

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Поздняков Сергій Вікторович

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань: 01. Освіта/педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник

_____ О.І. Скоробагатська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри
менеджменту освіти
та педагогіки вищої школи

«__» _____ 2021 року

Виконавець

_____ С.В. Поздняков

«__» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ВИКЛАДАЧА.....	7
1.1. Особливості професійної діяльності викладача у сучасних соціально-економічних умовах.....	7
1.2. Готовність викладача до професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти.....	13
1.3. Модель формування готовності викладача до професійної діяльності.....	22
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ	
ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	36
2.1 Технологія формування готовності до професійної діяльності викладача	36
2.2. Акмеологічні засади процесу формування готовності викладача до професійної діяльності.....	51
Висновки до розділу 2.....	66
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	70

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою мірою нестабільності соціально-економічної сфери, що вимагає підготовки економічно грамотного фахівця-викладача, який є носієм і транслятором знань для майбутніх поколінь, швидко орієнтується в різноманітних ситуаціях освітянської діяльності, вміє вибрати раціональні і морально виважені варіанти досягнення поставленої мети.

На сьогоднішній день українська вища школа переживає стан глибокої кризи. З формуванням процесів розвитку ринкової економіки, розвитком приватного підприємництва різноманітних напрямків, створенням конкретних соціально-економічних умов і конкурентоспроможності, формуванням сприятливих передумов для активізації діяльності різного роду бізнесу викладач ЗВО повинен у найвищій мірі бути адаптований до цих змін та транслювати знання відповідно до викликів сучасності.

Підготовка викладача в сучасних динамічних соціально-економічних умовах характеризується активними інноваційними процесами, пов'язаними з демократизацією і гуманізацією, введенням варіативних навчальних планів, нового змісту освіти, різних форм її диференціації, індивідуалізації, у зв'язку з чим також розширюється соціокультурне середовище діяльності викладача, міняється його призначення.

Можна констатувати, що накопичений значний фонд знань по розвитку готовності викладача до професійної діяльності. В той же час, питання формування їх готовності до професійної діяльності на даний момент є недостатньо вивченими, що і обумовило тему дослідження «Теоретичні та методичні засади формування готовності викладача до професійної діяльності».

Мета дослідження: виявлення теоретичних та методичних засад формування готовності викладача до професійної діяльності.

Мета дослідження обумовила визначення таких **завдань**:

- провести аналіз особливостей професійної діяльності викладача у сучасних соціально-економічних умовах;
- окреслити сутність готовності викладача до професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти;
- схарактеризувати модель формування готовності викладача до професійної діяльності;
- розкрити методичні запити технології формування готовності викладача до професійної діяльності;
- виокремити акмеологічні засади процесу формування готовності викладача до професійної діяльності діяльності.

Об'єктом дослідження професійна діяльність викладача.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні засади формування готовності викладача до професійної діяльності.

Матеріали та методи дослідження. Теоретико-методологічною основою дослідження послужили загальнонаукові принципи детермінізму та системності, загальнометодологічні принципи єдності свідомості і діяльності, соціально-психологічні принципи єдності когнітивного, перцептивного та комунікативного, теорії та концепції психології образу, перетворюючої ролі свідомості по відношенню до зовнішнього світу, результати досліджень в області соціальних груп, процесів ідентифікації і самоідентифікації особистості, масової свідомості та соціальних стереотипів. Методологічну функцію в дослідженні реалізовували історико-логічний, структурно-функціональний і соціально-педагогічний підходи.

Наукова новизна одержаних результатів. Соціально-філософський аналіз, зроблений в даній роботі, показав, що в сучасному гуманітарному знанні існує різноманіття підходів до вивчення проблеми формування готовності викладача до професійної діяльності. Це пов'язано, як із зростаючою зацікавленістю дослідників даною проблемою, що зумовлено загальною логікою розвитку вивчення людини, так і з характером сучасних

соціальних процесів. Розгляд теоретичних засад підготовки викладачів до професійної діяльності як різноманітного і складного явища дозволяє віднести його до ціннісно-значущих характеристик соціального буття. У магістерській роботі досліджені теоретичні та методичні основи формування готовності викладача до професійної діяльності. Підготовка до професійної діяльності викладача дозволяє простежити зв'язок економічних, соціальних і культурних параметрів через сутнісні характеристики індивіда. Професійна діяльність викладача є тією частиною духовної та матеріальної культури, яка сукупно відображає досягнення людини на певному етапі розвитку. Піднята проблема може бути представлена як аксіологічна і семіотична система, що відображає норми, характерні для окремих груп і суспільства в цілому.

Практична значення одержаних результатів полягає в, тому, що його результати можуть бути використані органами місцевої, регіональної та державної влади, закладами вищої та фахової передвищої освіти, іншими освітніми установами, різноманітними громадськими організаціями і установами, релігійними конгрегаціями та об'єднаннями в інтересах підвищення якості і ефективності формування готовності викладача до професійної діяльності.

Апробація результатів дослідження відбувалося через обговорення змісту магістерської роботи на засіданнях кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи, а також виступі на III Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (м. Суми, 16-17 листопада 2021 року) та Міжнародній науковій інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав, 26 листопада 2021 р.).

Публікації:

1. Поздняков С.В., Скоробагатська О.І. Динамізм соціально-економічних перетворень у процесі підготовки менеджерів освіти до професійної діяльності. *Магістр: Збірник наукових*

праць молодих учених / Гол. ред. проф. О.Г. Козлова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2021. С. 28-34.

2. Поздняков С.В., Скоробагатська О.І. Теоретичні засади готовності викладача до професійної діяльності *«Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»*: матеріали Міжнародної наукової інтернет конференції (м. Переяслав, 26 листопада 2021 р.) Переяслав, 2021. Вип. 77. С. 292-294.

Структура роботи обумовлена метою та завданнями дослідження і складається зі вступу, двох розділів (п'яти підрозділів), висновків та списку використаної літератури (111 позицій).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

1.1. Особливості професійної діяльності викладача у сучасних соціально-економічних умовах

Динамізм соціально-економічних перетворень в нашій державі, зростання ролі особи в цих процесах, гуманізація і демократизація громадських відносин, інтелектуалізація праці і людської діяльності – все це спонукає підняти сферу освіти на якісно новий рівень професійної підготовки фахівців, осмислити по-новому роль професійної школи.

Особова орієнтація освіти не означає ігнорування її суспільно-державної значущості. У зв'язку з цим важливо встановлювати і простежувати конкретні зв'язки і взаємовплив соціально-економічної, соціокультурної сфери і сфери освіти, а самі ці зв'язки повинні носити чітко виражений прогностичний характер, оскільки саме освіта визначає майбутній стан усіх сторін життя суспільства. При усіх змінах система освіти ніколи не втратить свого одвічного призначення, пов'язаного з формуванням і розвитком знань, умінь і навичок. Але і в цьому плані потрібні корінні зміни. Знання має найвищу цінність для розвитку людини, якщо воно формується як проблемне, згідно з вираженням Ю. Літфуліна, як питальне; об'єктивно і суб'єктивно незавершене знання створює надійну основу для розвитку творчих начал в людині, бажання мислити і діяти. Від суб'єктивно нового знання – до знання об'єктивно нового – через процес проблемно організованого навчання [64, с. 23].

Вирішення протиріччя між парадигмами, цілями освіти і практикою, здійснення основного принципу діяльності сучасної школи – принципу розвитку особистості – стає нереальним, якщо не забезпечити школу фахівцями, які могли б професійно виконувати це завдання. При цьому актуальним залишається твердження, існуюче в педагогіці з незапам'ятних

часів: тільки особа може виховати особу. Природно, реалізація принципу розвитку – розвитку особистості студента і необхідності розвитку самої вищої школи – зачіпає усіх людей, пов'язаних з вищою школою. Але найбільша відповідальність і навантаження в процесах оновлення об'єктивно лягають на викладачів [58, с. 60].

Поняття «викладач» широко увійшло в діловий ужиток. Ще порівняно 100 років воно різало слух, здавалося копіюванням, некритичним запозиченням термінології з ідеології і практики управління Заходу. Сьогодні це поняття стає звичним, часто вживається замість слова «учитель». Зміна термінології не випадкова, воно пов'язане з подоланням стереотипів мислення догматичного соціалізму, коли світовий досвід управлінської практики ігнорувався. У вітчизняній літературі переважали критичні оцінки теорії і практики капіталістичного менеджменту, які хоча і визнавали окремі позитивні моменти, але, в цілому, створювали негативний фон в суспільній свідомості. Перехід до нових соціально-економічних відносин по-новому гостро поставив проблему кадрового забезпечення викладацького складу [15, с. 15].

Поняття «викладач» передусім асоціюється з типом вчителя, однією з характерних рис якого є наявність базової професійної освіти. Це положення в рівній мірі відноситься і до системи управління освітою. За багато років в нашому суспільстві склалося уявлення про управління як про непрофесійну область діяльності і про управлінців як про людей, яких не треба спеціально готувати до цієї діяльності. Керівниками шкіл, як правило, ставали кращі учителі або чийсь висуванці. Краще, що вони могли зробити, так це спочатку перенести свою предметну діяльність на управління школою, а потім шляхом набуття практичного досвіду, проб і помилок, отримання окремих знань на курсах підвищення кваліфікації, використовуючи свою інтуїцію, досягали того, що називали професіоналізмом, фактично підміняючи його соціальною досвідченістю і функціоналізмом. Згідно знеособленої теорії управління директор – це набір посадових функцій [17, с. 14].

Цілісна концепція підготовки викладача в педагогічному університеті на основі інтеграційно-розвиваючого підходу як особливої форми пізнавальної і практичної діяльності і уявлення про творчу професійно-педагогічну природу діяльності майбутнього фахівця включає:

1. Обґрунтування професійної підготовки викладачів до творчої професійно-педагогічної діяльності в якості цілісної соціально-педагогічної системи з інтеграційними процесами, що протікають в ній, і рівневою організацією, зі змістом, що включає методологічну, теоретичну, технологічну і практичну підготовку. Системна діяльність студентів відбиває процес вирішення навчальних завдань, є комплексом взаємозв'язаних видів діяльності: навчально-пізнавальною, навчально-практичною, самостійною - і здійснюється на 4-х рівнях, набуваючи на 3-4 рівнях характеру навчально-творчої діяльності евристичного і дослідницького типів, проходить у своєму розвитку три етапи: професійно-пропедевтичний, професійно-змістовний, професійно-дослідницький.
2. Багаторівневу систему проектування цілей, змісту освіти і навчання, представлену таким чином:
 - на концептуальному рівні моделлю розвитку фахівця – викладача у галузі освіти – стилем діяльності, що розуміється як співвідношення особових особливостей з об'єктивними вимогами діяльності і специфікою об'єкту професійної діяльності, виражається у формі фінальних цілей професійної освіти, які фахівець повинен уміти вирішувати після завершення професійної підготовки;
 - на організаційному рівні навчальним планом – комплексним планом освіти і розвитку особистості, в якому інтегрований зміст освіти представлений як організаційна система на основі застосування методу створення оптимальних дидактичних систем;

- на змістовному рівні інтеграційною навчальною дисципліною – дидактичною одиницею змісту освіти і його проблематизацією через систему навчальних проблемно-пізнавальних завдань.
3. Технологію навчання творчої професійно-педагогічної діяльності – комплексний інтеграційний процес управління розвитком суб'єктів діяльності за вирішенням навчальних проблемно-пізнавальних завдань, здійснюваний за допомогою вибору і послідовної реалізації дій і припускаючий розвиток умінь і здібностей особи до творчої діяльності за умови організації взаємодії учасників по ходу вирішення проблем, яка має своїм результатом якість самоорганізації викладача і самоменеджменту студента.
 4. Творчий стиль діяльності – інтеграційну характеристику максимально ефективного прояву особового профілю суб'єкта творчої професійно-педагогічної діяльності через відповідні професійні функції, що виступають способами особової самоорганізації і самореалізації, а також в якості мотиваторів самоменеджменту керованої організації – критерій результативності системи підготовки викладачів до творчої професійно-педагогічної діяльності, що проявляється через систему показників [60, с. 28].

Інтеграційно-розвиваючий підхід до навчання як процесу управління, заснований на принципах цілісності, ієрархічності і керованості, є основою, яка об'єднує різноякісні структурні елементи в єдину системну освіту, дозволяє розглядати професійну діяльність як механізм, за допомогою якого відбувається навчання організованим діям; він покладений в основу проектування технології навчання майбутніх викладачів. Розвиток має на увазі поетапний рух від діяльності під керівництвом до самостійного навчання, від нього – до самонавчання і саморозвитку [96, с. 16].

Початковою одиницею аналізу навчання як управління є навчально-педагогічна ситуація, в структурі якої виділяються наступні змінні:

- 1) організований і операціоналізований зміст навчального процесу. Характер

структуризації цього змісту визначає програму освоюваної студентами діяльності; 2) дії, організуючої процес засвоєння навчального змісту і узагальнених способів навчальної діяльності, а також перехід від одного рівня засвоєння до іншого; 3) система навчальних взаємодій; 4) динаміки взаємозв'язку усіх змінних упродовж циклів навчання. Системотвірній змінній навчально-педагогічної ситуації виступають соціальні взаємодії і стосунки. Повноцінний розумовий акт, що лежить в основі засвоєння, вимагає рефлексії як адекватної самооцінки результатів з власних позицій і позицій іншу людину, що представляє соціально апробований досвід.

З точки зору інтегративно-розвивального підходу оптимальні можливості для цього надає проблемне навчання, психологічний сенс якого полягає у формуванні механізму рефлексії оцінки здійснюваного людиною продуктивного розумового процесу на основі мотивації і інтеріоризації соціальних форм контролю за результативністю індивідуального досвіду. Побудована за принципом комунікативних стосунків діяльність тих, хто навчаються організовується викладачем як «співвирішення» поставленої ним проблеми і включає:

- 1) прийняття проблеми;
- 2) включення в процес вирішення проблеми;
- 3) ухвалення рішення.

Технологія навчання творчої професійно-педагогічної діяльності – це комплексний інтеграційний процес управління розвитком суб'єктів-об'єктів діяльності за вирішенням навчально-пізнавальних проблем, здійснюваний за допомогою вибору і послідовної реалізації дій і операцій і припускаючи розвиток умінь і здібностей особи до творчої діяльності за умови організації взаємодії учасників по ходу вирішення проблем.

У розробці технології навчання як управління розвитком нами використовувався метод накладення, зокрема, структури проблемного навчання на процес (етапи) управління рефлексії, результатом якого є інтеграційний результат: нова якість процесу навчання – управління

розвитком. Відмітна особливість технології управління розвитком полягає в розгляді управління невіддільно від об'єкту-суб'єкта своєї дії. Призначення технології навчання як управління розвитком полягає в можливості зробити реальними плановані в ній зміни [24, с. 175].

Структурно-функціональна модель навчання як технології управління розвитком в якості структурних компонентів містить цілі (на рівні професійної освіти в моделі фахівця і цілей навчання в навчальних дисциплінах) – змістовна сторона навчання; суб'єктів діяльності викладання і вчення; власне діяльність кожного в технологічному аспекті – процесуальна сторона навчання; взаємодія рефлексії як механізм функціонування цієї системи; результат навчання як стан навченої і розвитку здатності до саморозвитку на проміжному і кінцевому рівнях. Структурно-функціональна модель припускає циклічність процесу, його динамічність.

1.2. Готовність викладача до професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти

Дослідно-експериментальна робота з підготовки студентів педагогічних ЗВО до професійно-педагогічної діяльності у рамках спеціалізації «Педагогіка вищої школи» показала разом з достоїнствами такої форми підготовки ряд обмежень, що не дозволяють реалізувати завдання підготовки до творчої професійно-педагогічної діяльності оптимально. Було встановлено, що до таких обмежень відносяться слабка розробленість цілей підготовки фахівців в педагогічному ЗВО, що виражається в їх неконкретності, неопераціональності, у відсутності оптимального співвідношення цілей загальнопрофесійної, спеціальної підготовки і спеціалізації, фрагментарність, предметність змісту освіти; їх необхідно інтегрувати. Крім того, традиційні технології навчання майбутніх фахівців, цілеорієнтовані на підготовку фахівця поза концепцією безперервної освіти за своєю суттю, частенько залишають їх на рівні об'єктів навчання, не ставлять в позицію суб'єктів, саме навчання не має ціннісного сенсу для тих, хто навчається. Координація діяльності викладачів, навчальних спеціалізацій, з діяльністю усіх інших, що беруть участь в підготовці за фахом, стає практично неможливою в силу вказаних вище причин [28, с. 280].

Існуючі наукові підходи до підготовки фахівців: системний, професійно-діяльнісний, професійно-особовий, програмно-цільовий, технологічний і інші, – мають свої достоїнства і недоліки з точки зору професійно-творчої підготовки і можливостей розвитку особистості майбутніх фахівців. Але жоден з них не забезпечує реалізації завдання підготовки викладачів до творчої професійно-педагогічної діяльності повною мірою у зв'язку зі зміною ціннісних орієнтирів вищої освіти і специфічністю завдань, напрямів і змісту цілісної підготовки цих фахівців. Таким підходом може бути інтеграційно-розвиваючий підхід. Назва цього підходу виражає його зміст і основну функцію. Інтегративність відбиває, по-перше, тенденції

розвитку суспільства на шляху соціально-економічних перетворень, входження в ринкову економіку, надбання цивілізованого шляху розвитку; по-друге, процеси, що протікають у вищій школі, які проявляються в посиленні взаємозалежності ЗВО з іншими системами суспільства, в необхідності підготовки фахівців, здатних професійно працювати і розвиватися в умовах, що постійно змінюються. По-третє, менеджмент, що становить основу професійної праці менеджерів, є за своєю суттю інтеграцією науки, практичної діяльності і мистецтва; по-четверте, творчий характер і професійно-педагогічний зміст праці викладача припускають інтеграцію управлінської, педагогічної, психологічної, культурологічної, природничо-наукової підготовки. І, нарешті, інтегративність відбиває специфіку управлінських і педагогічних дисциплін, що є за своєю суттю інтеграційними [54, с. 16].

Основна функція інтеграційно-розвиваючого підходу полягає в тому, щоб процес підготовки студентів до творчої професійно-педагогічної діяльності, з одного боку, формував готовність до постійного саморозвитку, з іншого, сприяв самореалізації особи в діяльності.

Інтеграційно-розвиваючий підхід отримав своє визначення як таке ще і тому, що він увібрав в себе кращі сторони багатьох наукових підходів. Найбільш продуктивним, а тому базовим (для цілей нашого дослідження) є особово-професійний підхід, який ми посилили за рахунок введення цілісного і технологічного аспектів. Загальнонаукову основу нашої концепції склав системний підхід.

Інтеграційно-розвиваючий підхід полягає:

- у інтеграції проблематизованого змісту навчання через цільові установки моделі професійного розвитку фахівця;
- у інтеграційному зв'язку управлінської, педагогічної, психологічної, культурологічної, природничо-наукової підготовки майбутніх викладачів, що знайшла відображення в навчальних планах;

- у обліку фундаментального і прикладного характеру управлінських і психолого-педагогічних наук при побудові інтегрованого курсу «Педагогіка вищої школи»;
- у використанні технології управління розвитком в процесі навчання творчої професійно-педагогічної діяльності;
- у розробці інтеграційної форми самоорганізації студентів як суб'єктів вчення і розвитку – самоменеджменту;
- у застосуванні інтеграційного критерію – творчого стилю діяльності – при оцінці результативності підготовки викладача ЗВО [108, с. 335].

У основі інтеграційно-розвиваючого підходу лежить система принципів: загальнометодологічних, дидактичних і менеджменту, які роблять цей концептуальний підхід єдиним і несуперечливим.

Обґрунтування концепції цілісної підготовки викладачів в педагогічному університеті зажадало розробки цілей, змісту, структури системи підготовки, здійсненої в процесі моделювання, визначення критеріїв результативності підготовки і її технологічних основ, а також перевірки теоретичних і технологічних основ цієї системи експериментальним шляхом. Якість педагогічної підготовки фахівців залежить від мети навчання, змісту навчання і організації навчального процесу. Зміст підготовки до творчої професійно-педагогічної діяльності включає методологічну, теоретичну, технологічну і практичну підготовку. Системна діяльність студентів відбиває процес вирішення навчальних завдань, є комплексом взаємозв'язаних видів діяльності: навчально-пізнавальною, навчально-практичною, самостійною – і здійснюється на 4-х рівнях, набуваючи на 3-4 рівнях характеру навчально-творчої діяльності евристичного і дослідницького типів [66, с. 41].

Система підготовки студентів до творчої професійно-педагогічної діяльності у своєму розвитку проходить три етапи: професійно-пропедевтичний, професійно-змістовний, професійно-дослідницький. На кожному етапі діяльність студентів здійснюється системно з переважанням певного рівня. Результатом системи є нова інтеграційна системна якість –

професійне самовизначення студентів, яке виражається в сформованій професійній самосвідомості, образу «Я – викладач», свідомості тенденцій зміни своєї особи, професійної спрямованості і здібностей [82, с. 70].

Система підготовки викладачів є єдністю змістовного і процесуального аспектів. Розуміння природи процесу навчання як засобу розвитку здібностей людини дозволило розробити дидактичну модель, основу якої складає спільна діяльність учасників навчального процесу в вирішенні навчальних завдань проблемного характеру [111, с. 16].

Загальним критерієм виділення структурних елементів системи, що обумовлює їх взаємну близькість і інтеграцію, а також забезпечує комунікативні властивості системи і її ієрархічну будову, нами визначено управління, здійснюване на технологічному і організаційному рівнях.

Критерієм результативності системи підготовки викладачів до творчої професійно-педагогічної діяльності є творчий стиль діяльності – інтеграційна характеристика максимально ефективного прояву особового профілю суб'єкта творчої професійно-педагогічної діяльності через відповідні професійні функції, які виступають способами особової самоорганізації і самореалізації, а також в якості мотиваторів самоменеджменту керованої організації, що виступає складною відкритою системою, що функціонує в умовах невизначеності [106, с. 140].

Визнання стилю діяльності викладача як явища багатовимірного і багатофункціонального, що дозволяє углядіти в його діяльності цілісну систему взаємозв'язаних рис, що враховують особистісні особливості, специфіку професійно-педагогічної діяльності і умов її здійснення, дає основу для виділення в якості основних показників прояву творчого стилю діяльності професійно-педагогічну компетентність, творчу спрямованість діяльності, здатність до самоврядування, активність рефлексії, адекватність самооцінки; оптимальність.

Навчальний план - це комплексний план освіти і розвитку особистості. Навчальний план за фахом «Педагогіка вищої школи» розроблявся як

оптимальна дидактична система, що дозволяє визначити найбільш важливі з точки зору розвитку осіб і вимог, що пред'являються до молодого фахівця, питання, вивчення яких можливе в заданий обмежений час, при цьому розподіл питань, що вивчаються, по семестрах повинен відповідати умові логічності і послідовності навчання. Аналіз міжпредметних зв'язків в змісті навчання, механізму їх здійснення дозволив визначити значущість, послідовність вивчення і об'єми навчальних дисциплін [86, с. 39].

Модель розвитку фахівця як система фінальних цілей освіти на етапі професійної підготовки робить можливим визначення предметних цілей як проміжних. Набір навчальних дисциплін, що підлягають вивченню, виводиться як результат аналізу системи кінцевої і проміжної мети – від моделі фахівця до приватних цілей окремих тем. Саме аналіз цілей освіти дозволив обґрунтувати необхідність введення інтеграційної учбової дисципліни «Педагогіка вищої школи». Виходячи з дидактичної моделі цієї навчальної дисципліни, в якій провідним компонентом основного блоку є способи діяльності, а в процесуальному блоці засобом засвоєння способів діяльності виступає організація діяльності, в якості головної мети виділена провідна функція предмета – розвиваюча – розвиток уміння управляти собою, процесами «самозвеличання» – саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення, саморегуляції, в якості результату – самоорганізація, що дозволяє самореалізуватися в процесі життєдіяльності на рівні своїх можливостей і інтересів [38, с. 14].

В якості змістовної основи для структуризації навчального матеріалу в курсі «Педагогіка вищої школи» визначені міжпредметні зв'язки; вони виступають джерелом інтеграційного змісту навчання; логіка вибудовування змісту на основі принципу проблемності дозволяє вирішити це питання організаційно [32, с. 12].

Організація пізнавальної діяльності студентів здійснюється через систему навчальних завдань. У навчальному процесі в навчальних цілях застосовуються завдання трьох класів: 1) завдання присвячені основам

професійної діяльності; 2) завдання, що розвивають особу фахівця; 3) завдання на знання об'єктів управління.

В якості початкового положення в розробці системи завдань прийнято положення: завдання – це результат усвідомлення суб'єктом діяльності проблеми в її складових: меті, умовах ситуації, можливих способах рішення, тому при відборі навчального матеріалу для складання завдань враховувалася вимога проблемності [20, с. 82].

Основними показниками творчої діяльності студентів в процесі вирішення завдань є міжпредметне перенесення знань і умінь, відбір доказів, побудова світоглядних висновків, оригінальність способу і правильність світоглядного узагальнення знань з різних предметних областей. Особовими показниками розвитку є при цьому інтелектуальні якості. Результативність системи розвиваючих навчально-пізнавальних завдань була встановлена: коефіцієнт розвитку (творчого мислення) має тенденцію до постійного росту; встановлена пряма залежність між фактом використання в процесі навчання проблемних завдань і ростом загального коефіцієнта успішності студентів; рівень засвоєння знань і умінь та рівень розвитку мають при цьому пряму лінійну залежність. Цю залежність розкриває використання саме розвиваючого підходу при оцінці якості підготовки, а не тільки знаннєвого, що характерно для масової практики підготовки фахівців у ЗВО. При рівні засвоєння, що характеризується як продуктивний, рівень розвитку придбаває нову якість – творчість. Динаміка мотивації знайшла своє відображення у збільшенні долі видів і форм навчальних занять, що несуть в собі проблемність і що відбивають прагнення до саморозвитку [29, с. 428].

Підхід до навчання як процесу, заснований на принципах цілісності, ієрархічності і керованості, є основою, яка об'єднує різноякісні структурні елементи в єдину системну освіту, дозволяє розглядати підготовку викладачів як механізм, за допомогою якого відбувається навчання організованим діям; він покладений в основу проектування технології навчання майбутніх викладачів [16, с. 47].

Розвиток має на увазі поетапний рух від діяльності під керівництвом до самокерованого навчання, від нього – до самонавчання і саморозвитку. Початковою одиницею аналізу навчання як управління є навчально-педагогічна ситуація, в якій виділяються змінні: 1) організований і операціоналізований зміст навчального процесу. Характер структуризації цього змісту визначає програму освоюваної студентами діяльності; 2) дії, організуючі процес засвоєння навчального змісту і узагальнених способів навчальної діяльності, а також перехід від одного рівня засвоєння до другого; 3) система навчальних взаємодій; 4) динаміки взаємозв'язку усіх змінних упродовж циклів навчання [5, с. 186].

Повноцінний розумовий акт, що лежить в основі засвоєння, вимагає рефлексії як адекватної самооцінки результатів з власних позицій і позицій іншої людини, що представляє соціально апробований досвід. З точки зору інтеграційно-розвиваючого підходу оптимальні можливості для цього надає проблемне навчання, психологічний сенс якого полягає у формуванні механізму рефлексії оцінки здійснюваного людиною продуктивного розумового процесу на основі освоєння соціальних форм контролю за результативністю індивідуального досвіду. Побудована за принципом комунікативних відносин діяльність тих, хто навчаються організовується викладачем як «співвирішення» поставленої ним проблеми і включає 1) прийняття проблеми; 2) включення в процес вирішення проблеми; 3) ухвалення рішення [48, с. 95].

Технологія навчання творчої професійно-педагогічної діяльності розуміється нами як комплексний інтеграційний процес управління розвитком суб'єктів-об'єктів діяльності за вирішенням навчально-пізнавальних проблем, здійснюваний за допомогою вибору і послідовної реалізації дій і операцій, і припускає розвиток умінь і здібностей особи до творчої діяльності за умови організації взаємодії учасників по ходу вирішення проблем [43, с. 14].

У розробці технології навчання як управління розвитком використовувався метод накладення, зокрема, структури проблемного навчання на процес (етапи) управління рефлексією, результатом якого є інтеграційний результат: нова якість процесу навчання – управління розвитком. Відмітна особливість технології управління розвитком полягає в розгляді управління невіддільно від об'єкту-суб'єкта своєї дії.

Структурно-функціональна модель навчання як технології управління розвитком в якості структурних компонентів містить цілі (на рівні моделі фахівця і цілей навчання навчальній дисципліні) – змістовна сторона навчання; суб'єктів діяльності викладання і вивчення; власне діяльність кожного в технологічному аспекті – процесуальна сторона навчання; взаємодія рефлексії як механізм функціонування цієї системи; результат навчання як стан навченості і розвитку здатності до саморозвитку на проміжному і кінцевому рівнях. Структурно-функціональна модель припускає циклічність процесу, його динамічність [51, с. 108].

Технологія викладання, заснована на взаємодії рефлексії, в процесі проблемного навчання забезпечує переосмислення власного досвіду і максимально повне використання можливостей, створює умови для самоорганізації як показника особистої і професійної зрілості, умінь самоврядування.

Технологія діяльності викладання складається з дій, здійснюваних послідовно і поетапно. У основі послідовності етапів – логічна послідовність закономірностей управління в процесі навчання: підготовчий: аналіз і цілепокладання – прогнозування – планування змісту навчання і діяльності суб'єктів – ухвалення рішень; виконавський: організація виконання мети – контроль і оцінка; функція комунікації в схемі технології викладання, що розробляється, не складає змісту якої-небудь окремої процедури, а як би пронизує усі інші і породжує механізм досягнення результату через взаємодію (пряме або опосередковане залежно від місця в процесі навчання) рефлексії.

Технологія навчальної діяльності, представлена як самоменеджмент певного рівня розвитку, виступає як здатність до самоврядування своєю діяльністю, яка розвивається в процесі взаємодії з викладачем і групою, коли студент виконує функції як виконавські, так і управлінські, тобто виступає для самого себе і як об'єкт управління і як суб'єкт управління [95, с. 18].

Проведений аналіз доводить результативність технології навчання як управління розвитком на рівні викладача - якістю самоорганізації, на рівні студента – самоменеджментом, які стають можливими в результаті взаємодії рефлексії.

В систему наукових знань введено поняття інтеграційно-розвиваючого підходу і на його основі розроблена концепція цілісної підготовки викладача до творчої професійно-педагогічної діяльності, творчий стиль діяльності визначений в якості інтеграційного критерію результативності підготовки майбутніх викладачів до творчої професійно-педагогічної діяльності; створена цілісна модель професійного розвитку фахівця – викладача; розроблена технологія навчання творчої професійно-педагогічної діяльності як управління розвитком на основі взаємодії рефлексії і самоорганізації.

1.3. Модель формування готовності викладача до професійної діяльності

Соціально-економічна ситуація в нашій країні, обумовлена входженням України у світову спільноту, розвитком ринкової економіки, модернізацією і реструктуризацією системи освіти, переходом до інноваційної системи підготовки кадрів, дає можливість розглядати освіту як компонент глобального утворення особистості в системі професійної освіти. Ключова роль тут відводиться викладачеві, здатному ефективно працювати в нових економічних умовах. За прогнозами фахівців, найближчими роками в області освітніх технологій повинна статися своєрідна «революція», що є однією з найважливіших передумов переходу України до економічного зростання і припускає, що «людський чинник» і високий професіоналізм викладачів стануть основними напрямками на шляху соціально-економічного розвитку нашої країни.

Підготовка викладачів нового типу, що мають економічне мислення, мобільність і здатних ефективно здійснювати інноваційно-підприємницьку діяльність, в основі якої лежить достатній рівень сформованості інноваційно-підприємницької компетентності, стає інтегральним завданням сучасної освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення державою проблеми освіти, що відбито у вимогах до змісту освіти, зафіксованих в Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших законодавчих і нормативних документах.

Суспільство і держава формують соціальне замовлення на підготовку конкурентоздатних фахівців у сфері освіти, що уміють творчо підходити до виконання службових повноважень як суб'єктів управління, своєчасно і інноваційно вирішувати виникаючі проблеми і проблемні ситуації, використовуючи інноваційні методи розвитку підприємств. Для цього вони повинні мати інноваційне мислення, мобільність і заповзятливість, здатність

до розвитку і постійного вдосконалення і уміти створювати інноваційні бізнес-проекти [49, с. 390].

Діяльність сучасного викладача, що значною мірою визначає ефективність роботи організації, характеризується різноманіттям управлінських функцій, невід'ємних від інноваційного контексту при ухваленні раціональних рішень, заснованих на глибоких економічних і підприємницьких знаннях, уміннях, здібностях і досвіді вирішення різних нетипових, у тому числі конфліктних, ситуацій. Освіта в Україні, будучи сектором ринку освітніх послуг, який інтенсивно розвивається, пропонує різні програми підготовки викладачів, якість яких не відповідає запитам суспільства по підготовці викладача, а західний досвід частенько реалізується на рівні зовнішніх атрибутів без аналізу його сутнісних характеристик. Відбувається, як правило, «копіювання» зразків діяльності і готових знань, що носять теоретичний характер, відірваних від реальної освітянської практики. Стає очевидним той факт, що підготовка викладачів у ЗВО має бути перекладена на якісно новий рівень і вимагає ефективного педагогічного супроводу процесу формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності, що у свою чергу є вирішальним чинником успішності організації, галузі, регіону, держави і суспільства в цілому. У зв'язку зі зміною вектору соціально-економічного розвитку України досить гостро встала проблема професійного навчання кадрів, підготовка яких впродовж багатьох років проводилася в умовах планової економіки. В українських ЗВО підготовка викладачів пріоритетно здійснюється за прикладом США, що займають лідируюче положення у світовій освіті і видають дипломи відповідної кваліфікації, які визнані у всьому світі. Саме ця обставина послужила основою для аналізу американської системи вищої освіти, що має позитивний систематизований досвід підготовки викладачів і найрозвиненішу у світі освітянську інфраструктуру. Аналіз підстав розробки моделі підготовки викладачів в США (концептуальний, інституціональний, організаційно-методичний,

управлінський аспекти) і позначення сучасних тенденцій в підготовці американських викладачів, виявлених дослідниками, дозволили визначити особливості американської системи підготовки освітянських кадрів:

- специфіка професійного навчання викладачів в освіті для кар'єри, для успіху організації в цілому і окремо взятого працівника зокрема;
- концепція «професійного викладача», що є основою системи управління і бізнес-освіти, виділяє викладача в особливу самостійну професію з високим рівнем спеціальної професійної підготовки;
- принципова орієнтація бізнес-шкіл на запити індивідуальних і корпоративних споживачів освітніх послуг;
- визначення підготовки професіонала-викладача рівнозначними компонентами: академічною (вивчення основ педагогіки, передового досвіду в області освіти і аналітичного інструментарію) і практичною (навички практичної професійної діяльності в області ухвалення ефективних рішень, маркетингу, управління конфліктами і стресами, тайм-менеджменту тощо) [79, с. 83].

Шляхи розвитку американської і української освіти спрямовані у бік посилення інтеграції його професійної і особової спрямованості, що робить можливим взаємообмін педагогічними ідеями і технологіями. Можливості використання американського досвіду підготовки викладачів пов'язані в першу чергу з розвитком українських програм магістерського рівня типу «Педагогіка вищої школи» як найбільш затребуваних, динамічних, орієнтованих на конкретного споживача [89, с. 10].

В той же час низький рівень економічних і управлінських знань в українському суспільстві вимагає більш високого рівня фундаментальності в підготовці українських викладачів в порівнянні з американськими і вироблення загального уявлення про перелік і зміст обов'язкових дисциплін з

наданням широкого вибору додаткових дисциплін. У рамках проведеного дослідження були виявлені особливості української освіти:

- переважання до недавнього часу знаннево-технократичної традиції і класичної («німецької») моделі вищої освіти з орієнтацією освітніх програм ЗВО на державне замовлення по підготовці фахівців і відсутністю обліку запитів конкретних споживачів освітніх послуг, таких як майбутні менеджери і організації, що випробовують нестачу управлінських кадрів;
- в навчальні плани освітніх рівнів магістра включаються дисципліни, далекі від професійної діяльності майбутнього викладача, що спричиняє за собою неможливість отримання спеціалізації, яка дозволить випускникові професійної освітньої організації зайняти свою нішу в ринковій економіці;
- необхідність розробки моделей діяльності сучасного професіонала-викладача, співвіднесених з американською моделлю освіти і українськими освітніми традиціями для здійснення пошуку українських варіантів освітніх стандартів;
- розвиток українських програм магістерського рівня типу «Педагогіка вищої школи» як найбільш затребуваних, динамічних, орієнтованих на конкретного споживача;
- здійснення підвищення якості підготовки викладачів за допомогою переходу від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта крізь усе життя»;
- перетворення освіти на основний спосіб побудови і розвитку професійної кар'єри майбутнього фахівця;
- реалізація технологій «навчання за допомогою досвіду рефлексії і дій», що скорочують розрив між теоретичним і практичним навчанням з орієнтацією на реальну професійну діяльність

майбутніх викладачів; збільшення долі самостійної індивідуальної і групової роботи в освітньому процесі;

- розробка державних освітніх стандартів вищої освіти четвертого покоління, в яких передбачається об'єднання спеціальностей і напрямів в укрупнені групи для надання більше вираженого рамкового характеру;
- розробка професійних стандартів з урахуванням вимог стейкхолдерів, що мають можливість встановлювати норми і правила для системи освіти для задоволення потреби ринкової економіки в конкурентоздатних фахівцях, затребуваних на ринку праці [10, с. 146].

Вирішення задачі підготовки професійних викладачів в нашій країні в умовах інноваційної економіки можливо при організації процесу професійного навчання по формуванню готовності майбутніх викладачів до здійснення інноваційної діяльності, для уточнення сутнісної характеристики якої був проведений аналіз понять «учитель», «викладач», «інновації», «діяльність», «інноваційна діяльність», «компетентність», «компетенція», «інноваційна компетентність». Це дозволяє визначити склад (науково-технічна, організаційна, фінансова, комерційна діяльність) і компетентнісний зміст інноваційної діяльності майбутніх викладачів (інтегральна якісно-професійна характеристика особи майбутнього викладача, що завершив навчання певного професійного рівня і готового до інноваційної освітянської діяльності за допомогою сприйняття інновацій, здатного виявляти нові елементи у налагодженому процесі і приймати раціонально обґрунтовані рішення в умовах ризику) [1, с. 13].

Актуальність проблеми формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів в період навчання у ЗВО визначається:

- модернізацією системи вищої освіти і значними змінами, що відбуваються в освітянській сфері;

- соціальним замовленням суспільства на викладачів, що володіють новітніми методами управління і технологіями, здатних інтегруватися в сучасний інформаційний простір у своїй професійній діяльності;
- недостатньою її розробленістю в науково-методичному плані.

Здатність і готовність ефективно впроваджувати професійну діяльність формується послідовно, у міру накопичення практичного досвіду вирішення ситуаційних, професійних, управлінських завдань. У педагогічній науці немає єдиного підходу до трактування поняття «Готовність до професійної діяльності». Готовність до інноваційної діяльності означає, з одного боку, оволодіння змістом і структурою цієї діяльності, а з іншої – передбачає розвиток особових якостей, що забезпечують успішне оволодіння системою професійних знань, умінь, навичок; прагнення і здатність до самостійного креативного вирішення професійних завдань; психологічну готовність до роботи з людьми і управління ними. У зв'язку з тим, що основою будь-якої професійної діяльності є поняття «компетентність», «готовність майбутнього викладача до інноваційної діяльності» визначається як інтегрована особово-професійна, соціально значима якісна характеристика майбутнього фахівця, що має певний рівень сформованої інноваційної компетентності [65, с. 13].

Формування готовності майбутніх викладачів до здійснення інноваційної діяльності конгруентне формуванню інноваційної компетентності майбутніх викладачів і може ефективно реалізовуватися при створенні і реалізації комплексу педагогічних умов.

Перша педагогічна умова: змістовний супровід процесу формування інноваційної компетентності майбутніх викладачів за допомогою введення спеціальної дисципліни «Сучасні педагогічні технології» обумовлене твердженням, що процес формування інноваційної компетентності вимагає навчання майбутніх викладачів вирішення професійних ситуацій як цілеспрямованого процесу. Вибір спеціального курсу «Сучасні педагогічні технології» не випадковий, оскільки рівень економічного розвитку

визначається сьогодні не стільки масштабами виробництва, скільки його інноваційною спрямованістю і гнучкістю управління.

Друга педагогічна умова: реалізація комплексу педагогічних для рефлексії прийомів по формуванню інноваційних компонентів майбутніх викладачів з урахуванням практичного досвіду, що мається, за допомогою оволодіння способами вирішення інноваційних ситуацій в педагогічному процесі, центральною ланкою яких є системна сукупність ситуаційних завдань (імовірнісні ситуаційні завдання інноваційного характеру, прогностичні ситуаційні завдання інноваційного характеру, коригувально-образні ситуаційні завдання інноваційного характеру, конструктивно-стимулюючі ситуаційні завдання інноваційного характеру, дозвільно-технологічні ситуаційні завдання інноваційного характеру, творчі для рефлексії ситуаційні завдання інноваційного характеру) [77, с. 18].

Третя педагогічна умова: створення емоційно-стимулюючого і мотиваційно-ціннісного середовища в процесі формування інноваційних компетенцій визначає організацію процесу її формування у майбутніх викладачів за допомогою стимулюючої дії на мотивацію навчальної діяльності в області вирішення інноваційних ситуацій з їх аналізом і оцінкою, на основі яких відбувається активізація навчальної діяльності і освітньої самостійності студентів [52, с. 136].

Четверта педагогічна умова: впровадження в процес професійного навчання майбутніх викладачів структурно-функціональній моделі формування інноваційної компетентності, що включає взаємозв'язані блоки: цільовий, змістово-діяльнісний, процесуальний і оцінно-результативний.

Досліджувана проблема моделювання процесу формування інноваційних компетенцій майбутнього викладача вимагає визначення наукових підходів, в якості яких позначені наступні: системний підхід як загальнонаукова основа, суб'єктно-діяльнісний підхід як теоретико-методологічна стратегія і компетентнісний підхід як практико-орієнтована тактика [45, с. 63].

П'ята педагогічна умова – моніторинг процесу і результатів сформованості інноваційної компетентності майбутніх викладачів – включає різнорівневі (високий, середній, низький) критерії і показники сформованості інноваційної компетентності майбутніх викладачів: ціннісно-позиційний (спонукання до розвитку інноваційної позиції майбутнього викладача), когнітивний (наявність певних знань в області своєї професійної діяльності), професійно важливі якості (міра чутливості майбутніх викладачів в професійних критичних ситуаціях), суб'єктний (самооцінка, самокритичність, орієнтація на успіх, упевненість у своїх силах, здатність аналізувати вчинки і дії в конфліктній ситуації) і креативно-діяльнісний (стиль поведінки в процесі вирішення інноваційних ситуацій, творча декомпозиція культури управління своєю особою в інноваційній ситуації). При цьому низький рівень сформованості інноваційних компетенцій майбутніх викладачів не задовольняє вимогам компетентності, середній рівень є за своїми характеристиками репродуктивними, високий – відповідає за усіма показниками конструктивної спрямованості інноваційних компетенцій майбутніх викладачів. Розглянувши складові комплексу педагогічних умов, можна зробити висновок про необхідність його використання для забезпечення успішності і ефективності процесу формування готовності майбутніх викладачів до здійснення інноваційної діяльності [14, с. 16].

Змодельовати реалізацію комплексу педагогічних умов можливо за допомогою впровадження в процес професійного навчання майбутніх викладачів структурно-функціональній моделі формування інноваційної компетентності.

Однією з характерних особливостей діяльності викладача є пошук і аналіз інформації, необхідної для професійної діяльності. Інформаційні технології управління, що досягли в останнє десятиліття нового якісного рівня, значною мірою розширюють можливості ефективного управління, оскільки надають в розпорядження викладачів усіх рівнів новітні методи обробки і аналізу економічної і соціальної інформації. У сучасному

науковому дискурсі інформаційно-аналітична діяльність відноситься до основних видів професійної діяльності майбутнього викладача. У зв'язку з цим виникає необхідність теоретично обґрунтувати, розробити і експериментально перевірити методику навчання, спрямовану на формування готовності майбутніх викладачів до інформаційно-аналітичної діяльності на основі використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Актуальним є розробка моделі формування готовності майбутніх викладачів до інформаційно-аналітичної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі. Для досягнення поставленої мети застосовувався метод моделювання. У своєму дослідженні ми дотримуватимемося наступного визначення моделі: «Модель – це схема, зображення або опис якого-небудь явища або процесу в освіті». Моделювання - це основа наукової діяльності як в процесі аналізу теоретичних матеріалів, збору і узагальнення емпіричних даних, так і на усіх інших етапах дослідження. Моделювання складає суть дослідницьких дій в освіті.

На думку сучасних дослідників до достоїнств моделювання можна віднести наступне:

- модель дозволяє скласти повніший і обґрунтований прогноз дослідження, оптимізувати траєкторію руху до результату;
- заміщаючи об'єкт пізнання, модель дозволяє отримати нову інформацію про об'єкт в силу більшої виявленості певних зв'язків і відносин.

Відповідно до цілей і завдань дослідження, в структурі розробленої нами моделі формування готовності до інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх викладачів на основі діяльнісного, компетентнісного і професійно-орієнтованого підходів, виділені: діагностичний, цільовий, змістовний, організаційно-технологічний, результативно-рефлексивний компоненти [23, с. 85].

Діагностичний компонент. Включає сукупність методів збору інформації про початковий рівень готовності до інформаційно-аналітичної діяльності, мотивах і інтересах тих, хто навчаються в процесі навчання, а також критерії оцінки початкового рівня готовності до інформаційно-аналітичної діяльності (анкетування, бесіда, спостереження).

Цільовий компонент. Основою розробленої нами моделі формування готовності до інформаційно-аналітичної діяльності в процесі вивчення дисциплін освітньої області є мета, яка припускає формування готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності як сукупності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і особового компонентів, що визначають спрямованість майбутнього викладача на здійснення інформаційно-аналітичної діяльності за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Цільовий компонент включає мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні майбутніх викладачів. Визначення вимог, що пред'являються до готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності. Кінцевою метою навчання є випускник – викладач з високим рівнем сформованості готовності до інформаційно-аналітичної діяльності.

Досягнення поставленої мети вимагає вирішення наступних завдань, що відповідають конкретним етапам формування готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності в процесі вивчення дисциплін освітньої області:

- сформувати у майбутніх викладачів мотивацію до інформаційно-аналітичної діяльності, усвідомлення значущості цього виду діяльності в структурі професійної діяльності викладача;
- сформувати спрямованість на знання інформаційно-аналітичної роботи;
- сформувати практичні навички по використанню інформаційних технологій при виконанні інформаційно-аналітичної роботи [42, с. 107].

Змістовний компонент. Майбутня професійна діяльність визначає зміст і форми відповідної навчальної діяльності. На основі аналізу видів діяльності викладача, відбувається співвідношення цих видів і можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій в цих видах діяльності.

Проведений нами детальний аналіз нормативних документів вищої професійної освіти по напрямку підготовки «Педагогіка вищої школи» (навчальний план, матриця компетенцій), а так само робочих програм дисциплін дозволив визначити роль цих навчальних дисциплін в процесі формування готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності.

Основною метою дисципліни «Інформаційні технології в навчанні» є придбання студентами цілісної системи знань в області сучасних комп'ютерних мереж і систем, можливостей і особливостей їх використання в різних областях діяльності; формування практичних навичок по використанню комп'ютерних систем і мережевих технологій. Можливості даної дисципліни в підготовці майбутніх викладачів до інформаційно-аналітичної визначаються наступними завданнями:

- сформувати уявлення про поняття, функції і види комп'ютерних мереж і систем;
- показати принципи побудови і функціонування сучасних комп'ютерних мереж і систем;
- показати необхідність впровадження і використання комп'ютерних мереж і систем в різних сферах і областях діяльності;
- освоїти принципи і методи роботи в комп'ютерних мережах і системах;
- підготувати тих, що навчаються до подальшої участі в розробці проектів по використанню локальних і глобальних мереж в діяльності підприємства і особистих цілях [94, с. 122].

Дисципліна «Актуальні проблеми методології наукових досліджень» має своїй на меті дати повне уявлення про існуючі моделі і методи і навчити застосовувати їх на практиці при рішенні різних економічних завдань в області планування, прогнозування, організації, управління виробництвом і ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. Вивчення дисципліни «Теорія та методика вищої освіти» спрямоване на реалізацію наступних завдань, сприяючих формуванню готовності майбутніх викладачів до інформаційно-аналітичної діяльності:

- ознайомити тих, хто навчаються основним поняттям і інструментарієм економіко-математичних методів і моделей;
- виробивши вміння створювати економіко-математичні моделі для обґрунтування планів розвитку галузей і підприємств;
- виробивши вміння розробляти економіко-математичні моделі для ухвалення ефективних управлінських рішень;
- вивчити і застосовувати економіко-математичні методи з оволодінням і використанням програм, що дозволяють прискорити розрахунки на ПЕОМ [50, с. 5].

Організаційно-технологічний компонент. У нашому дослідженні ми виділяємо наступні етапи формування готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності в процесі навчання у ЗВО:

- Підготовчий етап. В процесі навчальної діяльності проводиться моніторинг рівня знань, умінь, навичок, компетенцій в області інформаційних технологій.
- Основний. В процесі навчальної діяльності ті, хто навчаються придбавають загальнокультурні і професійні компетенції, розвивають свої здібності і професійно важливі якості.
- Завершальний. Готовність і здатність застосовувати засоби ІКТ в інформаційно-аналітичній діяльності [88, с. 260].

В процесі освоєння вищезгаданих дисциплін, на нашу думку, необхідно використати наступні освітні технології, методи і способи формування готовності до інформаційно-аналітичної діяльності: технологію змішаного навчання, індивідуальне і диференційоване навчання, модульне навчання, метод проектів, кейс-метод, ділову гру, метод фокус-груп, портфоліо і веб-квест [107, с. 96].

Виділені методи дозволяють розробити систему оцінювання, що відповідає освітнім цілям по особовому розвитку тих, хто навчаються. Планування різного виду оцінної діяльності майбутніх викладачів дозволяє викладачеві використати цю діяльність в якості інструменту оцінки.

Компонент результативно-рефлексивний – полягає у визначенні рівня сформованості готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності, в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, визначення сформованості професійно важливих якостей, є регулятором особових досягнень, професійної майстерності, розвитку здібностей рефлексій.

Висновки до розділу 1

Таким чином, пропонована модель формування готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності, дозволяє розробити методику навчання дисциплін освітній галузі за допомогою усіх виділених педагогічних умов, методів, засобів і форм навчання, використання якої дозволить досягти поставленої мети – підвищення рівня готовності майбутнього викладача до інформаційно-аналітичної діяльності.

На нашу думку, процес формування готовності до інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього викладача в процесі вивчення вищезгаданих дисциплін буде ефективним, якщо впровадити в навчальний процес методику, що базується на наступних положеннях: організація ефективної системи повторення курсів з управління; здійснення формування загальнокультурних і професійних компетенцій майбутнього викладача в єдності з розвитком мотиваційної сфери; забезпечення відбору змісту, способів структуризації навчального матеріалу, аналітичний характер інформації, що представляється, її необхідний теоретичний рівень і професійну спрямованість; використання в процесі навчання активних і інтерактивних форм проведення заняття; використання в процесі навчання електронних навчально-методичних комплексів; використання в процесі навчання Інтернет-тренажери; забезпечити індивідуалізацію процесу навчання; створити систему моніторингу, що визначає якість сформованих загальнокультурних і професійних компетенцій майбутнього викладача.

РОЗДІЛ 2

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Технологія формування готовності до професійної діяльності викладача

Соціально-економічна ситуація, що склалася, в значній мірі по-новому поставила проблему підготовки фахівців для сфери освіти; вимагає наукового обґрунтування цілісної системи професійного навчання, актуалізує питання пошуку оптимальних умов для професійного становлення. На порядок денний нашого життя поставлено питання взаємозв'язку культури та духовності, розуміння ролі та значення традицій, культурних норм та цінностей, з якими люди співвідносять свої вчинки і в значній мірі регулюють соціально-культурні процеси в суспільстві. Багатоманітність сучасного культурного простору, різноманітність культурних запитів та інтересів людей сьогодні все більше вимагають високоорганізованого соціокультурного середовища, створення якого під силу лише добре підготовленим спеціалістам.

Діяльність спеціаліста сфери освіти особливо важка в умовах зміни ціннісних орієнтацій, коли багато людей позбавлені ідеалів, надій на майбутнє. Враховуючи складну соціально-культурну ситуацію, спеціаліст галузі освіти «призначений захищати цінності, рятуючи людину від духовної бідності та культурної обмеженості». За допомогою культури він отримує широкі можливості інтегрувати процес загальнокультурного та соціально-морального розвитку людини. Та і сама культура є для нього інструментом вдосконалення власних професійних навиків [70, с. 7].

Прийнята з переробкою певна відкритість гуманітарного знання через публікацію недоступних раніше творів філософії, соціології, літератури

дозволило перейти від технократичної логіки соціального розвитку до його гуманістичного осмислення з позицій світової історії та культури. Екстенсивне освоєння, безсумнівно, зіграло свою роль у формуванні суспільної свідомості, призвело до зростання інтересу до гуманітарних наук і освіти. Значно розширився спектр професій, безпосередньо пов'язаних з людиною: соціальні психологи, соціальні педагоги, менеджери, іміджмейкери та ін., але розширення гуманітарної освіти не могло вирішити усіх проблем освітнього характеру. Виникла потреба у виявленні цінностей та пріоритетів, на яких може базуватися соціальне оновлення, у тому числі й професійна підготовка людей, що керуються в своїй діяльності новою стратегією адміністративної роботи, технологіями самоформування та саморозвитку.

Діяльність спеціаліста освітньої сфери – щось більше, ніж набір технічних навичок та умінь, та необхідність носити певну культуру. Головне полягає у внутрішньому духовному заряді, що носить в собі людина, у своїй службі служити людям. Людина стає особистістю, тільки долучившись до духовних цінностей, які забезпечують її цілісність, гармонію, її включеність в соціум.

Таким чином, правомірне розглядання процесу професійної підготовки спеціалістів освітньої сфери у широкому сенсі не тільки і не таке, як навчання професіонала, але як становлення особистості, що володіє специфічними знаннями, умінням та навиками, визначеними соціумом. У процесі підготовки на перший план виступає особистісний ріст, підкріплений цілями професійного саморозвитку. При особистісно-менеджерорієнтованій парадигмі, коли людина розглядається як суб'єкт соціальної діяльності, особистість спеціаліста адміністративної сфери як провідника сучасної соціальної реальності теж стає об'єктом серйозного наукового вивчення. Більшість спеціалістів визнає неможливість та неефективність копіювання закордонного досвіду без урахування національних, регіональних, економічних та політичних особливостей нашої країни [72, с. 16].

Неможна також враховувати і трансформацію технологій виховної діяльності, обумовлену, перш за все, інформаційною революцією, змінивши форми та технології навчання, критерії оцінки якості освіти, характер її організації. Проблема викладача тут може розглядатись крізь призму культурологічного підходу.

Культурологічний підхід здатен забезпечити комплексне дослідження феномену викладача, оскільки націлений на дослідження культурних феноменів у контексті історико-культурних перетворень та концентрується на виявленні детермінаційних факторів та способів інтеграції розглянутих феноменів у культурне ціле. Даний підхід вивчає феномен в контексті закріплених культурних смислів, в тісному зв'язку з ментальністю певної епохи [44, с. 16].

Біосоціальна сутність людини змушує її балансувати між корпоративністю та конкуренцією, тому в її соціальному бутті велике значення набувають такі явища як соціальне порівняння, самоідентифікація, соціалізація, успішна соціальна адаптація та ін., реалізація яких неможлива без отримання адекватного вигляду, що являє собою орієнтацію на еталони бажаного враження; до культурних детермінант можна віднести такі інститути, як релігія, мораль, професійна етика, естетичні ідеали, етикетні норми, мода, смаки, захоплення тощо. На цьому етапі знаки, нагружені в сенсах, з'являються в результаті передбачуваних дій людини, і так само навмисно вдаються до практики повсякденного життя. Поява здатності людини до знакової об'єктивації та спілкування за допомогою штучно створених знаків може вважатися переходом від соціобіологічної еволюції до власне культурної еволюції. Ці знаки носять характер більш умовний та менш раціональний в порівнянні з біологічними та соціально обумовленим, викликаними суттєвою необхідністю організації життя соціуму.

При формуванні інформаційного суспільства, реформування освіти набуває особливої актуальності, оскільки освіченість та інтелект становлять національне багатство. В даний час йде інтенсивний пошук нової моделі

освітньої системи, що відповідає цілям людства XXI століття, ключовою ідеєю якого є безперервна освіта протягом всього життя. Концепція безперервної освіти соціально виправдана, оскільки спеціаліст, що працює в соціальному просторі, зобов'язаний не тільки чутно схоплювати всі зміни, але й реагувати на них за допомогою професійно-особистісної самокорекції. Сформована освітня парадигма в нашій державі, орієнтована на гуманізм, соціальну відповідальність, культурне самовизначення, ймовірнісний тип мислення, інтелектуальний та методологічний розвиток, передбачає нові засоби та умови: гуманізацію, гуманітаризацію, інформатизацію та технологізацію освіти [109, с. 323].

Закономірно виникає питання про теоретико-методологічне підґрунтя аналізу існуючих і нових технологій освіти. До часу сказати і про вклад практичної вишівської педагогіки в цей процес, пов'язаний зі складним і тривалим за часом шляхом формування соціально-освітнього середовища та індивідуального освітнього простору кожного, хто навчається. Таким чином, реалізуючи себе в професії, виконуючи високу місію збереження та розвитку культури в сучасних досить складних і змінюваних умовах, може тільки професіонал, що володіє підприємливістю, креативністю, розвиненими духовно-моральними та творчими якостями.

Соціально-економічні зміни, що відбулися в Україні, стали причиною формування нових соціальних відносин і нових професій, яких у радянський час взагалі не було, але якщо та діяльність, яка складає зміст цих професій, і з'явилася, то вона була оголошена злочинною, жорстоко каралась і осуджена громадською думкою.

З'явився власник засобів виробництва, а значить, володар господарства, з'явився нанятий персонал, якому хазяїн надавав робочі місця, разом з цим з'явилися і нові соціальні відносини і на їх базі нові соціально-психологічні фактори, що обумовлюють і професійну діяльність, і міжособистісні відносини.

З одного боку, коли ці різні за спрямованістю професії виконують різні люди. Але в професії викладача це все повинна виконувати одна людина, яка повинна суміщати не тільки різні цілі діяльності, але і головне, переживати, почути, обґрунтувати всі ситуації, які неминуче викликають сильну боротьбу мотивів, цінностей і якостей особистості. Ситуації, що виникають у зв'язку з професійною діяльністю викладачів, постійно вимагають, щоб людина включила у свою поведінку особистісні структури, особистісні ресурси, якості, які були б адекватними вирішенню завдань [98, с. 20].

Протилежні за соціальною цінністю та громадським духом якості заставляють викладача прийти до допомоги іміджу як інструменту діяльності, що має зовнішнє спрямування, тобто як «інструмент» для роботи з зовнішнім, дуже складним соціальним, економічним та виробничим середовищем.

У зв'язку з цим важливого, теоретичного та практичного значення набувають явища самоідентифікації в аспекті подання себе як особистості та явища трансформації власного «я» в якості, в складі самоіміджу, тобто в побудові іміджу.

Були підстави вважати, що і процеси самоідентифікації, і процеси побудови іміджу не рядоположні, і, найголовніше, результати цих процесів, будучи створені особистістю, різноманітно оцінюються нею як для самої себе, так і для потреб професійної діяльності.

Розглянемо кілька напрямків самоідентифікації особистості викладача. Відбір цих напрямків пов'язаний переважно з соціальними функціями, соціальним призначенням професій викладача.

Умовно ці напрямки можна розділити на наступні блоки:

- моральнісна самоідентифікація;
- професійна самоідентифікація;
- соціальна самоідентифікація;
- ділова самоідентифікація;
- комунікативна самоідентифікація [8, с. 27].

Ці напрямки самоідентифікації, на думку експертів, перекликаються з тими компонентами статусу, з тим його наповненням, яке, на думку вчених, відповідає потребам професії викладача закладу вищої освіти.

Результати самоідентифікації особистості на першому місці визначають національні якості, моральний вигляд особистості. Такий результат свідчить про те, що національні якості для самої особистості викладача, коли мова йде про самоідентифікацію, відриваються від «прикладного» значення та становлять цінність самі по собі як щось винятково «особисто-утворююче», що має самодовільне значення для самосвідомості та творчості Я-концепції.

Соціальна самоідентифікація виявляється не головною, у всякому разі, не настільки істотною, як самоідентифікація моральнісна. Це свідчить про те, що викладач при самоідентифікації на перше місце ставить загальнолюдські або суспільно значимі цінності, а не цінності, які характерні як знакові для соціальної групи. В зв'язку з цим можна сказати, що проміжна позиція професії «викладача» не дозволяє з визначеності віднести себе за цінностями до однієї зі складових цієї професії соціальних груп: ні до підприємців, ні до «білих комірців».

Для сучасного стану суспільства характерні відкритість соціальних верств, символічне оформлення поляризації суспільства, рухливість соціальних кордонів і опосередкований характер соціальних взаємодій. У даних умовах на результат вертикального переміщення соціальних позицій індивіда крім аскриптивних факторів (стать, просторова локалізація, етнокультурна приналежність) все більшою мірою починають впливати символічні статусні резерви (ідентичність, номінація, престиж). Так, в умовах анонімності суспільства виявляється можливим моделювання власної приналежності до того чи іншого соціального прошарку за допомогою прояву зовнішніх ознак своєї ідентичності їм. Тим самим, формування соціально значимого статусу індивіда стає важливим механізмом просування по соціальних сходах. В масовому суспільстві при наявності можливості

вибудовування власних стратегій соціального просування, роль статусу в даному процесі визначається наступними функціями: формування та поведінкова реалізація соціостатусної ідентичності, а також привнесення в символічне оформлення статусу суб'єктивно сконструйованих елементів (інноватики) [62, с. 154].

Опосередкована рольова комунікація в сучасному суспільстві зумовлює закріплення відповідних форм символіки, які досить строго відповідають стійким елементам соціальної структури. Тому реалізація підвищення траєкторій соціальної мобільності визначається не тільки суб'єктивною спрямованістю індивіда до просування в соціальній ієрархії, а й залежить від ступеня освоєння поширеної в суспільстві ідентифікаційної символіки. І якщо в попередній радянський період розвитку досить значною була професійна стратифікація, то в даний час у визначенні соціального статусу вона втрачає свою першочерговість, оскільки відповідні матеріальні та соціально престижні підтвердження і винагороди даної позиції є досить розмитими і спрацьовують не завжди. Перехід нашої держави до ринкових принципів функціонування формує іншу символічну розмітку соціального простору, яка актуалізує заявочний, демонстративний комплекси статусного маркування. Процес саморепрезентації багато в чому пов'язаний з формуванням і реалізацією певних моделей споживчих практик, в яких стандарти престижності є інструментом, за допомогою якого норми споживання відтворюють і конструюють статусні домагання. Руйнування попередньої статусно-правової регламентації, що викликала переміщення індикаторів соціальної позиції в сферу зовнішніх параметрів життєдіяльності суб'єкта, які закріплюються в статусі і проявляються в моделях споживчої поведінки. В процесі моделювання індивідом зовнішнього вигляду, основні характеристики якого виступають маркерами соціально-статусної приналежності, найважливіше місце займає практика споживання і репрезентації [85, с. 10].

Разом з тим, процес перенесення предметності соціальної нерівності в сферу культурної конкуренції і відповідна значимість індивідуального статусу в статусній індикації все ж обумовлені цілим рядом соціальних детермінант. Одним з факторів, який визначає форми реалізації та тиражування статусних імперативів виступають утворені в українському суспільстві культурні форми освоєння статусних ролей. А саме, становлення нових культурних моделей в сучасній Україні, реалізується переважно за інсценованим принципом, який проявляється в набутті в першу чергу зовнішніх ознак ідентифікації. Процес конструювання статусних характеристик в даному процесі виступає як прояв феномена культурного інсценування на індивідуальному рівні.

Крім того, моделювання індивідуального статусу викладача, що відбиває соціостатусну ідентичність суб'єкта, детерміновано функціонуючою в суспільстві системою соціокультурної індикації. У комунікативному просторі сучасного суспільства соціальні коди, що визначають способи і характер процесу саморепрезентації, найбільшою мірою залежать від існуючих стандартів в сфері моди. Освоєння модних стандартів, які задають вектор проектування індивідуального статусу викладача, здійснюється в рамках розвиненої системи тиражування культурних зразків, і вибір індивідом даних зразків обмежений пропонованим спектром соціально престижних моделей статусної індикації [83, с. 142].

У свою чергу, поширення модних орієнтирів, що реалізуються, в тому числі, і в споживчій поведінці індивіда, забезпечується обставиною домінування в масмедійному інформаційному просторі рекламної продукції, яку тиражують західні соціокультурні стандарти. Рекламні повідомлення ідентифікують певну частину аудиторії з тим чи іншим соціально престижним класом або дією, а також задають відповідні кодові позначення, які висловлюють соціостатусну, ідентичність споживає даний символічно «навантажений» продукт суб'єкта. Побудована за цією моделлю соціальна

комунікація визначає основні способи реалізації статусних орієнтацій індивіда, в яких концентруються символічні аспекти споживчих практик.

Таким чином, макросоціологічний аналіз статусних практик показує, що формування статусу викладача провокується системою соціальних і психічних процесів, в яких виражаються ідентичність індивіда, його самооцінка, прагнення просунутися в соціальній ієрархії, а також соціальні експектації і стандарти соціальної взаємодії. Якщо розглядати процес конструювання статусних характеристик на мікросоціологічному рівні, то статус можна диференціювати за ступенем усвідомленого коригування в ході його використання. В умовах суспільства ринкового типу, коли домінують цінності соціальної успішності, новаторства, самостійного «діяння» себе і побудова власного соціального майбутнього, процес формування індивідуального статусу передбачає наявність включеної і усвідомленої позиції суб'єкта-носія даного статусу. Тобто, моделювання індивідуального статусу викладача в ході соціального просування пов'язане з раціоналізацією мотивів і очікуваних результатів від процесу саморепрезентації. Тут висока роль заздалегідь сформованих параметрів зовнішнього вигляду (гардероб, аксесуари, інтонації, жести та ін.). Яскраво виражена готовність до корекції поведінкової стратегії в разі невдачі, задіяний самоконтроль в ході спілкування. Можна висунути гіпотезу про те, що в умовах сучасного урбанізованого середовища українського суспільства устремління індивіда до просування в соціальній ієрархії найчастіше пов'язані з свідомим і цілеспрямованим конструюванням статусних характеристик. Іншими словами при досягненні соціостатусних позицій велику роль відіграє наявність індивідуальних зусиль самого соціального суб'єкта щодо формування ідентичності і затвердження її у зовнішньому середовищі за допомогою певного іміджу [59, с. 81].

Тривалий час ідентичність людини осмислюється в філософії на основі субстанціональності. І в рамках християнської онтології джерелом субстанціональності визначався Бог. Надалі основою субстанціональної

ідентичності починають розглядатися знання і свобода. В рамках психоаналітичного підходу ідентифікація пов'язувалася з етапами життєвого циклу людини. Надалі ідентичність починають розглядати як самість індивіда. Ми розглядаємо ідентичність як ілюзію, причому ілюзія ідентичності існує не тільки в якості теоретичної фікції, а й як реалія повсякденного життя і визначаємо поняття «ідентичність особистості» як індивідуальну форму соціальної самосвідомості, засновану на вірі в існування суверенних, незалежних і ізольованих один від одного «Я», і відповідну їм об'єктну установку по відношенню до людей один до одного і самих себе.

«Самоідентифікацію» ми розуміємо як процес, за допомогою якого суб'єкт присвоює собі властивості, якості, атрибути іншої людини і перетворює себе – цілком або частково – по його образу. Усе своє свідоме життя суб'єкт проводить, як би перед дзеркалом. При цьому дзеркальний образ людини одночасно є і не є образом самого себе. Тому головним парадоксом самоідентифікації є те, що суб'єкт ідентифікується з тим, чим він не є. Під самопрезентацією ми розуміємо вміння суб'єкта подавати себе, привертати до себе увагу за допомогою акцентування уваги на основі використання особливих технологій і стратегій. При цьому розрізняється природна і штучна презентація.

Слід сказати, що статус викладача – основна форма організації соціального простору і заповнення сучасного інформаційного середовища. Звідси впливає подвійне розуміння його природи: як створюваного образу і як способу побудови комунікації. Ми виділяємо два типи інформаційних образів, які формують два типи статусу – соціальний статус та статус індивідуальний, які виконують своє завдання, засновані на своїх принципах, і формують свою технологію. Соціальний статус використовується в політичній практиці і засобах масової інформації, а індивідуальний – використовується в діловому і поведінковому контакті (при його створенні

робота ведеться з конкретним індивідом при коригуванні його зовнішніх і поведінкових характеристик) [7, с. 89].

Статус викладача – це сукупність візуальних характеристик і поведінкових актів самоідентифікації, які набуває індивід в ході соціалізації з метою успішної соціальної адаптації та самовираження своєї індивідуальності. Базовими характеристиками статусу можна вважати: а) здатність подавати правдиву інформацію, б) являти собою цілісний образ, в) виступати як стандартний набір стереотипних ознак, г) динамізм, мінливість, гнучкість, ситуативність, залежність від змін в самому носії або в сприйнятті суб'єктів, і одночасно стійкість, д) активність, е) схильність до впливу з боку масової свідомості тощо.

Експансія значення і застосування статусу викладача на всі об'єкти суспільної дійсності пов'язана зі стрімким розвитком глобалізаційних процесів, особливо розвитком глобальних систем масової комунікації. Дані тенденції сприяють формуванню транснаціональної масової культури, поширенню стандартних символів, естетичних і поведінкових зразків. Ці процеси, з одного боку можна описати такою характеристикою, як консьюмеризм, з іншого – еkleктизм. Тим самим, економічна система тісно переплітається з культурою споживання. Виробляються не товари, а смаки, бажання, цінності, норми поведінки, образи чи симулякри. Важливу роль при цьому відіграють реклама та паблік рилейшнз як гуманітарні технології, які проникають в найглибші шари соціальності, розвиваючи при цьому такі концепти симуляції як «економіка бажань», «економіка вражень», «економіка образів» тощо [100, с. 23].

Економіка образів ґрунтується на пануванні нового «закону вартості»: ціна товарів і послуг визначається не ресурсами і трудовитратами, а «чином вартості» – місцем в системі образів, яке займає даний товар або послуга. Просування на ринку прямо залежить від правильного позиціонування цих товарів і послуг. Правилами успіху на ринку і конкурентоспроможності стають імперативи «символічної складової»: 1) чим більш престижним,

унікальним і культурно-специфічним є товар (або послуга), тим більшу частку в його ціні становить образ, тим вигідніше такий товар виробляти; 2) чим більшу частку в ціні товару становить образ, тим більше «число економічних ніш» він може забезпечити, оскільки будь-яка варіація образу дає нам новий товар. Місце одного стандартизованого продукту займають його культурно-специфічні варіації, породжуючи різноманіття економічних ніш.

Поряд з віртуалізацією економіки відбувається процес віртуалізації політики: базові компоненти політичних практик симулюються, викликаючи віртуалізацію політичних інститутів – виборів, держави, партій тощо. Боротьба за політичну владу зараз – це боротьба образів (політичних статусів), які створюють рейтинг і симулякр суспільної довіри.

Огляд філософських концепцій дозволяє виявити процеси формування, використання готовності викладача до професійної діяльності як соціально-комунікативного феномена. Закономірності формування образів, існування символів, проблеми їх співвідношення з об'єктивною дійсністю залишаються актуальними питаннями філософів всіх часів. Особливо в даний час, коли оперування символами стає ефективним інструментом управління і маніпулювання суспільством [91, с. 267].

Серед соціально-філософських парадигм, які вплинули на формування наукової концепції готовності викладача, на нашу думку, можна виділити наступні: теорія соціального конструктивізму, теорія соціальних уявлень, теорії символічної системи і символічного простору та ін.

Згідно з соціальним конструктивізмом, реальність конструюється усіма учасниками соціальних взаємодій. При цьому соціальний конструкт є ідеєю, яка сприймається як природна і очевидна для тих, хто приймає її, при цьому вона залишається винаходом або штучно створеним культурним артефактом, що належить певній культурі або спільності. Так, Фі К. говорить про світ у повсякденному житті як про інтерсуб'єктивний світ, який сприймається і інтерпретується даністю, яка існує на протязі всіх поколінь розвитку

людства. Світ, в даному контексті, є щось, що модифікує уявлення і дії людини в соціальному житті, і в той же час щось, що модифікується в процесі взаємодії людей [101, с.12-14].

На думку Сенчі І.А., повсякденне життя являє собою таку реальність, яка інтерпретується людьми і має для них суб'єктивну значимість як цілісного світу. Рядові члени суспільства, з точки зору їх суб'єктивно осмисленої поведінки, вважають світ повсякденного життя цілком зрозумілою реальністю – світ, що створюється в їх думках і діях, які переживаються ними як реальні. Різні об'єкти представляються свідомості як складові елементи різних сфер реальності. При цьому свідомість має самостійність переміщатися в цих сферах. Звідси випливає, що будь-який суб'єкт пізнання усвідомлює світ, що складається з безлічі реальностей. І серед цієї безлічі реальностей існує одна – реальність повсякденного життя, яка називається вищою реальністю. У цій реальності свідомість знаходиться в найбільшій напрузі, тобто вона накладається на свідомість найбільш сильно, настійно і глибоко, змушуючи людину приймати реальність повсякденного життя як нормальне і самоочевидне, що становить його природну установку [93, с. 16].

На думку Беляєвої Н.В., реальність повсякденного життя як упорядкована і об'єктивована реальність є світом інтерсуб'єктивної взаємодії. Саме завдяки інтерсуб'єктивності повсякденне життя різко відрізняється від інших усвідомлюваних суб'єктивних реальностей. Тільки в процесі інтерсуб'єктивного взаємодії, а саме в процесі комунікації, з'являються загальне знання і загальні смисли, прийняті всіма соціальними суб'єктами в звичній самоочевидній буденності у повсякденному житті, тобто повсякденне знання. Багато в чому дана позиція філософів ґрунтується на працях австрійського філософа Альфреда Шюца [9, с. 76].

Методологічне обґрунтування наукової концепції іміджу не було повним без згадки теорії символічного простору французького філософа Бурдьє П. Відповідно до його концепції, в основі будь-яких соціальних

дифференціації лежить символічна діяльність, під якою він розуміє найширшу категорію проявів духовної активності людини: всі інформаційні обміни та інтеракції, опосередковані мовою, ідеологією, уявленнями, думками, смисловими іграми, традиціями. При цьому символічні форми втратили в тлумаченні Бурдьє статичність інтелектуальних даностей і перетворюються в комунікативні потоки, що являють собою всю палітру комунікаційних змістів, які отримують визначення не через зміст і форму, а через їхню функцію генерації соціальних контактів.

У суспільстві будуть розвиватися дві протилежні діалектично пов'язані тенденції. Перша тенденція спрямована на подальше підпорядкування «природного» в людині її соціальному початку, так як приналежність до спільноти завжди означає відмову від особистої свободи. Ця тенденція буде вести до подальшої формалізації соціальної поведінки людини, до уніфікації і «усереднення» людського індивіда.

Друга тенденція пов'язана зі зростанням значущості і цінності індивідуального начала в житті суспільства, з підвищенням уваги до всіляких проявів творчості індивіда. Взаємовплив цих протилежних, але не взаємовиключних тенденцій, має привести до появи таких спільнот, які будуть спонукати своїх членів проявляти індивідуальність в соціально прийнятних варіантах.

Дві головні складові готовності викладача до професійної діяльності – «типове» і «індивідуальне» – будуть продовжувати співіснувати приблизно в рівному співвідношенні. «Типове» відображає, наскільки індивід сприйняв і засвоїв існуючі норми. «Індивідуальне» залишає простір для вираження його особливостей, відповідно до його характеру, темпераменту, естетичним нахилам, смакам і звичкам. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується зростанням соціальної, економічної і політичної активності, коли ключовим словом стає «конкуренція». Незважаючи на пережиті потрясіння перехідного періоду, зростає число людей готових вступити в конкурентну боротьбу, яка вимагає уваги до ділових якостей, підвищує

значення готовності та інших характеристик викладача, формує ідеологію індивідуалізму. Відволікаючись від крайніх проявів індивідуалізму, потрібно визнати появу цієї ідеології – своєчасної і прогресивної на даному етапі.

2.2. Акмеологічні засади процесу формування готовності викладача до професійної діяльності

Самоідентифікація особистості є особливого роду відношення особи до самої себе, що виражає ціннісно-оцінну характеристику відповідності реальності особових якостей з предметом порівняння і виявлення відповідності-невідповідності. Особа, перетворюючи саму себе на предмет спостереження, пізнання, оцінки і практичного перетворення виявляє свою адекватність-неадекватність власному ідеалу, умовам свого зовнішнього соціального буття, уявленням про суть людського існування, смислоутворюючих засновків культури, індивідуально-особового і громадського життя, що виходять з ідеологічного або теоретичного джерела.

Самоідентифікація викладача – системний предмет, що розкриває поле взаємодій, підсумком яких виявляється кінцеве виведення і прийняття особою самої себе, що знімає повноту умов і передумов самоідентифікації. В межах цієї системності, власне культурна самоідентифікація виявляється лише моментом, однією із сторін здійснення цілісності останньої. У культурній самоідентифікації викладач виявляє себе в якості суб'єкта і елемента культури, творцем власного культурного Я і підсистемою ширших відносин культури, суб'єктом культурного діалогу, що постійно поновлюється, Я і Я. В цьому відношенні, самоідентифікація виявляє в собі не лише результативний і передумовний момент, але і характер, що стає внутрішньо властивим останній процесуальності. Ідентифікація, пізнання, оцінка і перетворення іншого і самоідентифікація виявляються тісно пов'язаними, причому не лише в тому, що ясність розуміння і представлення самого себе потребує співвідношення себе з іншим, з середовищем, врахуванням зовнішніх умов буття, включеності особи в суспільство, культуру тощо, але також і в тому, що названа диференціація на «Я» і «Інший» в межах відносин самоідентифікації проходить по внутрішній сфері особи [2, с. 378].

Безумовно необхідною умовою самоідентифікації особи виявляється внутрішнє протистояння її сторін: Я-суб'єкт самоідентифікації і Я-об'єкт самоідентифікаційного відношення.

Культурна самоідентифікація викладача необхідним чином пов'язана з іншим відношенням, культурологічній ідентифікації особи. Культурологічна ідентифікація (самоідентифікація) викладача відбиває своєрідне вторинне відношення над реальною вбудованістю особи в культурне середовище, буття останньої в якості суб'єкта і елементу культури. Разом з тим, культурологічний аспект самоідентифікації викладача виявляється далеко не пасивним і не зводиться лише до, так би мовити, теоретичної рефлексії реальних ставлення особи до самої собі і умовам свого існування в системі культури. Початково культурна самоідентифікація викладача виявляється як би смутною, чуттєвіше переживаною, ніж логічно рефлексованою [6, с. 408].

Самоідентифікація викладача в якості предмета філософської рефлексії, у тому числі і в культурологічному аспекті останньої, виявляє себе предметом, що історично розвивається. Аналіз філософської і культурологічної самосвідомості людства показує як відбувалося поступове перетворення проблеми самоідентифікації особи випадкового, такого, що стихійно досліджувався, в спеціальний предмет філософії і культурології. Виникнення спеціального інтересу, що виявляється, до проблематики культурної самоідентифікації особи перетворюється на позитивний предмет культурологічного аналізу принципово з постгегелівського часу, але заявляє про себе як актуальна проблема теорії і практики культури в XX столітті. Особливої гостроти питання про культурну самоідентифікацію викладача і культурологічний аспект самоідентифікації останнього досягають в другій половині XX століття, що ознаменувалася глибокою кризою філософської і культурологічної, культурної свідомості людства і зв'язаним пошуком виходів з безвиході буття, що виявилася в постмодернізмі.

Людина початку XXI століття гостро переживає свою майбутню долю, перспективи цивілізації і культури, шукає шляхи і виходи з положення, що

здається тупиковим, самотійно визначаючи своє місце і свою особисту роль в цьому процесі. Це обумовлює особливу актуальність проблем культурологічного аспекту самоідентифікації викладача для теоретичної і практичної філософської культурологічної свідомості сучасності, необхідність постановки і вирішення названого роду проблематики на шляхах спеціальної культурологічної рефлексії.

В той же час, разом із загальними тенденціями розвитку культурної самосвідомості людства, умови сучасної України виявляють свою особливість, суть якої полягає в суперечливому синтезі тих, що приходять зовні і внутрішніх підстав постмодерністської філософсько-культурологічної свідомості, збереженні до певного історичного часу умов, що гальмують вільне формування адекватної зрілому постмодернізму самосвідомості і культурної самоідентифікації викладача.

У сучасних умовах, що характеризуються нестабільністю соціально-економічного середовища, відбір і підготовка викладачів, що базуються на оцінці психологічної придатності особи (на підставі наявності ряду психологічних якостей або властивостей особи) і професійної компетентності (що включає теоретичну і практичну підготовленість) представляються недостатніми для досягнення ними високого рівня продуктивності професійної діяльності. Необхідно спиратися на глибинні психологічні механізми інтеграції особи і діяльності, яким належить самосвідомість людини [4, с. 14].

Професійна самосвідомість є основним чинником, інтегруючим професійно значимі якості особи і їх прояв в діяльності і поведінці викладачів, і обумовлює рівень успішності їх професійної діяльності.

Існують об'єктивні і суб'єктивні критерії і показники продуктивності професійної самосвідомості викладачів, досягнення, що відбивають можливості різних рівнів успішності діяльності. Об'єктивні критерії характеризуються реальними особовими досягненнями викладачів або об'єктивними успіхами керованих ними соціальних груп (студентів).

Суб'єктивні показники включають: структурну повноту і певну ієрархічну (супідрядну) послідовність змістовно-функціональних, організаційно-діяльнісних і морально-правових пріоритетів, комплексність і певний рівень розвитку професійно значимих якостей особи, соціально-психологічну адекватність викладачів.

Основними структурно-змістовними компонентами професійної готовності викладача до професійної діяльності є:

- психологічний профіль, що складається з ряду комплексних психологічних якостей особистості, що характеризують інтелектуальні, соціально-комунікативні, регуляторні і мотиваційно-орієнтовані можливості викладачів;
- інтеріоризована структура професійно-посадової діяльності, що об'єднує в собі чотири блоки змістовних характеристик, що описують уявлення викладачів про свою відповідальність, впливовість, професіоналізм і технологічність своєї праці;
- модель організаційно-діялісної спрямованості, що включає ієрархічну мотиваційну орієнтацію викладача на організацію, конкретну діяльність, свої власні інтереси, на персонал;
- модель морально-правової орієнтації, що характеризує динамічне співвідношення професійно-посадових прав і обов'язків у свідомості і діяльності викладачів [12, с. 34].

На зміст і якісний рівень характеристик професійної самосвідомості викладачів роблять регулюючий вплив індивідуально-особові особливості, соціально-психологічні умови діяльності, зміст професійно-посадових обов'язків, структура поведінки, професійно-психологічні орієнтації і мотивація діяльності.

Згідно з уявленнями сучасної педагогічної науки про особу і діяльність, їх змістовний і функціональний взаємозв'язок, її прояви в якісних і кількісних характеристиках професійної діяльності, людина здатна освоїти і продуктивно здійснювати відповідну діяльність тільки за умови включення її

змістовних, інструментальних і цільових компонентів в структуру своєї свідомості як інтеграційної основи особистості, що забезпечує її цілісність і адекватність в процесі життєдіяльності. У свою чергу надання діяльності індивідуального стилю виконання, характерного для конкретного фахівця, значною мірою детермінується особливостями емоційного, пізнавального і поведінкового компонентів особи, інтегрованих на рівні індивідуальної професійної самосвідомості.

Під професійною самосвідомістю ми розуміємо усвідомлення і цілісну оцінку викладачем самого себе, процесу і результатів своєї професійної діяльності. Особлива роль належить професійній самосвідомості в регуляції і інтеграції професійної освітянської діяльності, оскільки остання істотно регламентована організаційними вимогами, матеріальними умовами, функціональними завданнями, що носять по відношенню до виконавця (викладача) об'єктивний характер. В цьому випадку самосвідомість виступає внутрішнім психологічним регулятором діяльності викладача, що визначає міру його включеності в об'єктивні умови, рівень активності особи в реалізації зовнішніх вимог, міру їх прийняття на персональному, особистісному рівні, відображення їх у своїй професійній діяльності [11, с. 42].

Освітянська діяльність дає великі можливості персоніфікації її реалізації не лише на особовому рівні, але і на соціально-психологічному і організаційному, оскільки пов'язана з цілеспрямованим впливом на осіб і діяльність інших людей, організацією їх поведінки і діяльності, оцінкою результатів, корекцією поведінки і особових проявів. Тому аналіз типових, найчастіше таких, що зустрічаються в реальній діяльності викладачів особливостей і результатів дозволив припустити існування і виявити в ході дослідження загальні, порівняно стійкі характеристики професійної самосвідомості, ці особливості, що породжуються, і результати, що обумовлюють загальний рівень продуктивності діяльності.

У рамках дослідження були виявлені три рівні професійної реалізації самосвідомості в процесі підготовки викладача: самопізнання, самоідентифікація і саморегуляція, самоактуалізація. Психологічний зміст названих рівнів визначається усвідомленням і прийняттям визначених індивідуально- і соціально-особових особливостей, що проявляються в діяльності і відношенні до неї.

Рівень самопізнання характеризується усвідомленням і адекватною самооцінкою індивідуально-психологічних особливостей, пов'язаних з порожнисто-віковими психофізіологічними характеристиками, особливостями темпераменту і характеру, загальними і спеціальними здібностями і іншими емоційними якостями, інтелектуальними і поведінковими особливостями особистості.

Рівень самоідентифікації ґрунтується на усвідомленні соціально-рольової відповідності особи і діяльності, базисом якої є наявність і акцентуація критерійних ознак професійної діяльності, що визначають загальні соціально-сміслові орієнтири професійно-посадового самовизначення.

Рівень саморегуляції (самоактуалізації) обумовлює формування і реалізацію певних звичних моделей поведінки і діяльності, адекватних зовнішнім (об'єктивним) і внутрішнім (суб'єктивним) умовам життєдіяльності, а також інтегруючих і стабілізуючих проявів індивідуально-психологічних особливостей і соціально-психологічних характеристик і властивостей особи в контексті професійної діяльності.

Перший рівень забезпечує адекватне самосприйняття викладачем діяльності, розуміння своїх можливостей в професійній діяльності, перспективи професійної самореалізації. Адекватність цього рівня реалізації самосвідомості породжує почуття задоволеності діяльністю, оберігає від завищених амбіцій і фрустраційних ефектів, зберігаючи психологічно комфортний стан.

Другий рівень дозволяє здійснити соціально-рольову оцінку своєї професійної діяльності, пов'язану з усвідомленням конкретного змісту функціонально-посадових обов'язків і соціально-професійної ролі в загальній ролевій структурі організаційної системи або організації. Складність реалізації цього рівня обумовлюється фактичними або уявними неузгодженнями в соціально-рольовій сфері конкретного викладача і детермінується суб'єктивною і об'єктивною адекватністю його самосвідомості. Це робить процес професійної самоідентифікації найбільш хворобливим і важкорегульованим в ході професійно-психологічного становлення викладача і в той же час посилює його роль в досягненні високих професійних результатів [19, с. 8].

Третій рівень має найбільше практичне значення, оскільки фактично виводить на рівень діяльності усі індивідуальні і типологічні особливості професійної свідомості і самосвідомості викладача, надаючи їм стабільність прояву, а діяльності – системний характер і стійкість досягнень. Це рівень міжсистемного моделювання, що об'єднує особу і діяльність в єдину макросистему, здатну гнучко реагувати на умови діяльності як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, що змінюються: будь-які зміни в особі викладача або у вимогах, змісті, засобах, цілях і інших компонентах діяльності мають реальні прояви в поведінці керівника, його реакціях, адаптуючи моделі індивідуальної професійної діяльності адекватно умовам.

Саме ця характерна особливість відрізняє саморегуляцію, самоактуалізацію від інших рівнів прояву самосвідомості і дає можливість його об'єктивної оцінки. Але з цим же пов'язана і підвищена складність адекватного трактування конкретних проявів професійної самосвідомості викладачів, бо вони є результатом внутрішньої переробки внутрішніх же особливостей особи і її суб'єктивних уявлень про об'єктивні параметри професійної діяльності.

Виходячи з цього, психологічним інструментарієм вивчення і оцінки професійної самосвідомості можуть і повинні бути такі характеристики

особи, які інтегрують в собі стійкі прояви основних індивідуально-психологічних особливостей, соціально-психологічних характеристик і властивостей, що детермінують у свою чергу адекватні емоційні, пізнавальні і поведінкові реакції, що структурують діяльність і поведінку.

Для вирішення проблеми діагностики і прогнозування ефективності формування готовності викладача до професійної діяльності, що мають різний психологічний склад і працюючих в різних виробничих сферах, необхідно виявити базисні структурно-змістовні характеристики професійної свідомості і самосвідомості і вивчити закономірності їх проявів в особі і діяльності викладачів, а також визначити систему суб'єктивних і об'єктивних критеріїв і показників продуктивності професійної самосвідомості, що детермінують рівень продуктивності професійної діяльності [34, с. 131].

Нами виявлені і обґрунтовані найбільш важливі організаційно-психологічні детермінанти професійної самосвідомості викладачів, обумовлюючі успішність їх діяльності по управлінню колективами і організаціями, до яких відносяться: психологічний профіль особи, інтеріоризована структура професійної діяльності, організаційно-діяльнісна спрямованість особи і її морально-правова орієнтація.

Смисловий аналіз змісту виявлених характеристик професійної самосвідомості викладача у процесі формування власної готовності дозволили об'єднати їх у багаторівневу систему, що містить чотири основні блоки.

Перший з них є системою комплексних психологічних якостей особи, що характеризують інтелектуальні (загальний інтелектуальний потенціал, технічний інтелект, оперативність мислення), соціально-комунікативні (товариськість, конфліктність, соціальна прозорливість, лідерський потенціал), регуляторні (психологічна стійкість, самоконтроль) і мотиваційно-орієнтаційні (інноваційна спрямованість) можливості викладачів.

Визначені структурні співвідношення цих якостей особи, що утворюють так звані психологічні «профілі», що дозволяють виявити, проаналізувати і описати відмітні особливості, що лежать в основі психології освітянської діяльності та формування готовності різних категорій викладачів.

Другий блок включає змістовні характеристики професійної діяльності викладачів, які утворюють в самосвідомості особи її інтеріоризовану структуру, що складається з чотирьох компонентів: 1) відповідальність; 2) впливовість; 3) професіоналізм; 4) технологічність. Здійснена смислова «розшифровка» і психологічний аналіз відмінностей в інтеріоризованих структурах освітянської діяльності різних категорій викладачів, що стосуються професійної підготовки, відповідальності і умов праці [41, с. 52].

Третій блок утворюють дві групи соціально-психологічних чинників, що впливають на ефективність освітянської діяльності: внутрішні (чи суб'єктивно-психологічні) і зовнішні (чи об'єктивно-соціальні).

Перша група чинників виражає особисте відношення викладачів до: освітньої політики, системи контролю якості роботи, умовам роботи, морально-психологічному клімату, посадовому статусу і перспективам професійного зростання, власному рівню професіоналізму, виконанню функціонально-посадових обов'язків, соціально-правовим нормам професійної діяльності і стосунків. Виявлені істотні відмінності в структурах пріоритетної значущості цих чинників для різних категорій керівників.

Друга група чинників характеризує соціально-психологічні явища і процеси, що відбуваються в освітніх установах і утворюють об'єктивний соціально-психологічний контекст освітянської діяльності для усіх категорій викладачів. До них відносяться: справедливість, соціальна і матеріальна захищеність, самостійність і впливовість, нестабільність (незадоволення), готовність до змін (потенціал), організація праці, неадаптованість, втома, фінансова зацікавленість, адміністративний волюнтаризм. Проведений

психологічний аналіз змісту кожного чинника і їх загальної смислової структури залежно від сумарної потужності компонентів, що утворюють її.

Четвертий блок об'єднує в собі два типи структурних моделей професійно-психологічної спрямованості готовності викладачів, що обумовлюють різні рівні успішності (продуктивності) їх діяльності.

Перший тип – модель організаційно-діяльнісної спрямованості особи – містить 7 варіантів структури виробничої орієнтації, що характеризують різні організаційно-психологічні типи керівників: «прогресори», «ідейні», «виконавці», «пристосованці», «мінімізатори», «автономні», «уникаючі».

Другий тип – модель морально-правової орієнтації особи – характеризує динамічне відношення професійно-посадових прав і обов'язків у свідомості і діяльності викладачів. Представлені 4 варіанти структури морально-правової орієнтації, що супроводжуються змістовним аналізом і описом ряду соціально-психологічних особливостей професійної поведінки викладачів.

Вищеназвані змістовні характеристики структурних компонентів професійної самосвідомості викладача є його організаційно-психологічними детермінантами і обумовлюють досягнення певного рівня успішності освітянської діяльності.

На зміст і якісний рівень характеристик професійної самосвідомості викладачів роблять регулюючий вплив індивідуально-особові особливості, соціально-психологічні умови діяльності, зміст професійно-посадових обов'язків, структура поведінки, професійно-психологічні орієнтації і мотивація діяльності.

Існують об'єктивні і суб'єктивні критерії і показники продуктивності професійної самосвідомості викладачів, досягнення, що відбивають можливості здійснення ними різних рівнів успішності діяльності. Об'єктивні критерії характеризуються реальними особистими досягненнями викладачів або об'єктивними успіхами керованих ними організацій і підприємств. Суб'єктивні показники включають: структурну повноту і певну ієрархічну

(супідрядну) послідовність змістовно-функціональних, організаційно-діяльнісних і морально-правових пріоритетів, комплексність і певний рівень розвитку професійно значимих якостей особи, соціально-психологічну адекватність викладачів.

Таким чином, виявлені і проаналізовані чотири основні компоненти професійної самосвідомості викладачів, що обумовлюють ефективність їх освітянської діяльності в процесі формування готовності до професійної діяльності:

- 1) уявлення про себе (психологічні якості особи);
- 2) уявлення про зміст діяльності (інтеріоризована структура професійної діяльності);
- 3) уявлення про умови діяльності (соціально-психологічні чинники освіти);
- 4) уявлення про цілі і засоби діяльності (моделі професійно-психологічної спрямованості особи і діяльності) [47, с. 230].

Психолого-акмеологічні основи продуктивного становлення Я-концепції готовності викладача до професійної діяльності розроблені на інтеграції методологічних підходів, поглядів вітчизняних і зарубіжних учених в розгляді Я-концепції як феномену свідомості і самосвідомості, використанні системно-комплексного, інформаційно-синергетичного і акмеологічного підходів до моделювання. Система теоретичних положень знаходиться в прямій залежності від співвідношення методологічного, теоретичного і емпіричного рівнів дослідження. Під впливом цієї залежності складається наукове розуміння, теорія і практика психолого-акмеологічного вивчення Я-концепції готовності викладача до професійної діяльності.

Прогностична модель Я-концепції готовності викладача до професійної діяльності – динамічна, відносно стійка, багаторівнева, переживана ієрархічна система, що виражає взаємодію сфер свідомого і несвідомого, відносин і цінностей. У її структурі представлені наступні компоненти: свідомість, самосвідомість, система відносин, самопізнання, диспозиційна

система, саморегуляція, самоконтроль і образ Я. Ці компоненти, гетерохронний, що розвиваються, характеризують якісні особливості Я-концепції готовності викладача у минулому, сьогоденні і майбутньому, а їх співвідношення носить інтегральний характер.

У прогностичній моделі співвідношення свідомої і несвідомої сфер будується на основі синтезу протилежностей, в результаті якого виникає цілісність Я-концепції готовності викладача до професійної діяльності. Соціально-психологічний зміст її структури в основному усвідомлюваний і лише частково (психологічний захист, «умовні» цінності) проявляється на підсвідомому і надсвідомому рівнях несвідомого [57, с. 58].

Я-концепції готовності викладача до професійної діяльності є копінг-ресурсом і системотворним ядром структурних (суб'єкт і об'єкт управління, зовнішнє середовище) і функціональних (гностика, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський, рефлексія, соціально-перцептивний) компонентів освітнянської діяльності, які знаходяться у взаємовпливі і «врастають» в ядерні компоненти структури Я-концепції готовності викладача до професійної діяльності. Професійна діяльність відбувається із залученням, якісною зміною і реалізацією Я-концепції іміджу викладача, що виражає стосунки суб'єкта освітнього процесу до себе і зовнішнього світу.

Основними функціями Я-концепції в освітній діяльності є:

- 1) системотворна (забезпечує системність, цілісність, внутрішню узгодженість, переривчастість і безперервність, послідовність і продуктивність процесу становлення, інтеграцію соціально-психологічних характеристик, узагальнення і збагачення досвіду самопізнання, саморозвитку і самореалізації, постійність і мінливість особи викладача, а також синтез структур Я-концепції готовності викладача);
- 2) адаптаційна (полягає в освоєнні нової соціальної ролі, пристосуванні викладача до організаційного середовища, співвідношенні його Я-концепції готовності викладача з вимогами цієї організації; прийнятті себе і

актуалізації певного образу Я, розвитку досвіду; пошуку гармонії між відносинами викладача до себе і зовнішнього світу; міри адекватності поведінки і наказаним посадовим статусом; балансуванню духовно-психологічного складу Я-концепції готовності викладача і зміст професійної діяльності, коли Я-концепція забезпечує як адаптацію, так і реадаптацію керівника); 3) захисна (дозволяє зберігати стійкість Я-концепції готовності викладача і зберігати її від руйнування, підтримувати адекватний рівень самооцінки, самовпевненості і самоприйняття, встановлювати оптимальне співвідношення між змістом Я-концепції і досвідом, між Я-реальним, Я-ідеальним і Я-фантастичним; перебудовувати систему установок з метою усунення надмірної емоційної напруги); 4) інтерпретації (утворює когнітивні конструкції концепції себе і світу, задовольняє фундаментальну потребу особи в стабільності світу і зв'язаності подій; забезпечує «фільтрацію» нової інформації відповідно до старої концептуальної схеми себе і світу; конструє перцептивний і семантичний простори відповідно до Я-концепції готовності викладача; вирішує проблеми узгодженості між первинною і новою інтерпретацією); 5) реконструкції (сприяє радикальній трансформації суб'єктивної реальності викладача, безперервному балансуванню суб'єктивної і об'єктивної реальностей, придбанню ролевого словника у біографії викладача); 6) репрезентації (потрібна керівникові для придбання, зберігання і репродукції інформації про себе, створення враження про себе, сприйняття інших людей, презентації своїх відносин до себе і зовнішнього світу, формування образу Я, націленого на врахування думки людей; побудова стратегії і тактики самопредставлення в різних освітянських ситуаціях, оптимального співвідношення Я-соціального, Я-професійного і Я-особистісного); 7) регуляції (здійснює цілеспрямоване регулювання і стимулювання освітянської діяльності, пізнання, спілкування, поведінки і установок викладача; синтез представлення викладачем своєї Я-концепції з результатами його професійної діяльності; вибір, пов'язаний з кар'єрою і духовно-особовим зростанням; формування, розвиток і реалізацію

професійного образу Я відповідно до потреб і мотивів викладача); 8) емоційно-оцінна (служить для різноманітного прояву в переживанні і оцінці задоволення собою і своєю діяльністю, виникнення емоційних явищ, безпосередньо пов'язаних з випереджаючим відображенням можливих стосунків; визначення психологічного фону взаємодії викладача з учасниками освітнього процесу; розвитку емпатії і позитивного формування почуття самоповаги; застосування різних оцінних шкал і суб'єктивних критеріїв успішності і неуспішності в освітянській діяльності); 9) очікування (створює готовність до майбутньої діяльності; визначає уявні уявлення викладача про те, що повинно статися в процесі аналізу конкретної освітянської ситуації, про результати освітянської діяльності) [63, с. 47].

Механізм зміни Я-концепції готовності викладача має наступну динаміку: 1) відбувається зміна відношення викладача до самого себе і до зовнішнього світу; 2) нарастають внутрішня напруженість і протиріччя в структурі Я-концепції; 3) в процесі руйнування цієї структури згладжуються протиріччя і нове «надбання себе» приймає наступні стратегії: а) швидку адаптацію; б) стагнацію; в) інволюцію; г) конструктивний дозвіл і творче конструювання; 4) руйнується образ Я і цілісність Я-концепції, в ході якого здійснюються альтернативні можливості подальшого функціонування Я-концепції; 5) період перебудови Я-концепції готовності викладача характеризується психічною нестійкістю і дестабілізацією особи, що є критерієм перехідного періоду в її становленні; 6) керівник набуває себе, перетворюючи зміст Я-концепції; 7) завершується цей процес оптимізацією психічного стану викладача і гармонізацією усієї системи його Я-концепції.

Процес становлення реальної Я-концепції готовності викладача в освітянській діяльності володіє: 1) характерними властивостями (цілісність, поліструктурність, керованість, відкритість, безповоротність, прогрес і регрес, нерівномірність, зигзагоподібність, стійкість, перехід стадій в рівні, здатність до самовдосконалення за рахунок діалектичного подолання внутрішніх протиріч); 2) динамікою змісту Я-концепції готовності викладача

в часі, зміну фаз і етапів її становлення, включаючи кризу, адаптацію, стагнацію (блокування), деградацію, зміну і розвиток; 3) розгалуженістю операційного складу, якісною трансформацією структурних компонентів Я-концепції готовності викладачаа і функціональних компонентів освітянської діяльності. Цей процес є становленням основних відносин особи і обумовлений об'єктивними законами, що є основою для виявлення значимих взаємозалежностей Я-концепції і освітянській діяльності викладачів.

Висновки до розділу 2

Співвідношення стилю викладання, змісту Я-концепції готовності викладача і загальної, життєвої стратегії викладачів проявляється в значимому взаємозв'язку: 1) між індивідуальною біографією, досвідом освітянської діяльності і характеристиками змісту Я-концепції; 2) між системою стійких життєвих стратегій, тактик і способів становлення Я-концепції викладача і об'єктивними вимогами конкретної організації; 3) між особливостями формування індивідуального стилю викладання і віковими особливостями особи; 4) між мірою прийняття викладачем освітнього завдання, спрямованістю на різні аспекти міжособових стосунків і установками в сприйнятті освітянських ситуацій; 5) між якістю освітянської діяльності, високим рівнем розвитку інтелектуальних і вольових якостей, пластичністю мислення, комунікативними потребами, емоційною стійкістю і станом здоров'я викладача; 6) між настановними компонентами структури Я-концепції і динамікою акцентуації характеру викладача; 7) між силою Я, освітянською позицією, реальним стилем викладання і типом освітянської кар'єри викладача.

Викладач має статус «успішного» при максимальному наближенні його до пануючого в масовій свідомості стереотипу «ідеального» в основних стилеутворюючих якостях (що характеризують його особу, професіоналізм і культуру освіти, ділового спілкування, манери поведінки і зовнішнього вигляду) і при демонстрації високого рівня розвитку якостей соціально зрілої особистості.

Стереотипне сприйняття, що склалося в масовій свідомості успішного викладача відбиває нижчу авторитетність і статусність цієї категорії в освітньому просторі (у групі викладачів) порівняно з іншими учасниками освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Готовність викладача до професійної діяльності є результатом цілеспрямовано організованого процесу становлення особистості викладача, що включає прийняття і осмислення освітянських, наукових та загальнолюдських цінностей, формування власного відношення до цілей і завдань професійної діяльності, реалізацію їх у своїй викладацькій діяльності з урахуванням власної індивідуальності, уявлень про свої професійні подальші плани.

Готовність викладачів до професійної діяльності є динамічним структурно-рівневим утворенням, що відбиває єдність особистісної самосвідомості, мотиваційно-ціннісного і змістовно-процесуального компонентів. Критеріями розвитку готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності виступають: міра розвитку пізнавальної, рефлексивної і прогностичної активності.

Процес формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності в сучасних соціально-економічних умовах складається з трьох основних етапів – інформаційно-орієнтовного, спрямованого на формування цілісного уявлення про готовність до професійної діяльності; оцінного для рефлексії, припускаючого рефлексію майбутнім викладачем власної професійної готовності; що самореалізується і характеризується самовдосконаленням і самовираженням особистісного потенціалу майбутнього фахівця.

Модель формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності включає мету, завдання, принципи; умови; методи; компоненти професійної діяльності викладача (мотиваційно-цільовий; змістовно-орієнтовний; організаційно-плануючий; виконавчо-дієвий; контрольний; оцінний; рефлексивний; позиційний); складові готовності майбутнього викладача до професійної діяльності (особові, операціональні); технологію формування готовності і результат.

В ході магістерського дослідження встановлено, що процес формування готовності викладачів до професійної діяльності є послідовністю 3-х етапів, на яких наважуються спадкоємно пов'язані одне з одним завдання розвитку, як основних компонентів «готовності», так і її інтеграційних властивостей як цілого. Перший етап формує цілісне уявлення про професійну готовність викладача, розвиває пізнавальну активність майбутніх викладачів, систематизує психологічні знання про основні об'єкти майбутньої професійної діяльності викладача; другий етап забезпечує стимулювання прояву фахівцями власної позиції через вибір, рефлексію, досвід практичного застосування знань, умінь і навичок на основі власних індивідуальних особливостей; на третьому етапі відбувається подальше самовдосконалення і самореалізація особового потенціалу майбутнього викладача.

Специфіка етапів формування готовності до професійної діяльності визначається домінуючим значенням її окремих компонентів на кожному етапі для розвитку цілісної готовності. Логіка процесу формування готовності на кожному з етапів враховувала цільові характеристики розвитку готовності і передбачала адекватну їм систему засобів. У нашому дослідженні використовувалися три основні типи ситуацій: ситуації, що розкривають зміст викладацької теорії; ситуації, організуючі процеси рефлексії, оцінки професійної діяльності і особи викладача; ситуації, стимулюючі самореалізацію особового потенціалу майбутнього викладача в професійній діяльності.

Зміни в соціокультурному середовищі спричинили демократизацію і гуманізацію освіти, введення різних навчальних планів, нового змісту навчання, різних форм його диференціації і індивідуалізації. Усе це ставить викладача в ситуації «перманентної» невизначеності, ситуації вибору. Тому основним завданням підготовки майбутнього викладача є розвиток здатності орієнтуватися, «знаходити себе», самовизначатися у професійному світі. Це

визначило проблему дослідження – основні механізми і чинники, сприяючі готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності.

В ході вирішення завдань дослідження були виявлені наступні дидактичні умови, що підвищують ефективність розвитку готовності викладачів до професійної діяльності: а) формування цілісного уявлення про викладання, способи ефективної професійної діяльності; б) систематизація фахівцями власного професійного досвіду і поглядів, створення власної позиції, стилю роботи і поведінки; в) розгляд змісту професійної готовності на основі міждисциплінарних зв'язків (психології, менеджменту тощо).

Система засобу стимулювання процесу формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності є системою освітянських ситуацій, що моделює професійну діяльність викладача, адекватну рівню сформованості готовності, орієнтовану на зону найближчого розвитку.

Для формування готовності викладачів до професійної діяльності потрібні: усвідомлення значущості навчальної діяльності в професійній підготовці; розвиток освітянських умінь; створення високого рівня мотивації; виховання адекватної професійної самооцінки; формування комунікативної компетентності; створення ціннісних орієнтацій; відношення до професійної діяльності як до психологічного простору реалізації власних можливостей.

У сучасних умовах гуманізації освіти, переходу від технократичної до гуманістичної концепції освіти основне завдання підготовки фахівця у ЗВО полягає в необхідності забезпечити становлення особистісної і професійної культури викладача, як способу його життєдіяльності, «інструменту» реалізації індивідуальних творчих сил в людинотворчій діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алімасова Д. Компетентнісний підхід як один із напрямків підвищення якості підготовки викладачів до використання нових інформаційних технологій у професійної діяльності. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матеріали II міжвузівської науково-практичної конференції*, (1-2 грудня 2011 р., м. Суми) / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; Науково-дослідна лабораторія змісту і методів навчання математики, фізики, інформатики; [оргкомітет: Ф. М. Лиман, М. В. Каленик, Т. Д. Лукашова та ін.]. Суми: [Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2011. С. 12–13.
2. Алімасова Д.П. Підготовка майбутніх викладачів до професійної діяльності в сучасних умовах: психолого-педагогічний аспект *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [редкол.: А. А. Сбруєва, Б. В. Год, О. В. Єременко та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 6 (24). С. 373–383.
3. Аляб'єв В. О. Мотивація професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. *Магістр: матеріали наукової конференції "Наукові пошуки молодих учених"* / [ред. кол.: В.В. Бугаєнко, О.Г. Козлова, А.А. Сбруєва та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. С. 3–6.
4. Багмет К.В. *Психологічні якості ризик-менеджера банку як чинник його професійної успішності: дипл. робота.* Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. 91 с.
5. Балабанова Л.В. *Організація праці викладача.* Київ: ВД "Професіонал", 2007. 408 с.
6. Бартош Л. Компетентнісний підхід до формування управлінської культури майбутніх фахівців туризму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / МОН України, Сумський держ.

- пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 406–412.
7. Бачинська Є.М. Школа менеджера освіти. *Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи* / МОН України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти; [ред. Н. М. Бігун]. К.: [Вид. дім "Букрек"], 2007. С. 88–98.
 8. Беляєва Н.В. Критерії, показники та рівні вихованості професійно-етичних якостей майбутніх фахівців освітніх закладів. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 2. С. 25–28.
 9. Беляєва Н.В. Професійно-етичні якості фахівця освітнього закладу як моральні орієнтири його успішної управлінської діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [ред. кол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. № 10 (44). С. 72–78.
 10. Виноградський М.Д. *Організація праці викладача*. Київ: Кондор, 2002. 516 с.
 11. Вознюк Л. Роль вчителя в оновленні сучасної школи: організація початкової освіти. *Початкова школа*. 2013. № 11. С. 42–43.
 12. Волканова В. Працівнику закладу освіти про теоретичні основи управління. *Директор школи*. 2007. № 3/4, січень. С. 3–43.
 13. Волкова В.В. *Формування професійної спрямованості студентів на початковому етапі навчання: (на матеріалі англійської мови)*: Автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" Луганськ, 2000. 19 с.
 14. Гагіна Н. В. *Педагогічні умови формування у майбутніх фахівців умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. В. Гагіна ; Житомирськ. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.

- 15.Галайко Ю.А. *Методична система математичної підготовки майбутніх фахівців*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. А. Галайко; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 20 с.
- 16.Гапченко А.В. *Формування лідерської компетентності у майбутніх менеджерів освіти: магістер. робота*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 107 с.
- 17.Герасимова І. Г. *Гуманізація професійної підготовки майбутніх фахівців виробничої сфери*: Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2002. 19 с.
- 18.Голубєва М. Ефективна діяльність кадрових менеджерів як запорука успіху організації. *Соціальна психологія*. 2008. № 4(30). С. 122–129.
- 19.Горбатенко Ю.В. Проблема розвитку лідерських якостей майбутніх викладачів. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, (06-07 квітня 2016 року, м. Суми) / МОН України, СумДПУ ім. А. С. Макаренка; Сумська обл. держ. адміністрація, Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; [редкол.: А. А. Сбруєва, С. Б. Кузікова, Г. Ю. Ніколаї та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Т. 2. С. 7–9.
- 20.Горбатенко Ю.В. *Формування лідерських якостей майбутніх працівників галузі освіти в процесі фахової підготовки: магістер. робота*; науковий керівник О.І. Скоробагатська. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 147 с.
- 21.Гринчук О.І. *Психологічні засади комунікативної підготовки майбутніх викладачів*: Автореф. дис... канд. психол. наук / О. І. Гринчук. – Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
- 22.Губа А. Концептуальні детермінанти системи формування управлінської культури майбутніх працівників освіти. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка* / [гол. ред. кол.: В. К. Сидоренко, А. М. Бойко, М. В. Гриньова та ін.]. – Полтава: [Техсервіс], 2008. Вип. 4 (62). С. 76–84.

- 23.Денисенко Н. Структурування професійної підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. № 4. С. 83–86.
- 24.Денєжніков С.С. Концепт іміджу менеджера адміністративної діяльності у соціальному просторі. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 22-23 лютого 2018 року* / МОН України, Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України та ін.; [редкол.: О.Г. Козлова, С.М. Кондратюк, М.О. Лазарєв та ін.]. Суми: [ФОП Цьома С. П.], 2018. С. 173–176.
- 25.Денєжніков С.С. *Методологічні засади формування іміджу менеджера адміністративної діяльності: магістер. робота*; науковий керівник Л.М. Калініна. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. 108 с.
- 26.Денєжніков С.С. Феномен іміджу менеджера-адміністратора та проблема лідерства у колективі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал* / Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка; [редкол.: М. Б. Євтух, В. С. Бугрій, Г. Ю. Ніколаї та ін.]. [Суми]: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. № 1 (6). С. 30–35.
- 27.Денєжніков С.С. Філософські засади формування іміджу менеджера адміністративної діяльності. *Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; за заг. ред.: О.Г. Козлової, М.О. Лазарєва. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 6–24.
- 28.Діденко О. Є. Культура управління, як фундаментальна складова в підготовці майбутнього фахівця галузі освіти. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі: міжнародна науково-*

- практична конференція, XVI Каришинські читання: збірник наукових праць* / [за заг. ред. М.В. Гриньової]. Полтава: [Астроя], 2009. С. 281–282.
29. Долженков О. О. Формування початкового професійного досвіду майбутніх фахівців у галузі освіти засобами ігрових технологій навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [ред. кол.: А.А. Сбруєва, О.Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 2 (46). С. 423–432.
 30. Дрожжина Т.В. *Менеджеру освіти про гендер і школу*. Х.: Вид. група "Основа", 2013. 126 с.
 31. Дудчак М. Теоретичні основи формування системи підготовки фахівців зі спорту для всіх в Україні. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2009. № 1. С. 3–9.
 32. Евдокимова М. В. Многоуровневая подготовка работников образования в вузе в контексте культурологического подхода. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 5. С. 96–99.
 33. Евдокимов В. І. Теоретико-методологічні основи туристсько-спортивної освіти майбутніх викладачів з туризму. *Стан і перспективи сучасного туризму: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 22-23 листопада 2012 року* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, Ін-т фізичної культури; [ред. кол.: І.О. Калініченко, В.А. Косяк, М.М. Ксенофонтова та ін.]. Суми: Університетська книга, 2012. С. 10–15.
 34. Жадько К.В. Антична філософія як основа маєвтики та діяльності викладача. *Практична філософія*. 2012. № 3. С. 126–135.
 35. Жадько К.В. Релігійно-філософські підвалини викладання та діяльності викладача. *Практична філософія*. 2012. № 4. С. 3–12.
 36. Жигір В. Емпірична модель професійної компетентності викладача. *Вища школа*. 2012. № 4. С. 33–45.

37. Жигірь В.І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього викладача у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка; [редкол.: А.А. Сбруєва, Б.В. Год, О.В. Єременко та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 3 (21). С. 352–362.
38. Загребельна О.О. *Формування професійної компетентності майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти"*; МОН України, Мелітопольський державний педагогічний ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2018. 20 с.
39. Зайченко О. Розвиток професійної майстерності викладачів. *Управління освітою*. 2013. № 23, грудень. С. 9–10.
40. Зязюн Л.І. Два видатні педагоги-менеджери освіти: Антон Макаренко і Олександр Нілл в оцінках європейських учених. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка*; [гол. ред. кол.: М.І. Степаненко, А.М. Бойко, М.В. Гриньова та ін.]. Полтава: [Полтавськ. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка], 2010. Вип. 7. С. 215–225.
41. Іващенко М.М. *Формування креативності майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки у ВНЗ I-II рівнів акредитації: магістер. робота*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. 121 с.
42. Каткова В.П. Позанавчальна діяльність як сфера формування комунікативних якостей студентів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць* / Київський національний лінгвістичний ун-т; [редкол.: О.В. Матвієнко, М.Б. Євтух, О.В. Михайличенко та ін.]. Київ: [Вид. центр КНЛУ], 2013. № 48. С. 105–109.

43. Каткова В.П. *Формування комунікативних якостей у майбутніх викладачів в процесі позанавчальної діяльності*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика профес. освіти" / В.П. Каткова; МОН України, Держ. заклад "Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка". Луганськ, 2013. 20 с.
44. Качмарчик С.Г. *Формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / С.Г. Качмарчик; МОН України, Національний ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. 20 с.
45. Кваліфікаційна характеристика вчителя. *Директор школи. Україна*. 2010. № 11. С. 61–65.
46. Ключев В. Позвольте представиться: менеджер информационных ресурсов: [новая профессия]. *Библиотека*. 2005. № 8. С. 60–61.
47. Кобилянський О.В. Практичні аспекти професійної підготовки викладачів з безпеки життєдіяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [редкол.: А.А. Сбруєва, М.О. Лазарєв, В.І. Лозова та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 3 (5). С. 221–232.
48. Коваленко И.Н. *Наука и искусство преподавания*. Одеса: Фенікс, 2006. 486 с.
49. Козлов Д.О. До проблеми оцінювання управлінської компетентності майбутніх менеджерів освіти. *Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування: матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів, 20-21 квітня 2011 р., м. Суми* / М-во освіти, науки, молоді та спорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України; [ред. кол.:

- А.А. Сбруєва, О.Ю. Щербина-Яковлева, В.А. Косяк та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. С. 396–398.
50. Козлов Д.О. Професійна компетентність викладача вищої школи як менеджера інноваційних змін: філософський аспект. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць* / Київський нац. лінгвістичний ун-т; [за заг. ред. О.В. Матвієнко; уклад. В.В. Кудіна]. Київ: [Вид. центр КНЛУ], 2014. Вип. 50. С. 3–7.
51. Козлов Д.О. Професійно-творча діяльність майбутніх менеджерів освіти у процесі магістерської підготовки. *Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр СумДПУ ім. А.С. Макаренка у 2008 р.* / [ред. кол.: Н.І. Кириленко, О.В. Багацька, В.С. Бугрій та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. С. 108.
52. Козлова О.Г. Управління процесом формування національної ідентичності майбутніх адміністративних менеджерів. *Інноваційні підходи до виховання учнів козацьких класів і хортингістів у навчальних закладах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (27-28 квітня 2017 р., м. Суми)* / МОН України, Ін-т проблем виховання НАПН України; Департамент освіти і науки Сумської обл. державної адміністрації та ін.; [редкол.: І.Д. Бех, О.Г. Козлова, З.М. Діхтяренко та ін.]. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 136–139.
53. Колесніков Г.О. *Менеджерський словник*; МОН України, Волинський ін-т економіки та менеджменту. Київ: ВД "Професіонал", 2007. 286 с.
54. Кондрашова О.В. *Проектування розвивального освітнього середовища в процесі навчальної діяльності майбутніх викладачів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / О. В. Кондрашова; ПВНЗ "Дніпропетровський ун-т ім. А. Нобеля". Дніпро, 2016. 20 с.
55. Корольов Ю. Ефективний викладач – який він? *Освіта України*. 2017. № 32, 21 серпня. С. 13.

- 56.Корольова І. Роль професійної рефлексії у фаховому становленні особистості майбутнього викладача освітньої галузі. *Вища школа*. 2017. № 5/6. С. 69–77.
- 57.Королук С.В. Особливості професійної культури вчителя. *Управління школою*. 2013. № 7/9. С. 56–60.
- 58.Кравченко Л. Формування лідерських та організаторських якостей студентів як майбутніх менеджерів освіти. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний журнал* / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка; гол. ред. Н. Білик. Полтава: ТОВ "Асмі", 2007. № 7/8. С. 57–62.
- 59.Криштанович С. Сучасна модель професійної компетентності майбутніх викладачів фізичної культури і спорту. *Вища освіта України*. 2018. № 2. С. 77–83.
- 60.Ксенофонтова М.М. Етичний кодекс викладача. *Вісник Сумського національного аграрного університету: науковий журнал* / ред. кол.: В.І. Ладика, А.М. Салогуб, Ю.І. Данько та ін. Суми: Сумський нац. аграрний ун-т, 2013. Вип. 5 (56). С. 27–31.
- 61.Кунашенко О.В. *Формування культури спілкування майбутніх викладачів аграрного профілю в умовах навчально-виховного середовища університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика профес. освіти"* / О.В. Кунашенко; Кабінет Міністрів України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2012. – 20 с.
- 62.Лазарєв М.О. Основні критерії професійного потенціалу сучасного викладача в контексті теорії творчої самореалізації. *Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; за заг. ред.: О.Г. Козлової, М.О. Лазарева. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 148–171.
- 63.Локшин В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів соціокультурної сфери у ВНЗ. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 45–49.

- 64.Лутфуллин Ю. Факторный подход в образовательном и воспитательном процессах будущих спортивных тренеров. *Теория и практика физической культуры*. 2009. № 4. С. 21–25.
- 65.Луценко С. М. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія підвищення кваліфікації викладача. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, (06-07 квітня 2016 року, м. Суми) / МОН України, СумДПУ ім. А. С. Макаренка; Сумська обл. держ. адміністрація, Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; [редкол.: А.А. Сбруєва, С.Б. Кузікова, Г.Ю. Ніколаї та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2016. Т. 2. С. 11–14.
- 66.Майборода Т.В. *Професійні властивості викладача в контексті інформатизації суспільства*: магістер. робота. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2012. 108 с.
- 67.Максименко Т.М. Підготовка майбутнього викладача в інформаційному просторі. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 22-23 лютого 2018 року / МОН України, Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України та ін.; [редкол.: О.Г. Козлова, С.М. Кондратюк, М.О. Лазарєв та ін.]. Суми: [ФОП Цьома С.П.], 2018. С. 185–187.
- 68.Маріна К.В. *Викладач правознавчих дисциплін в системі вищої освіти як педагог-менеджер*: магістер. робота. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. 110 с.
- 69.Матющенко И.А. Основные подходы к решению проблемы формирования информационной компетентности будущих преподавателей. *Информатика и образование*. 2011. № 11. С. 56–59.

70. Михайлова Л.І. Психологічні особливості підготовки майбутніх викладачів. *Вісник Сумського національного аграрного університету: науковий журнал* / ред. кол.: В.І. Ладика, А.М. Салогуб, Ю.І. Данько та ін. Суми: Сумський нац. аграрний ун-т, 2012. Вип. 11 (54). С. 3–6.
71. Мутіліна Л. Деякі питання розвитку мотивації професійної діяльності викладачів. *Соціальна психологія*. 2009. № 6(38). С. 154–159.
72. Надюк Н.М. *Формування у майбутніх менеджерів здатності до прийняття управлінських рішень*: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.10 / Н.М. Надюк; Ін-т псих. ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 20 с.
73. Николаенко А. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего учителя. *"Сучасна молодь: крок у майбутнє"*: Матеріали Першої Всеукр. наук.-практ. конф. для студ. і аспірантів, 18 трав. 2005 р. / Редкол.: В.В. Бугаєнко (відп. за вип.), О.М. Полякова, О.В. Голубнича. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. С. 61–64.
74. Олексенко О.О. *Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / О.О. Олексенко; МОН України, Глухівський національний пед. ун-т ім. О. Довженка. Глухів, 2016. 23 с.
75. Онаць О. Директор школи – менеджер і лідер. *Освіта*. 2015. № 50, 16-23 грудня. С. 2.
76. Палінчак В. Професійна підготовка викладачів (досвід США). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*: тези III-ї Міжнародної науково-практичної конференції, (26-27 березня 2015 року, Дрогобич) / МОН України, Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка, Рада молодих вчених; [ред. колегія: М.П. Пантюк, В.І. Ільницький, А.І. Душний та ін.]. Дрогобич: Посвіт, 2015. С. 246–248.

- 77.Пальошко З.В. *Професійно-значущі якості керівника школи як менеджера сучасної освіти: магістер. робота.* Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. 147 с.
- 78.Паньковець В. Л. Підготовка практичних психологів до формування стратегії антистресових заходів у професійній діяльності менеджерів освітніх організацій. *Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (11-12 квітня 2006 р.)* / МОН України, Український науково-методичний центр практичної психології і соц. роботи МОНУ і АПН, Управління освіти і науки Сумської облдержадміністрації та ін.; [редкол.: В.В. Бугаєнко, В.Ф. Живодьор, Л.М. Коробка та ін.]. Суми: Нота бене, 2006. С. 80–83.
- 79.Подолька Д.В. *Керівництво саморозвитком майбутньої професійної кар'єри вчителя загальноосвітнього навчального закладу: магістер. робота.* Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 124 с.
- 80.Прокопенко І.А. *Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04* / І. А. Прокопенко; ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Х., 2008. 20 с.
- 81.Пучкова Т. Директор школи – інноваційний менеджер. *Директор школи.* 2011. № 2. С. 11–14.
- 82.Пушина М. Е. Основні критерії професійної компетентності сучасного викладача. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 22-23 лютого 2018 року* / МОН України, Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України та ін.; [редкол.: О.Г. Козлова, С.М. Кондратюк, М.О. Лазарєв та ін.]. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 67–71.
- 83.Пшенична Л. Підготовка викладача інноваційного розвитку освіти: професійне і особистісне самовдосконалення. *Педагогічні науки: теорія,*

- історія, інноваційні технології: науковий журнал* / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка; [редкол.: А.А. Сбруєва, О.Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2016. № 9 (63). С.137–150.
- 84.Пшенична Л. В. Магістерська підготовка – своєрідний феномен формування позитивного іміджу майбутнього менеджера. *Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка; за заг. ред.: О.Г. Козлової, М.О. Лазарєва. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. С. 206–234.
- 85.Пшенична О.С. *Підготовка майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика профес. освіти"*; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2012. 20 с.
- 86.Родіна Т.Л. Відкрита школа – новий виклик освітніх менеджерів у межах розвитку громадсько-державного управління закладом освіти. *Управління школою*. 2018. № 7/8/9. С. 37–40.
- 87.Рязанцева О.В. *Організаційно-педагогічні умови формування професійних якостей майбутніх викладачів: магістер. робота; науковий керівник О.І. Скоробогатська*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2018. 122 с.
- 88.Рязанцева О.В. Педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Магістр*: [збірник наукових праць молодих учених], 12 травня 2017 року / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т педагогіки і психології; [гол. ред. О.Г. Козлова; редкол.: А.А. Сбруєва, М.О. Лазарєв, М.Ю. Рисіна та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. С. 263–267.
- 89.Самойлова Ю.І. Особливості підготовки викладачів в умовах інноваційного управління навчальним закладом. *Інноваційний розвиток*

вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, (26-27 березня 2015 року) / МОН України, СумДПУ ім. А.С. Макаренка; Сумська обл. держ. адміністрація, Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; [ред. кол.: А.А. Сбруєва, С.Б. Кузікова, О.І. Огієнко та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2015. Т. 2. С. 8–11.

- 90.Сбруєв М.Г. Формування менеджерських якостей у адміністраторів наукових досліджень в університетах США. *Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 25-26 жовтня 2012 року / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Управління освіти і науки Сумськ. обл. держ. адміністрації, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [ред. кол.: А.А. Сбруєва, О.М. Семеног, Н.В. Гузій та ін.]. Суми: [Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка], 2012. С. 81–85.*
- 91.Сбруєва А.А. Компетентності менеджера інноваційної діяльності у соціально-педагогічній сфері. *Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів: монографія / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; за заг. ред.: А.А. Сбруєвої, О.М. Полякової. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. С. 261–281.*
- 92.Семененко Л.В. Формування управлінських здібностей майбутніх викладачів як чинник становлення психологічної культури. *Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток: монографія / Є.В. Анохін, В.О. Бедлінський, О.І. Бедлінський, М.Й. Боришевський; Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка; [відп. ред. Г.Є. Улунова]. Суми: ВВП "Мрія", 2014. С. 342–359.*

93. Сенча І.А. *Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх викладачів у процесі фахової підготовки*: Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.04; ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2008. 21 с.
94. Скоробагатська О.І. Проблема розвитку психологічної культури майбутніх менеджерів освіти. *Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів, 20-21 квітня 2011 р., м. Суми / М-во освіти, науки, молоді та спорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України; [ред. кол.: А.А. Сбруєва, О.Ю. Щербина-Яковлева, В.А. Косяк та ін.]. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. С. 121–123.
95. Сліпченко А.М. *Формування інформаційної культури майбутнього викладача у процесі професійної підготовки*: магістер. робота / А.М. Сліпченко. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. 115 с.
96. Слободянюк О.М. *Формування професійно-етичної компетентності майбутніх викладачів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти"; НАПН України, Ін-т вищої освіти. Київ, 2017. 20 с.
97. Сорока В. Проект "Директор як менеджер": нова школа. *Освіта України*. 2018. № 25, 25 червня. С. 14–15.
98. Сорочан Т. Менеджер – це професійний керівник: аналіз професійної управлінської діяльності керівників шкіл. *Управління освітою*. 2006. № 24, грудень. С. 19–22.
99. Стрельников В.Ю. Теоретичні основи побудови концепції дидактичної системи підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 5. С. 13–15.
100. *Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т

- ім. А.С. Макаренка; за заг. ред.: О.Г. Козлової, М.О. Лазарєва. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. 276 с.
101. Фи К. *Технология обучения преподавателей. Где, когда и как их использовать*. Москва: Добрая книга, 2006. 296 с.
 102. Філатова Н. Професійно важливі якості, або Професійне самовдосконалення і саморозвиток менеджерів освіти. *Управління освітою*. 2012. № 22, листопад. С. 6–10.
 103. Хоменко В.В. Метод вивчення ситуацій як метод оволодіння методикою прийняття рішень під час підготовки викладачів у Франції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка; [ред. кол.: А.А. Сбруєва, Дж. Бішоп, О.В. Єременко та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. № 7 (33). С. 45–54.
 104. Черненко Н.М. *Підготовка майбутніх викладачів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти*: Автореф. дис...канд. пед. наук. Одеса, 2004. 20 с.
 105. Чикалова М.М. Кроскультурні комунікації в професійній діяльності менеджерів міжнародного туризму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / МОН України; [ред. кол.: А.А. Сбруєва, М.О. Лазарєв, В.І. Лозова та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. № 1. С. 265–273.
 106. Шаванов С.В. Психологічні особливості розвитку креативності у майбутніх викладачів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; [редкол.: М.О. Лазарєв, А.В. Іванченко, В.І. Лозова та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. Ч. 1. С. 137–142.
 107. Штиленко Т.В. Культура мови сучасного викладача. *Болонський процес: проблеми, пошуки, перспективи*: Матеріали конф., 21-22 березня 2006 р., м. Суми / Редкол.: В.В. Бугаєнко, О.Г. Козлова

- (голова), М.О. Лазарєв та ін. Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. С. 95–98.
108. Щоголева І.В. Формування комунікативних вмінь майбутніх викладачів як педагогічна проблема. *Теоретичні і прикладні напрямки розвитку та рекреації в регіонах України*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 2-3 квітня 2015 р. / МОН України, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного ун-ту; Український держ. центр туризму і краєзнавства учнівської молоді та ін.; [гол. ред. С.М. Неділько; редкол.: О.А. Любінцева, О.В. Колотуха, А.В. Залевський та ін.]. Кіровоград: [КЛА НАУ], 2015. С. 332–339.
109. Щоголева І.В. Місце і роль професійно орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць* / Полтавськ. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка; [відповід. ред. Л. Л. Безобразова]. Полтава: ПНПУ, 2011. Вип. 8, ч. 2. С. 322–325.
110. Яремака Н.С. Вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх викладачів: педагогічний менеджмент. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10. С. 38–40.
111. Яремака Н.С. *Формування інформаційної компетентності майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти"; МОН України, Полтавський національний педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 20 с.