Терлецька Ю.М.

Національний університет «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті обґрунтовується психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника на сучасному етапі розвитку суспільства.

Доводиться, що психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника являє собою систему психолого-педагогічних елементів (блоків) зі заданими характеристиками і властивостями, певним чином узгоджених за змістом, часом і метою, функціонування яких відтворює процес забезпечення і підтримування в нього на високому рівні розвитку професійних знань, умінь, загальних і фахових компетентностей, його особистісних якостей та самоорганізації, професійних здібностей, професійної спрямованості та активності, мотивації до ефективної професійної діяльності та психолого-педагогічної професійної надійності в ході взаємодії зі здобувачами вищої освіти. В структурному плані дана модель включає такі взаємопов'язані функціональні блоки як: 1) знаннєво-компетентнісно-особистісний, через котрий забезпечується підтримування в науково-педагогічного працівника необхідної сукупності знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей і здібностей; 2) професійно-мотиваційний, через який забезпечується формування і підтримування в нього мотивації до досягнення успіху в професійній діяльності; 3) професійно-управлінський, котрий забезпечує ефективне управління ним освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 4) професійно-орієнтаційний, через який забезпечується його позитивна професійна спрямованість; 5) професійно-конструктивний, через який забезпечується його психолого-педагогічна професійна надійність, попередження розвитку професійної деформації.

Ключові слова: знаннєво-компетентнісно-особистісний блок, професійно-мотиваційний блок, професійно-управлінський блок, професійно-орієнтаційний блок, професійно-конструктивний блок, професійно-когнітивна надійність, персоналізація.

Постановка проблеми. Сьогодні у світі активно обговорюються питання підвищення якості освіти на сучасному етапі розвитку людства з метою постійного інтенсивного розвитку й високої конкурентноздатності економіки держав у світовому рейтингу. Ці питання так чи інакше охоплюють професійну діяльність освітян, у тому числі й працівників закладів вищої освіти, зокрема, науково-педагогічних працівників.

В Україні вимоги до вищої освіти визначаються відповідним стандартом. Але значна кількість публікацій [11; 15] та ін. указує на невідповідність наших закладів вищої освіти європейським вимогам якості. Тому не дивно, що здобуття вищої освіти в закладах вищої освіти України непривабливе для іноземців, не зважаючи на її низьку вартість у порівнянні з вартістю вищої освіти в Європі та США. Хоча в Україні створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). Ним і закладами вищої освіти

напрацьовано десятки різних документів з питань якості вищої освіти. Однак до цього часу нема ні науково-обґрунтованої моделі якісної професійної діяльності науково-педагогічного працівника, ні науково-обґрунтованої методики її оцінки. В кінцевому результаті відсутність таких знань не дозволяє на практиці забезпечити високий рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України, а без цього неможлива і якісна професійна підготовка фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про відсутність у науці напрацьовань безпосередньо з психолого-педагогічних аспектів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. У загальному питання якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника висвітлені надто широко та опосередковано у працях А. Алексюка [1], Є. Владимирської [2], І. Ісаєва [7], Б. Жебровського [6], Г. Коджаспирової та А. Коджаспирова [цит. за 9],

В. Ортинського [17], С. Шишова [24] та ін., хоча у вищезгаданих працях поняття «якість професійної діяльності викладача», «якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника», «якість педагогічної діяльності», «якість викладання» та ін., навіть, не вживаються, але, безперечно, під тими вимогами, які висуваються до професійної діяльності викладача (науково-педагогічного працівника), розуміється потреба в ефективній, якісній діяльності.

Разом з цим учені вживають поняття «якість освіти» та «якість вищої освіти», але тлумачать їх по-різному. Так, у педагогічному словнику російських учених Г. Коджаспирової та А. Коджаспірова під поняттям «якість освіти» розуміють: 1) набуття особою певного рівня знань і вмінь, розумовий, моральний і фізичний розвиток учнів чи студентів, на певному етапі, відповідно до визначеної мети; 2) ступінь задоволення потреб різних учасників освітнього процесу освітніми послугами, які надаються. Згідно з їхніми поглядами, якість освіти вимірюється її відповідністю освітнім стандартам, залежить від рівня престижності освіти в суспільній свідомості та системі державних пріоритетів, фінансування і матеріально-технічного стану освітніх закладів, а також сучасних технологій управління ними [цит. за 9].

Певна частина дослідники розглядає «якість освіти» як соціальну категорію, за допомогою котрої визначається і стан, і результативність процесу освіти в суспільстві, і її відповідність потребам різних соціальних груп щодо розвитку та формування громадських, побутових і професійних компетентностей особистості. З цих позицій С. Шишов і В. Кальней «якість освіти» визначають як «ступінь задоволення потреб різних учасників освітнього процесу» [24].

Дослідник Б. Жебровський вказує на те, що якість освіти слід розглядати у процесуальному та результативному контексті. Власне, у процесуальному контексті «якість освіти» постає як задоволення потреби особистості та її відповідність інтересам суспільства і держави, а в результативному (як результат діяльності навчального закладу) – як відповідність рівня підготовки фахівців, згідно з вимогам діючих освітніх програм. У цьому випадку, на думку автора, в якості освіти відображаються всі напрями та аспекти діяльності навчального закладу, тобто і результати навчально-виховної діяльності, і рівень професійної підготовки педагогічного колективу, і здатність адміністрації створити відповідні умови для функціонування та розвитку навчального закладу [6].

На думку Є. Владимірської, «якість вищої освіти має визначатися в координатах освітньої діяльності та розглядатися системно. Тому якість вищої освіти – це передусім інтегративна властивість, утворена в результаті діяльності системи вищої освіти взагалі, якщо йдеться про національний рівень, або ж, як інтегративна властивість, утворена в результаті діяльності університету (у випадку якогось, цілком конкретного університету)» [2].

Якщо спиратися на міжнародні позиції, то, наприклад, ЮНЕСКО у «Доповіді про стан системи освіти у світі», виголошеній у 2004 році, в поняття «якість освіти» вкладає кілька змістових значень, визначаючи її як: 1) доступ до здобуття формальної освіти і термін навчання; 2) доступ до здобуття вищої освіти; 3) рівність можливостей громадян реалізувати прав на освіту; 4) ресурсне забезпечення (тобто частка ВВП, котра виділяється на задоволення потреб освіти, у тому числі і з розрахунку на одного студента, і з розрахунку на заробітну плату викладачів тощо); 5) можливість вибору траєкторії освіти; 6) наявність стандартів навчання та освіти [27].

Однак із вищевикладеного випливає, що якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника дослідниками у прямій постановці не розглядалася. Згадуються хіба що власна відповідальність викладача, його сумління і вимоги до нього та його професійної діяльності. Дійсно, до науково-педагогічного працівника сучасного закладу вищої освіти висувається велика кількість вимог, які вважаються тими чинниками, котрі, за умови їх виконання, забезпечують якість їх професійної діяльності.

У закладах вищої освіти на цей час розроблені десятки документів, у яких визначені та окреслені внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти. Фактично, ці документи охоплюють усі аспекти діяльності закладу вищої освіти – від правил прийому на навчання до випуску і працевлаштування випускників. Наочним прикладом є «Внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти», частина I в Національному університеті «Львівська політехніка» [3], у якому простежується дуже серйозно ставляться до якості надання освітніх послуг. Однак і в них, на нашу думку, методика оцінки якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника є недосконалою. У ньому якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника, фактично, визначається на основі його щоріч-

ного рейтингу, котрий обчислюється за кількістю виданих наукових праць, особливо у наукових базах Scopus і Web of Science, підручників, навчальних посібників та ін., затрати часу на навчальну, методичну, наукову та організаційну роботу, підготовку електронних дидактичних матеріалів до курсу, розроблення і сертифікацію навчально-методичного комплексу з навчальної дисципліни та багатьох інших параметрів.

У цьому контексті варто зауважити, що це повністю не відображає реальну якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника у площині професійної підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки студенти в групі могли мати різну успішність у середньому закладі освіти, бути більш чи менш підготовленими, здібними чи не здібними тощо, а велика кількість праць різного характеру, видана ними, підготовка різнобічних дидактичних матеріалів та ін. не завжди прямо-пропорційно впливає на підвищення рівня якості освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Водночас в Україні, за мовчазною згодою, також вважається, що високий рівень педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника (чи його висока педагогічна культура, чи високий рівень професійно-педагогічної компетентності, чи високий рівень педагогічного професіоналізму та ін.) уже автоматично забезпечує високу якість його професійної діяльності. Мабуть, тому, не вживаючи самого слова «якість», вчені розкривають її опосередковано. Так, у багатьох працях вона розкривається через наявність у науково-педагогічного працівника високої педагогічної культури, чи високого рівня педагогічної майстерності, професійної педагогічної компетентності, загалом професіоналізму та ін.

Але слід сказати, що ні детальні знання всіх аспектів професійної діяльності у закладах вищої освіти, ні високий професіоналізм науково-педагогічних працівників (далі ми будемо вести мову лише про науково-педагогічних працівників, оскільки зміст їхньої діяльності відрізняється від професійної діяльності педагогічних і наукових працівників у закладах вищої освіти, згідно зі Законом України «Про вищу освіту») ще не забезпечують якості їх освітньої діяльності.

Результати наших досліджень свідчать, що науково-педагогічний працівник може мати необхідну сукупність педагогічних умінь, достатньо сформовані загальні й фахові компетенції, може володіти різними здібностями, навіть мати високі особистісні якості, видавати наукові праці, підручники, навчальні посібники та ін., але внаслідок

різних причин не застосовувати їх під час виконання завдань освітнього процесу.

Отже, актуальність і фактична незавершеність розроблення теоретико-емпіричних аспектів забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника зумовили вибір теми дослідження.

Постановка завдання. Головною метою праці є обґрунтування психолого-педагогічної моделі забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника у закладі вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розроблення моделі забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, насамперед, необхідно виявити її (якості) критерії. На основі результатів аналізу праць А. Алексюка [1], Є. Владимирської [2], І. Ісаєва [7], Л. Макарової [13], А. Маркової [14], В. Ортинського [17], Л. Подоляк [18], М. Поташника [19], С. Шишова [24] та ін. встановлено, що на сьогодні у прямій постановці проблема критеріїв якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника в науці не розглядалася. Дана проблема розкривається опосередковано: 1) у найширшому розумінні – через тлумачення якості освіти і якості вищої освіти; 2) у широкому розумінні через вимоги, які висуваються до професійної діяльності викладача (науково-педагогічного працівника); 3) у звуженому розумінні – в теоріях педагогічної культури, педагогічної майстерності, професійної педагогічної компетентності та педагогічного професіоналізму – через їхні складники. Проте якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника не тотожна ні поняттю «педагогічна майстерність», ні поняттю «педагогічна культура», ні поняттю «педагогічна компетентність», ні поняттю «педагогічні здібності».

Для розв'язання цього завдання ми виявили та проаналізували психолого-педагогічні проблеми, без розв'язання яких неможливе забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника на сучасному етапі розвитку суспільства. Результати аналізу цих проблем водночас стали тим теоретико-методологічним підґрунтям, яке дозволило здійснити пошук і визначити критерії якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника (оскільки таких критеріїв багато, то ми об'єднали їх за провідними ознаками у групи), а саме: 1) володіння ним найсучаснішими у світі знаннями, вміннями та компетентностями і здатністю до їх безперервного оновлення, в тому числі й через вивчення

зарубіжних джерел мовою оригіналу, відбору найцінніших та ефективно їх упровадження в освітній процес; 2) наявність і прояв в освітній діяльності професійно важливих особистісних якостей та здібностей; 3) володіння цифровими технологіями, вміння використання комп'ютерної техніки та мережі Інтернет, різних комп'ютерних програм, уміння працювати в on-line режимі; 4) здатність до пошуку новітніх (передових) форм, методів, педагогічних, дидактичних та інформаційних технологій; 5) висока мотивація до ефективної професійної діяльності; 6) вміння ефективно організовувати і управляти освітнім процесом здобувачів вищої освіти, спілкуватися з ними; 7) здатність вибудовувати зі здобувачами вищої освіти такий вектор професійної спрямованості, який приносять найбільшу користь освітньому процесу і забезпечує досягнення ними високих програмних результатів навчання; 8) висока психолого-педагогічна надійність, яка перешкоджає розвиткові в нього професійного вигорання та деформації.

На основі вищевикладеного ми обґрунтували психолого-педагогічну модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, яка являє собою: у функціонально-динамічному контексті – процес оволодіння і підтримування в науково-педагогічного працівника на високому рівні розвитку професійних знань, умінь, загальних і фахових компетентностей, його особистісних якостей і властивостей, професійних здібностей, професійної спрямованості, мотивації до ефективної професійної діяльності та психолого-педагогічної професійної надійності; у структурному – систему психолого-педагогічних елементів (блоків) зі заданими характеристиками і властивостями, певним чином узгоджених за змістом, часом і метою, що відтворюють спрямовану професійну активність науково-педагогічного працівника та його особистісну організацію в процесі взаємодії зі здобувачами вищої освіти.

Виявлено, що дана психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника включає такі взаємопов'язані функціональні блоки: 1) знаннєво-компетентнісно-особистісний; 2) професійно-мотиваційний; 3) професійно-управлінський; 4) професійно-орієнтаційний; 5) професійно-конструктивний.

Перший блок моделі – **знаннєво-компетентнісно-особистісний** – забезпечує оволодіння науково-педагогічним працівником необхідною сукупністю загальних і фахових знань, постійне

здобуття нових знань, формування вмінь, компетентностей, здібностей і особистісних якостей. Цей блок проявляється через такі складники, як: 1) сукупність знань, умінь, компетентностей, необхідних якостей та їх ефективна реалізація в освітньому процесі; 2) комунікативні здібності; 3) організаційні здібності.

Складники цього блоку досить широко розкрито в численних працях дослідників, зокрема А. Алексюка [1], О. Гури [5], І. Ісаєва [7], Л. Макарової [13], А. Маркової [14], Н. Овчарук [10] та інших, тому ми не будемо повторюватися. Увагу акцентуємо тільки на деяких важливих аспектах.

Так, проблема забезпечення наявності у психолого-педагогічного працівника базових знань і вмінь, а також загальних і фахових компетентностей ускладнюється тим, що він має постійно використовувати в освітньому процесі нові знання, передові новітні (інноваційні) методи, технології та ін., якими, насамперед, має оволодівати самостійно. Виходячи з того, що в сучасному світі знання «старіють» дуже швидко, а новітні методи, технології та ін. з'являються часто, то науково-педагогічним працівникам важко оволодівати ними, оскільки їх потрібно, по-перше, вибрати із великого масиву інформації та осмислити; по-друге, розробити на їх основі нові лекції, практичні й лабораторні заняття, практики, теми і методичні вказівки до курсових робіт (проектів) та ін.; по-третє, змінити відповідні програми, затвердити їх і под.

Однак, наявність у науково-педагогічного працівника професійних знань, умінь, компетентностей, організаційних, комунікативних та інших здібностей, особистісних якостей тощо ще не гарантує їх ефективну реалізацію ним в освітньому процесі. Потрібно, щоб науково-педагогічний працівник бажав, прагнув реалізувати їх в освітньому процесі, тобто, щоб він був мотивований до ефективної професійної діяльності. Тому другим блоком даної моделі є **професійно-мотиваційний**, котрий забезпечує формування в науково-педагогічного працівника мотивації до якісної професійної діяльності. Він досить виважено розкритий у багатьох працях, а значна кількість дослідників, у тому числі й О. Леонтьєв [12], С. Рубінштейн [20] і Д. Узнадзе [21] вважають, що мотив є центральним, системоутворювальним фактором діяльності.

Для якісної професійної діяльності науково-педагогічних працівників, на нашу думку, важливою є мотивації до успіху та зменшення чи мінімізація мотивації до уникнення невдачі.

Отже, професійно-мотиваційний блок якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника виражається такими складниками, як: 1) мотивація до успіху; 2) брак мотивації до уникнення невдачі, що має обернено пропорційну залежність від мотивації до уникнення невдач (тут для визначення якості важлива не сама мотивація уникнення невдачі, а її відсутність, тобто та частина, яка її заперечує).

Третій блок моделі – **професійно-управлінський**, котрий забезпечує ефективне управління науково-педагогічним працівником освітнім процесом здобувачів вищої освіти.

Психолого-педагогічні та психологічні аспекти управління науково-педагогічними працівниками освітньою діяльністю здобувачів вищої освіти розглядали дослідники педагогічної психології та педагогіки вищої школи А. Алексюк [1], Л. Подольак і В. Юрченко [18], А. Нісімчук, О. Падалка і О. Шпак [16], В. Якунін [25] та ін.

Загалом професійна діяльність науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є поліфункціональною, оскільки він в освітньому процесі водночас реалізує багато функцій. Здавалося б, що ці функції незалежні одна від одної, проте прискіпливий аналіз освітнього процесу в сучасному інформаційному світі свідчить, що провідною, точніше його головною функцією є управлінська. Власне всі інші функції реалізуються в освітньому процесі через її призму.

Приміром, українські дослідники Л. Подольак і В. Юрченко прямо заявляють, що «студент є об'єктом управління викладача, оскільки діяльність останнього спрямована на зміни особистості майбутнього фахівця» [18, с. 130]. А вчені А. Нісімчук, О. Падалка і О. Шпак вказують на те, що педагогічна діяльність «спрямована на реалізацію управління і формування навчальної діяльності того, хто навчається <...>» [16, с. 53].

Для якісної професійної діяльності науково-педагогічний працівник має не лише вміло поєднувати авторитарний і демократичний стилі управління, уникаючи пасивного (ліберального), але і здійснювати науково обґрунтоване управління освітнім процесом, розвитком (саморозвитком) і фаховою підготовкою здобувачів вищої освіти.

Отже, професійно-управлінський блок можна виразити через такі його складники, як: 1) авторитарно-одноосібний стиль управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 2) одноосібно-демократичний стиль управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 3) відсутність пасивного стилю управління освітнім процесом

здобувачів вищої освіти, що має обернено пропорційну залежність від пасивного стилю управління.

Четвертий блок моделі – **професійно-орієнтаційний**, через який забезпечується позитивна професійна спрямованість науково-педагогічного працівника.

Ми вважаємо, що професійна спрямованість науково-педагогічного працівника є похідною від його поведінки і взаємин зі здобувачами вищої освіти, котра в цілому відображає характер і зміст його професійної активності, взаємодії з ними, педагогічний такт, ставлення до них і до своїх обов'язків у ході досягнення мети освітнього процесу щодо їхньої фахової підготовки. З таких позицій професійна спрямованість науково-педагогічного працівника розкрита у працях А. Макарової [13], Л. Маркової [14], В. Ортинського [17] та ін.

Рівень якості професійної спрямованості науково-педагогічного працівника, на нашу думку, адекватно можна виразити через три вектори його активності: перший вектор – «спрямованість на себе», другий – «спрямованість на формальну взаємодію», третій – «спрямованість на справу».

За вектором «спрямованість на себе», науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти більшою мірою розв'язує свої проблеми, залишаючи поза увагою проблеми освітнього процесу.

Діяльність науково-педагогічного працівника за вектором «спрямованість на формальну взаємодію» характеризується формальними ознаками його ставлення до виконання своїх обов'язків, імітацією науково-педагогічної активності. Головна мета такого науково-педагогічного працівника, з одного боку, – сподобатися здобувачам вищої освіти, а з іншого – уникнути скарг, нарікань, критики за безплідну діяльність.

Позитивним вектором професійної спрямованості, який суттєво впливає на якість освітнього процесу, є «спрямованість на справу», що характеризується зосередженістю науково-педагогічного працівника на освітньому процесі, на вивченні та розв'язанні проблем здобувачів вищої освіти, надання їм практичної допомоги з різних питань. Такий науково-педагогічний працівник виявляє принциповість і вимогливість до здобувачів вищої освіти, завжди намагається покращити умови освітнього процесу, впровадити нові форми, методи, педагогічні та інформаційні технології тощо.

Отже, професійно-орієнтаційний блок охоплює такі головні складники: 1) відсутність спрямованості на себе, що має обернено пропорційну залежність від спрямованості на себе; 2) відсут-

ність спрямованості на взаємодію, що має обернено пропорційну залежність від спрямованості на взаємодію; 3) спрямованість на справу.

П'ятий блок моделі – **професійно-конструктивний**, через який забезпечується психолого-педагогічна професійна надійність науково-педагогічного працівника та унеможливується професійна деформація, професійне вигоряння.

Роками на професійну діяльність науково-педагогічного працівника впливають різні як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники, які, безумовно, можуть погіршувати її якість. У випадку, коли якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника залишається високою тривалий час, то доречно говорити про його **психолого-педагогічну професійну надійність**, під якою слід розуміти сталість його фахових компетентностей, особистісних якостей та здібностей, здатності завжди будувати найдоцільніші взаємини зі здобувачами вищої освіти, реалізовувати найефективніший стиль управління освітнім процесом, постійно здобувати найсучасніші передові знання і втілювати їх в освітній процес тощо.

Ми виявили, що психолого-педагогічна професійна надійність науково-педагогічного працівника формується за наявності в нього: 1) професійно-когнітивної надійності; 2) професійно-вольової надійності; 3) професійно-емоційної надійності; 4) персоналізації; 5) значущості особистісних досягнень.

Так, **професійно-когнітивна надійність науково-педагогічного працівника** являє собою стійку, стабільну інтелектуальну його здатність до якісного розв'язання освітніх завдань, креативність та ефективність мислення, інтелектуальну активність і творчість; **професійно-вольова надійність** – високий рівень вольової стійкості, дисциплінованості, самоорганізації, цілеспрямованості й наполегливості в досягненні високих результатів у науково-педагогічній діяльності; **професійно-емоційна надійність** – здатність генерувати позитивні емоції, бути емоційно чутливим до здобувачів вищої освіти, емоційно стійким

та толерантним у процесі педагогічної взаємодії з ними; **персоналізація** (лат. Persona – особистість) – потреба в прояві своєї особистості, усвідомлення власної особистості як суспільно значущої, результатом чого виступає його активна освітня діяльність, спрямована на трансляцію іншим своєї індивідуальності; **значущість особистісних досягнень** – ціннісне ставлення до результатів своєї професійної діяльності, визнання їхньої важливості, значущості.

Установлено, що психолого-педагогічна професійна надійність науково-педагогічного працівника пропорційно обернена до його **психолого-педагогічної професійної деформації**, яка розвивається на підґрунті професійного вигоряння, під яким ми розуміємо втрату ним фахової здатності до якісного розв'язання освітніх завдань унаслідок руйнування або старіння попередньої системи знань, умінь і компетентностей, викривлення фахових і особистісних якостей та властивостей, втрати професійної мотивації до досягнення успіху на основі когнітивного, вольового та емоційного вигоряння, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Отже, в основі психолого-педагогічної професійної деформації науково-педагогічного працівника лежить його професійне вигоряння, яке, на нашу думку, спричиняється 1) професійно-когнітивним вигорянням; 2) професійно-вольовим вигорянням; 3) професійно-емоційним вигорянням; 4) деперсоналізацією; 5) редукцією особистісних досягнень.

А загалом між психолого-педагогічною професійною надійністю науково-педагогічного працівника і його професійним вигорянням (психолого-педагогічною професійною деформацією) наявна обернено пропорційна залежність (табл. 1).

Під **професійно-когнітивним вигорянням** науково-педагогічного працівника ми розуміємо: у процесуальному плані – поступову втрату ним інтелектуальної активності, креативності та ефективності мислення; на результативному рівні – інтелектуальну пасивність, ригідність і

Таблиця 1

Обернено-пропорційна залежність між психолого-педагогічною професійною надійністю і професійним вигорянням науково-педагогічного працівника (НПП)

Складники психолого-педагогічної професійної надійності НПП	Складники психолого-педагогічного вигоряння НПП
Професійно-когнітивна надійність	Професійно-когнітивне вигоряння
Професійно-вольова надійність	Професійно-вольове вигоряння
Професійно-емоційна надійність	Професійно-емоційне вигоряння
Персоналізація	Деперсоналізація
Значущість особистісних досягнень	Редукція особистісних досягнень

шаблонність мислення, відсутність новизни і творчості; під *професійно-вольовим вигорянням*: у процесуальному плані – поступову втрату волі до навчальної, наукової, методичної, виховної та організаційної діяльності, розв'язання різнобічних завдань освітнього процесу; в результативному аспекті – нездатність проявляти наполегливість, послідовність і твердість у реалізації завдань освітнього процесу.

А складники професійного вигоряння педагогів – професійно-емоційне вигоряння, деперсоналізація і редукція особистісних досягнень розглядалися у працях Н. Водоп'янової [4], Л. Карамушкі і Т. Зайчикової [8], Т. Формалюка [22], Н. Чепелевої [23], М. Буріша [26] та ін.

Уточнимо сутність цих складників. Так, *професійно-емоційне вигоряння* науково-педагогічного працівника полягає у поступовому зменшенні позитивних емоцій від професійної діяльності та її результатів аж до повного їх зникнення, а на результативному рівні – повну чи часткову відсутність позитивних емоцій, байдужість, емоційну холодність, емоційну відстороненість від професійної діяльності та її результатів.

Деперсоналізація науково-педагогічного працівника виявляється як відсутність у нього потреби в прояві своєї особистості, байдужість до оцінки іншими своїх особистісних, професійних і ділових якостей; деформація стосунків зі здобувачами вищої освіти й колегами по роботі тощо; *редукція професійних досягнень* – як тенденція: 1) переоцінки ним своїх професійних досягнень та скептичного ставлення до них; 2) усвідомлення реальної чи уявної некомпетентності, неуспіху в професійній педагогічній діяльності, безперспективності.

Тому професійно-конструктивний блок якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника показує наявність у нього таких складників, як: 1) професійно-когнітивна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-когнітивного вигоряння; 2) професійно-вольова надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-вольового вигоряння; 3) професійно-емоційна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-емоційного вигоряння; 4) персоналізація, що має обернено пропорційну залежність від деперсоналізації; 5) значущість особистісних досягнень, що має обернено пропорційну залежність від редукції особистісних досягнень.

Висновки. Психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника являє собою сис-

тему психолого-педагогічних елементів (блоків) зі заданими характеристиками і властивостями, певним чином узгоджених за змістом, часом і метою, функціонування яких відтворює процес забезпечення і підтримування в нього на високому рівні розвитку професійних знань, умінь, загальних і фахових компетентностей, його особистісних якостей та самоорганізації, професійних здібностей, професійної спрямованості та активності, мотивації до ефективної професійної діяльності та психолого-педагогічної професійної надійності в ході взаємодії зі здобувачами вищої освіти з метою формування у них знань, умінь, загальних і фахових компетентностей та особистісних якостей. В структурному плані дана модель включає знаннєво-компетентнісно-особистісний, професійно-мотиваційний, професійно-управлінський, професійно-орієнтаційний та професійно-конструктивний блоки, кожен з яких утримує складники, що разом у функціональній взаємодії між собою забезпечують якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника. Складниками цих блоків є такі: знаннєво-компетентнісно-особистісного – 1) сукупність знань, умінь, компетентностей, необхідних якостей та їх ефективна реалізація в освітньому процесі; 2) комунікативні здібності; 3) організаційні здібності; професійно-мотиваційного – 1) мотивація до успіху; 2) відсутність мотивації до уникнення невдачі; професійно-управлінського – 1) авторитарно-одноосібний стиль управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 2) одноосібно-демократичний стиль управління; 3) відсутність пасивного стилю управління освітнім процесом; професійно-орієнтаційного – 1) відсутність спрямованості на себе; 2) відсутність спрямованості на взаємодію; 3) спрямованість на справу; професійно-конструктивного – 1) професійно-когнітивна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-когнітивного вигоряння; 2) професійно-вольова надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-вольового вигоряння; 3) професійно-емоційна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-емоційного вигоряння; 4) персоналізація, що має обернено пропорційну залежність від деперсоналізації; 5) значущість особистісних досягнень, що має обернено пропорційну залежність від редукції особистісних досягнень.

Дальші перспективи досліджень у цьому напрямі полягають у вивченні динаміки якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, по-перше, у залежності від величини

їхнього педагогічного стажу і віку, по-друге, під впливом різних негативних як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, по-третє, внаслідок інтенсивного розвитку нових знань, зміни педагогічних, дидактичних та інформаційних технологій, що застосовуються в освітньому процесі, та ін.

Список літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Владимирська Є.Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006.
3. Внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти. Частина I / за ред. професора Ю.Я. Бобала. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. 448 с.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
5. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 753 с.
6. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002.
8. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. Київ : Міленіум, 2003. 40 с.
9. Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие : монография. Могилев : Могилевский государственный университет продовольствия, 2004. 136 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
11. Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегративно-філософський аналіз : монографія. Інститут вищої освіти АПН України. Київ : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 221 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
13. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монография в 2 ч. Москва : МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. Ч. 2. 142 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Просвещение, 1996. 190 с.
15. Михальченко М.І., Самчук З.Ф. Дійсне та Належне української освіти на порозі ХХІ століття. *Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. пр.* Київ : Знання, 2000. С. 68-85.
16. Нісінчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Видавництво центр «Просвіта», Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
17. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 500 с.
18. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підруч. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. 360 с.
19. Поташиник М.М. Управление качеством образования : монография. Москва : Педагогическое общество России, 2004. 448 с.
20. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности : хрестоматия. Самара: Издательский дом «БАХРАМ», 1999. Т. 2. С. 227-244.
21. Узнадзе Д.Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.
22. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57-64.
23. Чепелева Н.А. Психологические особенности эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Краматорск, 2010. 195 с.
24. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 354 с.
25. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
26. Burisch M. Das Burnout-Syndrom. Heidelberg. *Springer Mediy in Verlag*, 2006. Pp. 3-14.
27. Global Monitoring Reports. The 2005 year report: Education for All. *Quality Imperative*. UNESCO publishing, 2004. 430 p.

Terletska Yu.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODEL, WHICH ENSURES THE QUALITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF ACADEMIC STAFF

The article substantiates the psychological and pedagogical model, which ensures the quality of professional activity of academic staff at the present stage of social advancement.

It musters arguments that the psychological and pedagogical model, which ensures the quality of professional activity of academic staff, represents a system of psychological and pedagogical elements (modules) with specified characteristics and properties, which properly correspond in their value, purpose and time. They reproduce the process of providing and maintaining a high level of professional knowledge, skills, general and professional competencies, personal qualities and self-organization, professional abilities, professional orientation and activity, motivation for an effective professional activity as well as psychological and pedagogical professional reputation in interaction with applicants for higher education. Structurally, this model includes the following interconnected functional modules: 1) the knowledge, competence and personal module, which maintains academic staff's knowledge, skills, competencies, personal qualities and reputation at a proper level; 2) the career motivation module, which forms and maintains academic staff's motivation to achieve success in professional activities; 3) the profession management module, which effectively manages the higher education process of applicants for higher education; 4) the profession-oriented module, which ensures its positive professional orientation; 5) the profession-result-orientated module, which shapes its psychological and pedagogical reputation, as well as prevents occupational deformation.

Key words: *knowledge, competence and personal module, career motivation module, profession management module, profession-oriented module, profession-result-oriented module, professional and cognitive reputation, personalization.*