосування до існуючих стереотипів діяльності, наполегливість, стратегії подолання труднощів та досягнення професійного успіху) компоненти мотивації.

Доцільно підкреслити важливість кожного компонента мотивації для досягнення професійної успішності викладача. Когнітивний компонент мотивації опосередковує вплив зовнішніх умов (вимог до науково-педагогічної діяльності), обумовлюючи своєрідність активності викладача закладу вищої освіти, що збільшує ймовірність його професійної успішності.

Формування високого рівня професійних домагань здійснюється під впливом суб'єктивних переживань успіху або невдач. Це означає, що професійна діяльність викладача вимагає постійних емоційних затрат. Для успішного

виконання викладацької діяльності важливим є вміння розподіляти емоційні навантаженнями. Необхідна емоційна стійкість – функціональна, динамічна, інтегративна властивість, що забезпечує успішне досягнення мети діяльності в найскладнішій емоціогенній ситуації, дозволяє гнучко реагувати на неї (ситуацію) зі збереженням внутрішнього емоційного балансу [44].

У протилежному випадку на викладача чатує небезпека синдрому «професійного вигорання», що виникає внаслідок накопичення негативних емоцій без відповідного «звільнення» від них. Таким чином, емоційний компонент мотивації слугує передумовою професійної успішності викладача.

Професійна поведінка викладача відрізняється відкритістю міжособистісних стосунків, необхідністю постійних комунікацій, створення сприятливого психологічного клімату у спілкуванні з колегами, студентами, іншими учасниками освітнього процесу. Поведінковий компонент мотивації відіграє суттєву роль у структурі професійної успішності викладача завдяки особистісним навичкам втілення в життя дієвих стратегій досягнення успіху у науковій та педагогічній діяльності, а також у ефективних комунікаціях на професійному, соціальному та особистісному рівнях.

Отже, мотивація є водночас і внутрішньою умовою, і підґрунтям, і чинником досягнення професійної успішності, проте сама мотивація ще не гарантує успіху професійної діяльності викладача. Змотивованій особистості потрібно набутися професійно важливих якостей, компетентностей, досвіду, задіяти всі індивідуальні ресурси, реалізація яких дозволить вийти на рівень професійної успішності. У даному контексті професійну успішність варто розглядати як інтегральну систему здобутих і сформованих особистісних якостей.

Науковці-психологи послуговуються різними поняттями для вияву сутності особистісних рис, важливих для здійснення професійної діяльності: професійно важливі якості, професійно значущі якості, особистісні та ділові якості тощо. Та певні категоріальні розбіжності у наукових поглядах психологів лише підкреслюють актуальність виявлення особистісних особливостей, що забезпечуватимуть успішність професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

Складність полягає у необхідності сформулювати певний набір особистісних ознак, що відповідатиме психологічній структурі професійної діяльності того чи іншого викладача. Йдеться про проблему активізації та узгодженої взаємодії певних здібностей, настанов, цінностей, що вкотре доводить важливість застосування інтегративного підходу до вивчення професійної успішності. Окремо взяті інтелектуальні здібності, педагогічний чи науковий досвід, ефективні комунікаційні можливості чи творчий потенціал не дають змоги виявити механізм досягнення професійної успішності викладача. Більше того, кожному конкретному викладачу відповідатиме своя власна система особистісних якостей.

Видається доцільним виокремлювати особистісні складові професійної успішності, до яких головним чином відносимо: психологічні особливості особистості викладача (емоційний стан, гнучкість поведінки, вміння впливати на інших людей, впевненість у собі, відповідальність тощо); індивідуальну

мотиваційно-ціннісну систему (потреби, інтереси, здібності, пов'язані з реалізацією мотивації досягнення успіху в науково-педагогічній діяльності, професійна самосвідомість, самокритичність, самооцінка тощо); професійну «Я-концепцію» (професійна ідентичність, компетентність, досвід, професійний саморозвиток тощо); особистісні ресурси досягнення професійної успішності (додаткові психологічні, ментальні, організаційні, комунікаційні, творчі джерела вдосконалення професійної діяльності). Зазначені особистісні складові виступають одночасно і чинниками професійної успішності викладача.

Компетентнісний підхід передбачає визначення базової сукупності компетенцій, беручи до уваги існування у психології професійної діяльності різних видів професійних компетенцій. Науковці зараховують до професійних цілий ряд знань, умінь, навичок, що дозволяє об'єднати в одну систему професійно важливі якості, особистісні риси, психологічні компетенції. Видається конструктивним дослідницький підхід В. Толочка [17] до розгляду психологічної компетентності як системи знань та здібностей, яка включає такі складові: соціально-перцептивну (знання, отримані шляхом спостережень психічних особливостей та проявів людської поведінки); соціально-психологічну (знання закономірностей поведінки та діяльності людини певної соціальної групи); аутопсихологічну (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, самоефективність); комунікативну (знання стратегій і методів ефективного спілкування); психолого-педагогічну (знання методів здійснення впливу).

Чинником професійної успішності викладача також можна вважати особистісні ресурси, тобто певні внутрішні (психологічні) та зовнішні (соціальні) можливості. За влучним висловом американського психолога М. Селігмана, ресурси – це «позитивні риси особистості», що істотно підвищують її соціально-психологічну цінність, роблять її більш успішною, продуктивною, життєстійкою [45]. Як правило, дослідники (В. Толочек [17]; М. Селігман [45]; Л. Спіцина [46]; М. Армстрон [47]; С. Петерсон [48]; В. Дружинін [49]) виокремлюють різні ресурси особистісного та професійного розвитку, а саме: когнітивні (можливість отримання нових знань і нової інформації, пов'язаної з професійною діяльністю); інтелектуальні (креативність, гнучкість мислення, розуміння широкого контексту та загальних закономірностей); життєва енергія; здатність до самоконтролю; творчий потенціал; почуття прекрасного; почуття гумору тощо. Особистісні ресурси є джерелом додаткових можливостей для підвищення рівня професійної успішності викладача.

Ще одним важливим чинником і водночас показником професійної успішності може слугувати поняття професійного розвитку, яке саме по собі є системним конструктом у психологічній структурі професійної успішності особистості. Слід зазначити, що «професійний розвиток» лежить в основі багатьох психологічних концепцій професійної діяльності (І. Бех [50], О. Бондарчук [40], Л. Карамушка [51], Є. Климов [52], А. Маркова [53], Л. Мітіна [1], Ю. Поварьонков [54], В. Семиченко [55], В. Шадріков [2] та ін.).

Зважаючи на багатоаспектність поняття професійного розвитку, психологи створюють певні теоретичні моделі для дослідження психологічних

особливостей професійної діяльності. У творчому доробку Л. Мітіної [1] зустрічаємо дві моделі професійного розвитку вчителя: 1) модель адаптивної поведінки, що включає професійну адаптацію, професійне становлення, професійну стагнацію; 2) модель професійного розвитку з проходженням трьох етапів: самовизначення, самовираження, самореалізації.

Припускаємо, що психологічна структура професійної успішності може виглядати таким чином:

Таблиця 1

Структура професійної успішності

Професійна успішність		
Умови	Чинники	Показники
Зовнішні: цілі та завдання професійної діяльності, система професійних вимог, суспільні запити, корпоративна культура	Мотивація досягнення (когнітивна, емоційна та поведінкова)	Професійний розвиток
Внутрішні: особистісні потреби, здібності, мотивації	Особистісні складові, у т.ч.: професійна «Я-концепція», система компетенцій (включаючи соціально-психологічні) особистісні ресурси, професійний розвиток	Професійна культура
		Психологічна культура
		Самовдосконалення (самостійність, самооцінка, самоконтроль, саморозвиток)

Розвиток професійної успішності безпосередньо пов'язаний із реалізацією соціально значущої діяльності та прийняттям системи суспільних цінностей. Х. Хекхаузен зазначав, що походження мотивації досягнення полягає не в прояві закладених від народження потреб, а розглядається як сходинка когнітивного розвитку, що дозволяє сформувати структуру норм узгодження особистості з суспільним оточенням [35]. На відміну від соціального, психологічний зміст професійної успішності обумовлений особистісним розвитком та його індивідуальними проявами і є відображенням процесу трансформації соціальних цінностей в особистісні.

Таким чином, розвиток професійної успішності є взаємообумовленим процесом пошуку способів індивідуалізації особистості в соціальному середовищі. Без прийняття певних суспільних вимог, критеріїв, навряд чи можна стати успішною особистістю. Більше того, професійна успішність викладача закладу вищої освіти значною мірою залежить від суспільного визнання. Зважаючи на це, при формуванні стратегії успіху викладач має: вибудувати власну систему цінностей з обов'язковим урахуванням ієрархії суспільних цінностей; визначити шляхи досягнення особистісної та професійної успішності, що не суперечать суспільним уявленням про досягнення значущих результатів; передбачити отримання таких професійних досягнень, що задовольнятимуть і його самого, і оточення, передусім, професійне.

З цього моменту зароджуються протиріччя між суспільством та особистістю щодо цілей та результативності професійної успішності. Суспільство націлює

особистість на професійну діяльність заради його (суспільства) вдосконалення, сама ж особистість прагне, перш за все, самовдосконалення. З метою запобігання загострення вказаного протиріччя доцільним є застосування інтегративного підходу, наприклад, використовуючи теорію соціальної дії Т. Парсонса [56]. Йдеться про необхідність адаптації особистості до суспільних умов, тобто інтегрування в професійне середовище для задоволення, насамперед, суспільних очікувань щодо професії викладача.

У сучасних умовах суспільство намагається унормувати свої відносини (в тому числі професійні) з певною соціальною групою чи окремим індивідом. Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» [7] висуває ряд вимог до науково-педагогічних працівників через стандарти вищої освіти. Однак впровадження навіть найдосконаліших стандартів професійної діяльності завжди пов'язане з певним ризиком втрати творчого потенціалу педагога і науковця. Саме тому прогнозованим є негативне ставлення частини викладачів до стандарту як засобу зайвої регламентації їх діяльності, а також наявність ризиків, що виникають з неузгодженості чинних і нових вимог до змісту та організації викладацької діяльності. Аналіз зарубіжних публікацій, присвячених розробці та впровадженню стандартів професійної діяльності викладача, свідчить про складність прийняття цих стандартів у різних країнах (М. Еллілі-Черіф [57]; С. Леонард [58]; Д. Майер [59] та ін.).

За допомогою правових та інших норм суспільство декларує свої очікування щодо професійної діяльності та її результатів. Однак це лише модель, еталон, що вимагає персоналізації. Лише конкретна особистість здатна втілити певну соціальну модель, реалізуючи свої професійні компетенції та індивідуальні здібності в рамках певної стратегії досягнення професійної успішності. Основою моделі професійної успішності часто слугує досвід конкретної людини, яка є відомим чи видатним представником даної професії.

Спрямованість особистості на успіх має архетиповий характер, а тому і вибір еталонів не є випадковим. Досвід поколінь, актуалізований у професійній діяльності конкретної особистості, віддзеркалюється у символічній формі попередніх зразків успішності. Викладач обирає для себе зразки серед успішних педагогів або науковців і так формує своє власне «професійне-Я» та «ідеальне-Я». Дане положення підтверджує Т. Яценко своєю психодинамічною теорією і відповідним методом активного соціально-психологічного пізнання, результати якого синтезує «модель внутрішньої динаміки психіки» [60].

Існує тенденція до посилення особистісних факторів у створенні професійної картини світу, суб'єктивний підхід витісняється особистісним, загальнолюдські цінності розглядаються крізь призму життя та професійної діяльності окремої особистості. Тож формулювання суспільних вимог до професійної діяльності має осучаснюватися в напрямку заохочення особистості до прояву своїх індивідуальних і творчих здібностей. Таким чином посилюватиметься цінність професії викладача, та послаблюватиметься протиріччя між суспільними та особистісними вимогами до професійної успішності.

Фахівець у галузі акмеології А. Деркач використовує поняття «особистісно-професійний розвиток» для створення цілісної системи, що відтворює сутність і

значення професійної діяльності та професійних цінностей в психологічній структурі особистості. Джерелом особистісно-професійного розвитку, на думку А. Деркача, є професійне самовизначення, обумовлене особистісними домаганнями, мотивами, а також вдосконалення своєї професійної діяльності через активне використання індивідуальних здібностей і психофізіологічних можливостей [61]. Сам же процес професійного самовизначення може тривати протягом усього трудового життя, що пояснює певні зміни у формуванні професійних цілей і завдань та їх співвідношення з існуючими суспільними вимогами.

У процесі вивчення психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог щодо професійної успішності викладача важливого значення набувають поняття «статус» і «роль». Разом вони стають віддзеркаленням суспільної та особистісної сутності конкретного викладача. Статус відображає суспільну значущість викладацької діяльності та ставлення з боку суспільства до окремого викладача, згідно зі статусом формуються певні соціально-психологічні ролі, моделі поведінки, які наповнюють статус особистісним змістом. Складність науково-педагогічної діяльності полягає в тому, що викладач є одночасно і статусом, і роллю. Зіткнувшись з проблемою поєднання навчально-педагогічної, наукової та організаційної діяльності, викладач змушений вибирати, яка роль йому найбільше пасує. Втім його статус (як сукупність суспільних вимог) передбачає якісне виконання всіх видів робіт для отримання суспільного визнання та особистісного самоствердження. На думку М. Плуґіної, проблему рольових конфліктів можна вирішити шляхом ідентифікації своєї особистості з сукупністю статусів і ролей, характерних для професії викладача, а отже, задовольнити соціальні очікування [62].

Ще одним важливим аспектом узгодження суспільних та особистісних вимог стає поведінкова сфера, сфера моральності. Суспільство декларує систему моральних цінностей, але зразки поведінки конкретних особистостей, що його уособлюють (державні, громадські діячі, керівники та ін.) далекі від унормованих декларацій. За таких обставин роль соціального комунікатора між суспільством (державою) та здобувачами вищої освіти не завжди відповідає очікуванням учасників освітнього процесу. До того ж особистісна світоглядна та громадянська позиція викладача має слугувати певним взірцем, що разом з високим фаховим рівнем дозволить сформувати у студентів не лише професійні, а й соціальні, комунікативні, психологічні та інші компетенції.

Як підкреслює Л. Орбан-Лембрик, в одному випадку статусно-рольові характеристики є інструментом пристосування до соціуму, елементом входження в нього, в іншому – засобом самоутвердження особистості, розкриття її комунікативного, професійного, творчого потенціалу. У цьому контексті важливе співвідношення особистісних властивостей не лише між собою, а й з ієрархією соціальних ситуацій, в яких діє індивід [63].

Професійна діяльність викладача є також предметом нарративної психології та розглядається як певний текст з відповідним словництвом і характером його використання (Г. Андрєєва [64]; А. Преображенська [65]; Р. Харре [66] та ін.). Через систему дискурсів (ідей, думок щодо тієї чи іншої проблеми у формі

розмови, обговорення чи роботи з текстом) «узгоджуються» значення та сутність уживаних понять, здійснюється їх перехід з об'єктивного буття в суб'єктивний світ конкретної особистості [67]. Від виконання нарративної ролі викладача значною мірою залежить формування професійного світогляду студентів і в подальшому їх професійна затребуваність на рівні держави та суспільства. Натомість затребуваність самого викладача залежить від системи взаємодій між суспільством, ним самим і професійним науково-педагогічним співтовариством.

З цього приводу Є. Харитонова вживає поняття метасистеми як взаємодії трьох складових: соціуму, особистості та професії. Зазначається, що оцінка затребуваності особистості з боку суспільства є односторонньою, оскільки важливою є не лише система відносин між розглянутими складовими, а й особистісне усвідомлення власної затребуваності. Соціально-професійна затребуваність особистості породжується її здатністю до прояву активності в особистісно та соціально значущій діяльності при одночасному врахуванні вимог до неї з боку соціуму і професії, конкретного соціально-професійного середовища, в рамках якого особистість здійснює свою діяльність [68].

Суттєвим фактором психологічної спрямованості особистості на професійну успішність є «локус контролю». Дане поняття уможливорює розуміння мети досягнення професійної успішності, а також визначення пріоритетів у професійній діяльності викладача. Це важливе питання з огляду співвідношення суспільних та особистісних вимог. Завдяки локусу контролю напрямок руху до професійного успіху може бути досить прогнозованим. Достатньо відповісти на запитання – викладач прагне суспільного визнання, слави, матеріальних заохочень, чи самоактуалізації, самовдосконалення, особистісної самодостатності, незалежності? [69].

Вказуючи на те, що особистість формується шляхом наuczіння, Дж. Роттер підкреслював, по-перше, значення людського досвіду, по-друге, цілеспрямованість особистісної мотивації. Як відомо, теорія соціального наuczіння базується на аналізі різних варіантів взаємодії поведінкового потенціалу особистості; очікувань; цінності підкріплення; психологічних ситуацій. Локус контролю – це узагальнені очікування людини щодо того, якою мірою підкріплення залежать від її власної поведінки (інтернальний локус) або контролюються зовнішніми силами (екстернальний локус) [70].

Екстернальність чи інтернальність тісно взаємопов'язані з розвитком успішності. Про це свідчить і ряд досліджень, що дозволили встановити кореляційний зв'язок локусу контролю з умінням особистості протистояти чи піддаватися зовнішнім впливам, з особливостями професійної діяльності (Л. Балецька [7]; Т. Гордеева [71]; А. Деркач [61]; Т. Яценко [60] та ін.). Таким чином, Дж. Роттер та його школа здійснили спробу поєднати потреби суспільства і особистості в одну систему цінностей.

Процес осмислення психологічних особливостей узгодження особистісних та суспільних вимог дозволяє усвідомити, передусім, його нормативну сутність. Застосування нормативного підходу уможливорює виявлення специфічних ознак соціально-психологічних взаємодій у професійній діяльності викладача закладу

вищої освіти. У численних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях знаходимо підтвердження зазначеної тези у вигляді вивчення різних аспектів нормативних взаємодій (Г. Балл [39], С. Гарькавець [72], В. Зливков [73], С. Леонард [58], Д. Майер [59], Л. Орбан-Лембрик [63] та ін.

Ще одним актуальним напрямком сучасних психологічних досліджень є вивчення проблем копінг-поведінки (І. Корнієнко [74]; Т. Ткачук [75]). У ракурсі дослідження професійної успішності копінг-поведінка відіграє важливе значення в процесі узгодження суспільних та особистісних вимог. Завдяки моделі копінг-поведінки особистість долає певні труднощі адаптації в умовах соціальних змін, що останнім часом відбуваються, зокрема, в Україні.

Т. Ткачук підкреслює дві важливі обставини в дослідженні копінг-поведінки. По-перше, копінг поєднує у собі два акценти: акцент на ситуації, в якій діє суб'єкт, і акцент на особистісних особливостях, що в ній проявляються. По-друге, яким би широким не було поняття копінг-поведінки, воно неминуче апелює до процесу адаптації: психологічне призначення копінгу полягає у забезпеченні адаптації людини до вимог ситуації [75]. Разом з тим, копінг – це індивідуальний спосіб взаємодії особистості із ситуацією.

Останнім часом у організаційній психології актуалізуються дослідження в системі взаємодії «особистість – діяльність – соціум». З огляду досліджуваної проблеми істотним є вплив організаційної культури на діяльність вищого навчального закладу та його співробітників (К. Гнезділова [76]; Л. Карамушка [51] та ін.). Організаційна культура вищого навчального закладу є предметним простором спільної взаємодії її основних учасників (викладачів, студентів, науково-педагогічного колективу, адміністрації та ін.) з метою створення сприятливих соціально-психологічних умов для реалізації поставлених цілей, ціннісно-сміслового узгодження взаємних вимог та досягнення відповідних позитивних результатів. Така спільна взаємодія, власне, і є соціальним партнерством, наповненим емоційно-комунікативним змістом міжособистісних стосунків. Крім того, соціальне партнерство виступає механізмом відтворення статусно-рольової структури професійної діяльності.

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійної успішності викладача ВНЗ, соціально-психологічного змісту професійної успішності, її чинників та показників дозволяє зробити кілька висновків.

Професійна успішність викладача – це: структурна і функціональна єдність психологічних умов, чинників і показників, спрямованих на досягнення та визначення результатів професійної діяльності; процес узгодження соціальних, професійних вимог із особистісними цілями, потребами та цінностями з метою формування ефективної системи психологічних стимулів для вдосконалення педагогічної та наукової діяльності викладача закладу вищої освіти.

Дослідження особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності та професійної успішності вимагає певного теоретико-методологічного інструментарію. Йдеться про необхідність інтеграції методологічних принципів і підходів з метою вияву сутнісних аспектів особистісного (а водночас професійного) саморозвитку та самовдосконалення. Відповідна методологія, а саме інтегративний підхід дозволить узгодити особистісну, теоретичну та

практичну сферу досягнення професійної успішності у науково-педагогічній діяльності викладача. При цьому: теоретична сфера свідчатиме про відповідний рівень професійної готовності (освіта, рівень теоретичних знань тощо) викладача до успішного виконання своїх обов'язків; практична сфера відобразатиме рівень професійних здібностей, компетенцій, досвіду, а також способів (організаційні, комунікативні, поведінкові тощо) їх застосування у професійній діяльності; особистісна сфера забезпечуватиме ціннісно-сміслові та мотиваційні ресурси для досягнення цілей професійної успішності.

Особистісні якості викладача безпосередньо впливають та обумовлюють його працездатність, задоволеність працею, рівень професійної відповідальності, а саме ці психологічні характеристики прямо впливають на якість діяльності викладача, і через сукупність такої діяльності у викладацькому колективі – на якість діяльності закладу вищої освіти в цілому. До названих можна додати ще цілий ряд особистісних якостей, що виділяються дослідниками як професійно важливі для успішного здійснення науково-педагогічної діяльності: самоконтроль, емоційна стійкість, рефлексивність, гнучкість, креативність, відкритість, моральність тощо.

Складність виявлення психологічних особливостей професійної успішності викладача полягає, по-перше, у багатоаспектності самого поняття «професійна успішність»; по-друге, у багатоплановості професійної діяльності викладача. Психологічна структура професійної успішності викладача закладу вищої освіти потребує уточнення. Також необхідним є поглиблений аналіз та з'ясування особливостей впливу професійної успішності викладачів на якість діяльності закладу вищої освіти.

Література:

1. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие. Москва, 2004. 319 с.
2. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
3. Рубинштейн С. Основы общей психологии : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. Москва : Смысл; Академия, 2004. 346 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Арендачук И. В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности : автореф. дис. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 29 с.
7. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2014. 254 с.

8. Лазаренко Л. А. Новые подходы в исследовании психологической компетентности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы. *Фундаментальные исследования*. 2008. № 2. С. 100–101.
9. Рикель А. М. Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2012. №1. С. 41–48.
10. Теплинских М. Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. *Ползуновский вестник*. 2006. № 3. С. 252–257.
11. Трушина И. А., Цириг Д. А., Репин С. А., Овчинников М. В. Мотивационно-ценностные факторы успешности профессиональной деятельности молодых научно-педагогических работников. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2013. Т. 5. № 4. С. 65–72.
12. Boudreau J. W., Boswell W. R., Judge T. A. Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*. 2001. Vol. 58. P. 53–81.
13. Bozionelos N. The relationship between disposition and career success: A British study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2004. № 77(3). P. 403-420.
14. Mukherjee K., Hogarth R. The N-Effect : Possible effects of differential probabilities of success. *Psychological Science*. 2010. Vol. 21. P. 745–747.
15. Sutin A., Costa P., Miech R., Eaton W. Personality and career success: Concurrent and longitudinal relations. *European Journal of Personality*. 2009. Vol. 23. P. 71–84.
16. Hall D. T., Chandler D. E. Psychological success : When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*. 2005. № 26. P. 155–176.
17. Толочек В. Профессиональная успешность: понятие «способность» и ресурсы» в объяснении феномена. *Человек. Сообщество. Управление*. 2010. № 2. С. 20–38.
18. Ямницький В. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості. *Освіта регіону*. 2010. № 1. С. 94–96.
19. Van De Mierop D. The complementarity of two identities and two approaches. Quantitative and qualitative analysis of institutional and professional identity. *Journal of Pragmatics*. 2007. № 39. P. 1120–1142.
20. May D. R. The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2004. № 77. P. 11–37.
21. Lortie-Lussier M., Rinfret N. Determinants of objective and subjective success of men and women. *International Review of Administrative Sciences*. 2005. Vol. 71. № 4. P. 607–624.
22. Heider F. The psychology of interpersonal relations. N. Y. : Willy, 1959. 332 p.
23. Weiner B. Causal ascriptions and achievement behavior : Conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personal and Social Psychology*. 1972. V. 21. № 1. P. 239-248.

24. Прыгин Г. Особенности оценки своей профессиональной деятельности педагогами с разным уровнем эффективности самостоятельности. *Личность профессионала в современном мире*. 2014. С. 243–256.
25. Траверсе Т. М. Психологія викладацької роботи : монографія. Київ : Науковий світ, 2009. 269 с.
26. Кригер Е. Э. Уровневая направленность исследовательской позиции педагога. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. URL: www.science-education.ru/115-11849.
27. Максименко С. Д. та ін. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія. Київ, 2013. 399 с.
28. Baay P. E., D. de Ridder, Eccles J. S., Lippe T. van der, Aken M. van Self-control trumps work motivation in predicting job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*. 2014. Vol. 85 (3). P. 443–451.
29. Ермолаева Е. П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». *Психологический журнал*. 2005. Т.26. №4. С. 30–40.
30. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : учебное пособие. Москва : Смысл, 2011. 496 с.
31. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. Москва : Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
32. Олпорт Г. Становление личности : Избр. тр.; под общ. ред. Д. А. Леонтьева; пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. 461 с.
33. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
34. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспективы будущего / под ред. Д. Леонтьева. Москва : Смысл, 2004. 608 с.
35. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. 860 с.
36. Ryan R. M., Deci E. L Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 371 p.
37. Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж. Практический интеллект. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
38. Atkinson J. W. An introduction to motivation. Princeton, N.Y. : Van Nostrand, 1964. 360 p.
39. Балл Г., Винославська О., Зливков В. Ідентичність викладача вищої школи в контексті ціннісних складових його професійної культури. *Соціальна психологія*. 2011. № 3. С. 153-162.
40. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька та ін.; за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ : Науковий світ, 2012. 190 с.
41. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа», 2003. 319 с.

42. Євсюков О. Індивідуально-психологічні особливості педагогів: вплив на мотивацію інноваційної діяльності. *Новий колегіум*. 2010. № 6. С. 39–44.
43. Удовиченко Н. Розвиток мотиваційно-ціннісної сфери німецьких учителів. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 4 (14). С. 82–88.
44. Ашихмина О. А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 207 с.
45. Селигман М. Новая позитивная психология : научное пособие. Москва : София. 2006. 368 с.
46. Спіцина Л. В. Соціально-психологічні ресурси вищого навчального закладу в забезпеченні якості вищої освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 100–106.
47. Армстрон М. Практика управления человеческими ресурсами / пер. с англ.; под ред. С. К. Мордовина. 8-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 832 с.
48. Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues : A Handbook and classification. N.Y. : Oxford University Press, 2004. 800 p.
49. Дружинин В. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Москва : ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. 224 с.
50. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. 2009. № 2. С. 27–33.
51. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Укр. асоц. організац. психологів та психологів праці, Центр організац. та екон. психології. К.: ІНКОС, 2007. 264 с.
52. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : Ин-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
53. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : МГФ «Знание», 1996. 308 с.
54. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
55. Семиченко В. Проблема вибору освітньої парадигми у педагогічній діяльності. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2. С. 84–89.
56. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва : Академический проект, 2002. 880 с.
57. Ellili-Cherif M., Romanowski M., Nasser R. All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar. *International Journal of Educational Development*. 2012. № 32 (3). P. 471–481.
58. Leonard S. Professional conversations: mentor teachers 'theories-in-use using the Australian National professional standards for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 2012. № 37 (12). P. 46–62.
59. Mayer D., Mitchell J., Macdonald D. & Bell R. Professional standards for teachers: A case study of professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2005. № 33 (2). P. 159–179.
60. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

61. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
62. Плугина М., Донская Л., Знаменская С. Формирование имиджа – условие повышения профессионализма личности и деятельности преподавателя высшей школы. *Акмеология*. 2014. № 3. С. 38–45.
63. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 446 с.
64. Андреева Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия. *Психологические исследования*. 2012. Т. 5. № 26. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html>.
65. Преображенская А.О. Реализация позиции субъекта в автобиографическом нарративе. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2007. № 4(1). С. 142–150.
66. Харре Р. Вторая когнитивная революция. *Психологический журнал*. 1996. № 17(2). С. 3–16.
67. Augoustinos M., Walker I. Social cognition. An Integrated introduction. London : Sage, 2006. 376 p.
68. Харитоновна Е. Субъект в триаде «социум – профессиональная деятельность – личность»: метасистемный подход. *Личность профессионала в современном мире* / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. Москва : «Институт психологии РАН», 2014. С. 59–71.
69. Сингаївська І. В. Психологічні особливості узгодження особистісних і суспільних вимог до професійної успішності викладача. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Вип. 30. 2015. с. 574–588.
70. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freydjer/24.php.
71. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. *Современная психология мотивации* / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 47–103.
72. Гарькавец С. О. Психологічні засади змінювання соціально-нормативної поведінки особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України. К., 2011. 41 с.
73. Зливков В. До розробки структурно-динамічної моделі самоідентифікації викладача: проблеми пошуку і перспективи. URL: http://novyn.kpi.ua/2008-1/05_Zlivkov.pdf.
74. Корнієнко І. Стратегії копінг-поведінки студента у ситуації неспіху: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 2010. 20 с.
75. Ткачук Т. А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації : монографія. Ірпінь, 2011. 284 с.
76. Гнезділова К. М. Корпоративна культура викладача вищої школи : навч.-метод. посібник. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. 124 с.