

ПРОФЕСІЙНИЙ І ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Кучерявий О.Г.



МОНОГРАФІЯ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Кучерявий О. Г.

**ПРОФЕСІЙНИЙ І ОСОБИСТІСНИЙ
РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Монографія

Кропивницький
2021

УДК [-027.561: 159. 923. 2]: 37. 011. 3-051 «20»
К 88

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 7 від 01 липня 2021 року)*

Рецензенти:

Дубасенюк О. А., доктор педагогічних наук, професор, Почесний академік НАПН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка;

Рибалка В. В., доктор психологічних наук, професор, Почесний академік НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Кучерявий О. Г.

К 88 Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя : монографія / О. Г. Кучерявий. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. — 329 с.

ISBN 978-966-189-621-4

У монографії з аксіо-акмеологічних, синергетичних, аксіо-культурних, цілісно-системних, особистісно-діяльнісних і компетентнісних позицій розв'язується проблема цілісності акмеологічного розвитку вчителя — особистісного, професійного і професійно-культурного. Розкриваються структура, ціннісно-змістовий і соціально-перетворювальний потенціал національного феномена професійно-педагогічної культури як головної детермінанти кар'єрного зростання педагога. Висвітлюються оптимальний парадигмальний підхід, концептуальна платформа і структура багаторівневої моделі його цілісного поступу. Схарактеризовано побудовану систему загальних і специфічних принципів регуляції саморуку вчителя до вершин професійної зрілості.

Для вчителів-практиків, викладачів і студентів педагогічних університетів, менеджерів і слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти, різних категорій наукових працівників і аспірантів.

УДК [-027.561: 159. 923. 2]: 37. 011. 3-051 «20»

ISBN 978-966-189-621-4

© Кучерявий О. Г., 2021

© ППОД ім. І. Зязюна НАПН України, 2021

© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-СОЦІОЛОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ КАТЕГОРІЙ «РОЗВИТОК» І «ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ»	21
1.1. Філософська й соціологічна науки про сутність категорії «розвиток».....	21
1.2. Становлення й розвиток психологічної теорії особистості й особистісного розвитку в історичній ретроспективі: огляд основних версій.....	45
1.3. Сутнісні характеристики культурно-історичної теорії Л. Виготського про розвиток вищих психічних функцій.....	60
1.4. Концептуальне бачення Г. Костюком психічного розвитку особистості та його детермінант.....	72
РОЗДІЛ 2. НАЦІОНАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ОСОБИСТІСНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО І ПРОФЕСІЙНО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ	82
2.1. Склад терміносистеми теорії професійно-педагогічної культури: аксіо-акмеологічний, синергетичний, системно-культурологічний і особистісно-діяльнісний виміри.....	82
2.2. Національно значущі розвивально-виховні потенціали професійно-педагогічної культури.....	103
2.3. Пріоритетні завдання носіїв цінностей професійно-педагогічної культури в умовах боротьби країни з пандемією коронавірусу, організації дистанційного навчання й виховання учнів.....	112

2.4. Методика експертної оцінки рівнів особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя та особливості результатів її використання.....141

РОЗДІЛ 3. ЦІЛІСНИЙ ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО І ПРОФЕСІЙНО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ У ФОКУСІ ЙОГО КОНЦЕПТУАЛЬНОГО БАЧЕННЯ.....182

3.1. Методологічна платформа розгляду кар'єрного саморуку особистості вчителя у статусі цілісного процесу.....182

3.2. Система загальних принципів регуляції цілісного розвитку вчителя як особистості й професіонала.....193

3.3. Парадигмальна концептуальна модель особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя...222

3.4. Принципи особистісного й професійного зростання вчителя до рівня педагогічного професіоналізму.....241

3.5. Закономірності й принципи сходження особистості вчителя з рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури.....268

ПІСЛЯМОВА.....295

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....302

ВСТУП

Тридцять років повернення України на шлях націодержавотворення вимагали нового Вчителя, головного «вихователя української нації», здатного стояти на сторожі державної мови й національної культури, суттєво впливати на формування громадянського суспільства, стимулювати духовний, інтелектуальний, афективний і фізичний розвиток учнів, Педагога-патріота, майстра і творця, якому притаманна й цілісна сукупність інших, особистісно й соціально значущих компетентностей, зафіксованих, зокрема, і в Педагогічній Конституції Європи.

Моральне, психічне й фізичне здоров'я учнів як потенційних усебічно підготовлених у вимірах вихованості, розвинутості й освіченості суб'єктів відродження України, їхня активність як її патріотів, усвідомлення ними власного сенсу життя, наявність у них життєтворчих і духовно-вчинкових світоглядних переконань є провідними критеріями ефективності виконання Вчителем своєї неповторної соціальної місії. В умовах, коли пріоритетність культури, науки і престижність професії вчителя найчастіше реально тільки декларують, чи міг він її виконувати якісно? Для цього професіоналу треба бути на високому рівні розвитку професійно-педагогічної культури. Тільки цей рівень професійної зрілості вчителя є необхідною стрижневою інтегральною умовою виконання Україною зобов'язань щодо досягнення європейської якості освіти, пере-

творення її в дієвий засіб національного культуротворення й державотворення, результативності кар'єрного зростання педагога в контексті реалізації його потреб у самоактуалізації й самореалізації.

За роки незалежності країни поступово зростала потужність нормативно-правового поля, яке безпосередньо стосувалося освіти. Ідеться передусім про такі доленосні в цій сфері закони України: «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020). На порядку денному — Закон України «Про вчителя».

Велике значення для розвитку національної освіти (і, зокрема, педагогічної вищої) в історичній ретроспективі насамперед мали такі загальнодержавні документи, як Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» (1996) і Національна доктрина розвитку освіти (2002).

Один із перших фундаментальних документів, спрямованих на якісну реалізацію Національної доктрини в умовах глобалізаційних процесів, — Державна програма «Вчитель» (2002), що безпосередньо була присвячена педагогу й мала цільовий і комплексний характер.

Після обрання національною системою освіти євроінтеграційного напрямку подальшого поступу в останні роки з'явилися два важливих документи, в яких у концептуальному плані йдеться про майбутнього педагога чи вчителя. На європейські орієнтири підготовки вчителя зважає «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018), а Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» Кабінету Міністрів України (2016) утворює пріоритет вільного розвитку творчої особистості учня в умовах створеного педагогом нової генерації розвивального освітнього середовища.

Найгостріші проблеми середньої освітньої ланки сьогодні пов'язані не тільки з розробленням підручників і навчальних

посібників, адекватних потребам організації розвивального навчання й виховання учнів, формування в них значущих для життєтворчості компетентностей і якостей, відображених, зокрема, у Концепції «Нова українська школа». Найактуальнішими є питання забезпечення професійно-культурного розвитку й саморозвитку педагога, підвищення готовності вчителя працювати на основі нових підручників, створювати гуманне освітнє середовище, якісно використовувати в освітньому процесі інформаційні технології, перетворювати педагогічну взаємодію (особливо в умовах дистанційної освіти) в джерело самоформування учнями певних компетентностей і самовиховання духовно-моральних, національно-патріотичних, валео-екологічних, естетичних та інших якостей.

Шлях розв'язання цих та інших нагальних питань не є простим. Він перебуває в площині створення в Україні системи державної підтримки неперервного поступу майбутнього вчителя і вчителя-практика щаблями професійної компетентності, професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності, професійно-педагогічної культури під дією сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників. Серед останніх чільне місце посідає культура саморуку педагога до вершин професійної зрілості засобами педагогічної творчості, професійної самоосвіти й самовиховання. Поступове сходження до цієї культури починає ще майбутній учитель на студентській лаві за умов усвідомлення потреби в цьому процесі кар'єрного зростання.

У відповідному потребнісно-мотиваційному контексті розширюється коло провідних функцій педагогічного університету. Стрижневою стає функція перетворення професійного становлення вчителя в платформу організації його цілісного розвитку впродовж життя. Її виконання передусім вимагає переживання, осмислення, формулювання й реалізації сукупності таких трьох завдань: 1) розроблення й утвердження у статусі цінності вищого порядку концепції реалізації в педагогічному університеті

акме-синергетичної парадигми підготовки майбутніх учителів до цілісного саморозвитку як в освітньому, так і в професійному бутті впродовж життя; 2) створення і затвердження поетапної цільової програми оновлення провідних завдань, змісту й технологій професійної підготовки майбутнього вчителя в аспекті його трансформації в компетентного суб'єкта проєктування і здійснення на основі самотворчості (самоосвіти і самовиховання) й педагогічної творчості власного цілісного розвитку; 3) активізація розроблення викладачами університету інноваційних технологій підготовки вчителя як засобів його особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку.

Зазначена сукупність дій працівників закладів вищої педагогічної освіти є зовнішньою щодо процесу кар'єрного зростання майбутнього педагога й слугує прикладом відповідного зовнішнього чинника інституційного рівня. Прикладом такого ж рівня може бути діяльність професорсько-викладацького складу закладів післядипломної педагогічної освіти щодо стимулювання професійної самоосвіти й самовиховання своїх слухачів за результатами діагностики рівнів їхньої професійної зрілості й готовності до самотворчості. Проте головний зовнішній чинник як фактор мезорівня — сформованість у державі ідеології й політики всебічної підтримки саморуку вчителя до вершин професійної зрілості, окресленість і реалізація на практиці національної стратегії забезпечення його особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку як особливої цілісності. Її стрижнем має бути система цінностей-цілей, яка прямо чи опосередковано спрямована на потреби національного культуротворення й націєтворчості у вимірі можливостей педагога щодо сприяння цим процесам. Гармонійно доповнювати такі соціально значущі стратегічні орієнтири повинна система цінностей-цілей, зорієнтована на потреби особистості вчителя в самоактуалізації й самореалізації у різновидах професійної й громадської діяльності.

Важливим базовим зовнішнім чинником є й розробленість наукового фундаменту стимулювання кар'єрного саморуку педагога. За результатами аналізу потужної теоретико-методологічної основи та існуючого проблемного поля ми вибудували проблему дослідження. Це — *проблема об'єктивного зв'язку особистісного й професійного розвитку вчителя із ціннісно-змістовим і ціннісно-смісловим світом професійно-педагогічної культури як ключової детермінанти цього процесу, забезпечення цілісності його кар'єрного саморуку впродовж життя.*

З огляду на малорозробленість, складність і міждисциплінарність обраної проблеми було встановлено, що, як мінімум, повне теоретико-методологічне забезпечення цілісного розвитку вчителя вимагає визначення його методологічної парадигми, системи фаз, провідних детермінант, законопростору, загальних і специфічних принципів організації цього процесу, умов і способів досягнення цільових орієнтирів та ін.

Інтегральною метою дослідження, результати якого віддзеркалені в цій монографії, була побудова цілісного образу концептуального уявлення про кар'єрний рух педагога як його особистісний, професійний і професійно-культурний акмеологічний розвиток упродовж життя.

Досягнення мети відбувалося на основі розв'язання таких стрижневих завдань:

1) з'ясування особливостей трактування родових категорій теорії цілісного розвитку вчителя — «розвиток» і «психічний розвиток особистості» — філософами, соціологами і психологами в історичній ретроспективі;

2) визначення із цілісних позицій стрижневих компонентів терміносистеми теорії професійно-педагогічної культури як провідної домінанти цілісного розвитку вчителя в аксіо-акмеологічному, синергетичному, системно-культурологічному й особистісно-діяльнісному вимірах: цілісну сукупність функ-

цій, структуру і зміст аксіо-акмеологічної культуросфери цього національного феномена; провідні розвивально-виховні потенціали в аспекті потреб національного відродження й культуротворення; ціннісно-змістові й ціннісно-сміслові можливості для організації дистанційного й змішаного навчання учнів у ситуації наступу пандемії коронавірусу;

3) обґрунтування на основі розробленої методологічної платформи та існуючої теоретичної бази таких конструктів: а) системи загальних принципів і парадигмальної концептуальної моделі особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя; б) розширення до цілісної сукупності вимог щодо особистісного й професійного зростання педагога до рівня педагогічного професіоналізму; в) виявлення *закономірностей*, окреслення й характеристика системи основних вихідних положень теорії професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя — його специфічних принципів.

Відображену в завданнях і змісті монографії логіку наукового пошуку вирізняють два вектори спрямування — на досягнення методологічної повноти й опертя на фундаментальні теоретичні засади досліджуваної проблеми.

За цією логікою насамперед були схарактеризовані й узагальнені результати аналізу концепцій тлумачення родової категорії «розвиток» із філософських і соціологічних позицій (Г. Гегелем, О. Шпенглером, А.-Д. Тойнбі, Р. Мертоном, Т. Парсонсом, Г. Спенсером, П. Бурдьє, Е. Дюркгеймом, П. Сорокіним та ін.). Зокрема, у філософському вимірі цей феномен постає як характеристика якісних змін різних об'єктів, поява нових форм буття, різнобічних інновацій і нововведень, перетворення внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єктів за умови збереження ними системних якостей.

У першому розділі ми намагалися на цілісній основі розкрити особливості різних версій теорії особистості (В. Джем-

са, О. Лазурського, З. Фрейда, К.-Р. Роджерса, Г. Олпорта, А.-Х. Маслоу та ін.), предметом якої є структура, закономірності й рушійні сили її розвитку. Зроблено висновок про інноваційність тривимірної структури особистості українського вченого В. Рибалки, цілісного бачення ним її діяльнісного виміру. На особливу увагу заслуговувала культурно-історична теорія Л. Виготського щодо розвитку вищих психічних функцій, внесок Г. Костюка і С. Рубінштейна в розуміння детермінант, механізмів і *принципів* психічного розвитку людини й особистості. Ідеться, зокрема, про концептуальні уявлення Г. Костюка щодо онтогенезу людської психіки, психічного розвитку особистості, його рушійних сил, закономірностей, шляхів і способів педагогічного стимулювання, а також про положення С. Рубінштейна, за якими провідними детермінантами особистісного розвитку є творча самодіяльність і самостійність особистості. При цьому ми виділили ядро вихідних ключових положень авторів психологічних теорій розвитку особистості, вельми значуще для досягнення мети дослідження: особистісний розвиток відбувається завжди в певних конкретно-історичних умовах як процес саморуху до нового якісного стану і є результатом культурно-соціальної детермінованості особистості, а реалізація потреби у його вивченні вимагає розгляду перетворення у всіх сферах особистості у взаємозв'язку з розвитком суспільства, її залученням до світу різновидів людської діяльності й цінностей людської культури (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, В. Рибалка та ін.).

Другий розділ роботи цілком присвячено феномену професійно-педагогічної культури, вершині професійного й професійно-культурного розвитку вчителя. Насамперед у ньому здійснено розв'язання цільового завдання щодо визначення основних складників терміносистеми теорії професійно-педагогічної культури під кутом їх відповідності парадигмі ак-

сіо-синергетичної детермінації цілісного розвитку вчителя шляхом збагачення аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності новими культуровідповідними цінностями.

На основі результатів аналізу трактовок професійного розвитку вчителя і педагогічного професіоналізму з особистісно-діяльнісних, аксіологічних, культурологічних й інших позицій (Є. Бондаревська, Н. Гребенкіна, Н. Гузій, Б. Дяченко, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, А. Маркова, Є. Рогов, В. Синенко, В. Сластьонін, Т. Федірчик та ін.) актуалізовано загальну проблему їхніх зв'язків з професійно-педагогічною культурою. У колі підходів до визначення сутності та структури педагогічної культури великою кількістю науковців особливу нашу увагу привернув аксіологічний у гармонії з іншими (Є. Бондаревська, В. Гриньова, О. Дубасенюк, Т. Іванова, І. Ісаєв та ін.).

Окреслено методологічну основу авторської трактовки цієї категорії, розуміння процесу сходження особистості вчителя з рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури загалом як синтез аксіологічного, синергетичного, системного, цілісного, акмеологічного, культурологічного й особистісно-діяльнісного підходів. Сформульовано такі концептуальні положення:

1. В ієрархії цінностей, що детермінують особистісний і професійний розвиток учителя, професійно-педагогічна культура випереджує педагогічний професіоналізм. Це зумовлено передусім її цілісними властивостями в соціальному вимірі: потенційно націєтворча спрямованість; здатність сприяти національному культуротворенню, побудові в Україні громадянського суспільства; ноосферо-світоглядне ціннісне багатство, зорієнтованість на опанування учнями ноетичного світогляду та ін.

2. Маючи статус національного феномена, вона не тільки вбирає, акумулює і «носить» цінності скарбниці людства —

загальнокультурні й духовні, етнокультурні й професійні, але й якісно забезпечує інкультурацію учня в освітньому просторі, його оздоровлення й загальний розвиток.

3. Аксіо-акмеологічна культуросфера особистості педагога й функції професійно-педагогічної культури як цілісної системи є найбільш узагальненими її структурними компонентами.

4. Сходження вчителя з рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури відбувається завдяки актам розширення його аксіо-акмеологічної культуросфери внаслідок цілісної — інтелектуальної, афективної й комунікативної — активності цього суб'єкта професійного й професійно-культурного розвитку.

Подано авторське модельне уявлення про аксіо-акмеологічну культуросферу особистості педагога як цілісну систему домінуючих аксіологічних функцій, що має необхідний для забезпечення професійно-педагогічній культурі статусу акмеологічного інваріанта професіоналізму духовно-енергетичний ціннісно-перетворювальний, пізнавальний і ціннісно-смісловий потенціал щодо якісного виконання нею своїх цілісно-системних функцій. Схарактеризовано на рівні власного концептуального бачення такі структурні компоненти відповідної моделі: 1) Я-концепція особистісного й професійно-культурного розвитку; 2) світоглядно-аксіологічна культура; 3) культура професіоналізму особистості; 4) культура професійно-педагогічної діяльності; 5) духовно-моральна культура як особистісна цінність; 6) загальна культура як самоцінна; 7) культура соціальної активності, громадянської відповідальності й дії; 8) культура синтезу й розвитку в себе та учнів національної свідомості й самосвідомості, утвердження українськості.

До сукупності цілісно-системних функцій професійно-педагогічної культури в різних вимірах віднесено такі: 1) *соціально-культуротворчий вимір*: стратегічно націєтворча; стратегічно культурозвивальна; суспільно-культуровід-

творювальна; 2) *природно- і освітньо-середовищний вимір*: природозахисна; природовідтворювальна; освітньо-культураційна; освітньо-одухотворювальна; освітньо-гуманізаційна; освітньо-оновлювальна; 3) *професійно-кар'єрний вимір*: особистісно- й професійно-розвивальна; професійно-самореалізаційна; професійно-творча; професійно-самотворча; науково-дослідницька (інноваційно-пошукова); професійно-конативна; 4) *особистісно зорієнтований навчально-виховний вимір*: цілісно-соціалізаційна; ноетично-світоглядна; україноцентрично-виховна; гуманістично-виховна; навчально-інкультураційна; особистісно-мобілізаційна; особистісно-формувальна; особистісно-розвивальна; особистісно-оздоровлювальна; особистісно-захисна; особистісно-одухотворювальна; особистісно-опочуттєвлювальна; культивацийно-самодіяльнісна; 5) *стратегічно-цільовий і творчо-потенційний вимір*: нормативна; позанормативна.

Зроблено акцент на провідних національно-виховних потенціалах професійно-педагогічної культури. Вони мають два вектори спрямованості. По-перше, як носій її цінностей учитель прямо причетний і готовий до формування й розвитку національної свідомості й самосвідомості учнів-патріотів, високоосвічених і творчих особистостей, здатних із часом увійти до складу інтелектуальної україноцентричної еліти. По-друге, він сам як громадянин готовий стати й активним суб'єктом громадської діяльності у справі збереження і примноження національного «Я», оздоровлення в країні соціокультурного середовища. Зокрема, перебуваючи на рівні культури, педагог може якісно сприяти інтенсифікації й активізації регіональної й загальнодержавної просвітницької діяльності, концентрації її проблематики навколо потреб Дитини, цілей і способів досягнення національної єдності й злагоди, шляхів прискорення націєтворчих процесів та ін.

Актуалізовано сукупність пріоритетних завдань носіїв цінностей професійно-педагогічної культури в умовах боротьби країни

з пандемією коронавірусу, організації дистанційного навчання й виховання учнів. Чільне місце серед них посідають два таких: 1) перетворення дистанційного педагогічного впливу на учнів у потужний засіб переборення ними страху перед інфекційною хворобою, збереження вихованцями життя і здоров'я в ситуації наступу коронавірусу, вироблення стратегії й тактики подальшого самопізнання й самотворення, здійснення добродійних дій; 2) стимулювання процесів формування й розвитку в учнів моральної, психологічної й практичної готовності до дистанційного навчання засобами цифрових технологій.

Розкрито специфіку розробленої авторської методики експертної оцінки рівнів особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя, особливостей результатів її використання.

Результати розв'язання третього з поставлених інтегральних завдань, що відображені в останньому (третьому) розділі, досягалися у вимірі обраної акме-синергетичної парадигми: на основі висунутої концептуальної ідеї вітально-аксіологічної детермінації організованого на синергетичних засадах особистісного, професійного і професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя. Розроблення власного концептуального бачення цього процесу почалося з його тлумачення в цілісному (цей методологічний підхід обрано як системоутворювальний), аксіологічному, системному, синергетичному, акмеологічному як базовому в контексті мети дослідження, культурологічному, особистісно-діяльнісному і компетентнісному вимірах. Перша родзинка врахування обраної методологічної платформи аспекті опертя на принцип цілісності — окреслення такої сукупності цілісних властивостей особистісного, професійного і професійно-культурного акмеологічного поступу вчителя: 1) інваріантність позитивного впливу самотворчості й професійної творчості вчителя на досягнення ним проміжних і кінцевих результатів саморуху до вершин професійної зрілості на всіх його рівнях і фазах; 2) емерджентність загальних принципів

цілісного розвитку вчителя щодо специфічних — локальних принципів; 3) вітально-аксіологічна детермінованість акмеологічного розвитку особистісного, професійного й професійно-культурного складників цього процесу; 4) синергетичний характер функціонування як особливої цілісності в культуровідповідному ціннісно-смысловому просторі; 5) наявність внутрішніх зв'язків між складниками прямого і зворотного планів; 6) адекватність цінностей-цілей, цінностей-смыслів і цінностей-засобів руху вчителя до вершин педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури; 7) якісна повнота (націєтворча, культуротворча, самотворча й дитиноцентрична спрямованість; єдність професійної й професійно-культурної свідомості та самосвідомості особистості вчителя та ін.).

Друга родзинка — обґрунтування з обраних методологічних позицій системи загальних принципів регуляції цілісного акмеологічного розвитку вчителя як особистості й професіонала за визначеними критеріями. Перші місця в сукупності схарактеризованих загальних принципів посідають такі: домінантності детермінації особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя усвідомленим ним еталонним феноменом професійно-педагогічної культури; поглинання аксіо-акмеологічною культуросферою особистості вчителя в цілісному саморозвивальному процесі аксіосфери педагогічного професіоналізму і його аксіосфери як носія професійної компетентності; базовості інтелектуальної, афективної й комунікативної активності особистості педагога як суб'єкта руху до вершин професійної зрілості на всіх фазах цього цілісного процесу.

У третьому підрозділі представлена парадигмальна авторська модель особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя. До цілісної сукупності сутнісних характеристик спроектованої моделі віднесено такі: 1) зу-

мовленість її спрямованості, структури і змісту парадигмою вітально-аксіологічної детермінації самоорганізації вчителем на синергетичних засадах цілісного акмеологічного розвитку; 2) концептуальність (вона відображена в концептуальній схемі уявлення про цілісний розвиток педагога в різних методологічних вимірах, його цільові орієнтири й **загальні принципи** регуляції); 3) спіралеподібність просторової форми (вона відповідає уявленням про психічний процес цілісного розвитку вчителя як внутрішній і різнорівневий саморух по спіралі від його нижнього рівня професійної компетентності до більш високих рівнів — педагогічного професіоналізму і професійно-педагогічної культури); 4) системна побудова моделі (її взаємопов'язаними структурними компонентами є: підсистема базових активностей педагога в кар'єрному саморусі — інтелектуальної, афективної й комунікативної — на всіх його рівнях; підсистема фаз саморуху вчителя до вершин професійної зрілості — фази кар'єрного зростання до рівня професійно-педагогічної компетентності, фази саморуху до рівня педагогічного професіоналізму й фази сходження до рівня професійно-педагогічної культури; підсистема аксіосферичних утворень цілісного розвитку особистості педагога як його ціннісно-цільовий і ціннісно-змістовий потенціал: аксіосфера вчителя як носія цінностей професійної компетентності, аксіосфера педагогічного професіоналізму й аксіо-акмеологічна культуросфера професійно-педагогічної культури; підсистема функцій професійно-педагогічної культури як стратегічної детермінанти цілісного розвитку вчителя; підсистема закропростору, загальних і специфічних принципів регуляції особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку педагога); 5) ціннісно-смыслова наступність фаз цілісного розвитку вчителя; 6) багатовимірний і системний характер функцій професійно-педагогічної культури.

Пошук специфічних вихідних основних вимог до функціонування окремих фаз кар'єрного зростання особистості вчите-

ля в четвертому і п'ятому підрозділах здійснювався на раніше актуалізованому психологічному фундаменті й з огляду на ціннісні орієнтації побудованої парадигмальної концептуальної моделі.

Визначено і всебічно схарактеризовано сукупність принципів професійного розвитку вчителя на фазі його саморуху до педагогічного професіоналізму. Уперше в науковий обіг введено такі відповідні принципи: синкретичності цінностей-цілей і цінностей-засобів учителя як суб'єкта руху до педагогічного професіоналізму; пріоритетності самокультивування вчителем у ролі самоцінних цінностей інноваційного креативного складника професіоналізму особистості; гармонізації самотворення вчителя як професіонала в системі самоосвітніх і самовиховних дій; інформатизації системи цінностей-засобів самотворчого руху вчителя до педагогічного професіоналізму та ін.

Особливу увагу приділено фазі сходження вчителя від педагогічного професіоналізму до професійно-педагогічної культури. За результатами аналізу механізмів, сутності зовнішніх і внутрішніх детермінант цього процесу встановлено сукупність таких його закономірностей: 1) процес розвитку педагогічного професіоналізму закономірно підпорядковується стратегічним цілям національного культуротворення, націєтворчості й сталого поступу суспільства; 2) професійно-педагогічна культура як найвища цінність у системі аксіологічного потенціалу вчителя закономірно детермінує розвиток педагогічного професіоналізму й виступає в ролі його стратегічної мети, провідного чинника оновлення й реалізації «Я-концепції» кар'єрного зростання педагога; 3) ефективність кар'єрного поступу вчителя від рівня педагогічного професіоналізму до рівня професійно-педагогічної культури закономірно залежить від усвідомленості ним потреб у новій державній ціннісно-цільовій стратегії навчання й виховання учня як духовно-моральної,

національно свідомої, культурної й розвиненої особистості; 4) у цілісному процесі професійно-культурного розвитку вчителя (досягнення ним нової якісної повноти підвищення рівнів педагогічного професіоналізму в нових культуровідповідних умовах) суперпозиція аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності є закономірним внутрішнім процесом, що сприяє появі в психіці новоутворення — аксіосфери культури педагогічного професіоналізму; 5) професійна самотворчість закономірно стимулює розвиток педагогічного професіоналізму й має статус системоутворювального внутрішнього чинника цього процесу; 6) професійно-педагогічна творчість закономірно позитивно впливає на розвиток педагогічного професіоналізму, визначається задатками і творчими здібностями вчителя; 7) аксіо-акмеологічна спрямованість культуровідповідних активностей учителя як суб'єкта розвитку педагогічного професіоналізму закономірно має найвищий потенціал для опанування ним цінностей культуросфери особистості педагога-майстра, педагога-творця й педагога-духовника.

Визначені закономірності стали основою для формулювання й характеристики цілісної сукупності принципів сходження особистості вчителя від рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури. У цій системі стрижневих вимог до професійно-культурного розвитку педагога своєю особливою специфічністю вирізняються такі: принцип акмеологічної інваріантності аксіо-культуросфери особистості педагога від аксіосфери його педагогічного професіоналізму; принцип вторинної суперпозиції аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога в нових культуровідповідних умовах; принцип домінантності аксіо-акмеологічної спрямованості культуровідповідних активностей особистості педагога в їхній загальній системі.

Отже, у монографії на обраній методологічній платформі розкрито результати дослідження особистісного, професійного і професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя як неперервного біосоціокультурного процесу активного перетворення ним професійної та позапрофесійної дійсності й власної особистості в контексті потреб у самоактуалізації й самореалізації, цілісного явища й особливої системи, що функціонує під дією зовнішніх і внутрішніх чинників і має особливі «обличчя» в аксіологічному, акмеологічному, синергетичному, культурологічному, особистісно-діяльнісному й інших вимірах, загальні й специфічні закономірності й принципи функціонування. Функція закономірностей — визначати спрямованість, загальну організацію й самоорганізацію цілісного поступу педагога, особливості його змісту, цінностей-засобів і детермінації. Разом із принципами вони є стрижнем теорії особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя як особливої цілісності.

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-СОЦІОЛОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ КАТЕГОРІЙ «РОЗВИТОК» І «ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ»

1.1. Філософська та соціологічна науки про сутність категорії «розвиток»

У ціннісно-смысловому полі філософської науки категорія розвитку була й залишається ключовою: вона прямо пов'язана з найбільш загальними законами існування природи й суспільства, людини як суб'єкта пізнання світу й самопізнання, пошуку нею сенсу життя, шляхів його збереження й поліпшення на планеті Земля.

«Розвиток, — читаємо у філософському словнику, — специфічний процес *зміни*, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного» [239, с. 587]. Підкреслюючи сутність розвитку як характеристики якісних змін об'єктів, появи нових форм буття, нововведень та інновацій, сучасні філософи роблять акцент на таких особливостях цього процесу: 1) у ході розвитку відбуваються якісні перетворення внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єктів; 2) розвиток об'єктів передбачає збереження їхньої системної якості.

Концептуальне бачення феномена розвитку в різних його версіях відповідає уявленням про історичну змінність і процесуальність будь-яких систем і явищ.

Витоки різних відповідних моделей і концепцій коріняться ще в першій формі філософської діалектики Геракліта, яка вирізняється образністю й символізмом і концентрується у формулі: «В одну й ту саму річку не можна увійти двічі». Цю діалектичну ідею давньогрецький філософ розглядав у сукупності з ідеєю Єдиного, приведення до Одного, єдності (єдності й боротьби протилежностей). Геракліт дотримувався думки про роздвоєння Єдиного, вичленення з нього протилежностей, що мають визначальний характер як конструктивне підґрунтя самого процесу існування.

Велике значення для становлення античної теорії розвитку мала, як зазначають історики філософії, Елейська школа (6–5 ст. до н. е.). Її представники (Парменід, Ксенофан, Зенон Елейський, Меліс Самоський та ін.) розробили вчення про глибинну діалектику буття (воно суперечило логіці понять). Елеати протиставляли мислиме буття і саме мислення чуттєвому сприйняттю й буттю, яке сприймається чуттєво, відводили мисленню головну роль у пізнанні, висунули вперше поняття єдиного буття (незмінного, неподільного, неперервного), що є наявним в усіх елементах дійсності.

Апорії Зенона стали джерелом подальшого становлення діалектики: вони актуалізували проблему віддзеркалення суперечливого характеру руху за допомогою логічних понять.

Перлини античної діалектики можна знайти у вченні Платона про три головні онтологічні субстанції: «єдине», «розум» і «душа». У контексті осмислення категорії руху і спокою, розрізнення й тотожності Платон відкриває понятійну природу абстрактного мислення, яке суттєво відрізняється від почуттєвого сприйняття, визначає сутність статусу «загального» у взаємозв'язку з «одиничним». Стрижнева категорія його філо-

софської концепції — ідея чи ейдос, нетілесна форма речей, та образ, джерело породження почуттєвого світу. Платонівська ідея одночасно є і сутністю речі (фундаментальним підґрунтям буття), і її гіпотезою [проектом, що містить закономірності переходу від ідеї як еталона (зразка) до речі на рівні певної субстанції], і принцип її існування, і метод оформлення. Вона протиставлена небуттю, яке він ототожнює з простором і матерією.

Платонівська концепція про світ ідей, які є не тільки родовими поняттями речей, але й їхніми смисловими моделями-ейдосами, є аксіологічним ядром усієї його філософії, засобом розв'язання проблем античних філософів (зокрема, одиничного і загального), генетичною платформою для появи різних напрямів класичної філософської думки.

Певні діалектичні ідеї Платона були розвинуті давньогрецьким філософом, творцем енциклопедичного філософського вчення Арістотелем. Засновник так званої Перипатетичної школи, на відміну від Платона, наголошував на реальності існування буття, а не ідей.

Для пояснення суцього він окреслив чотири причини: 1) формальну (вона пов'язана з причиною та сутністю буття); 2) матеріальну (розкриває можливість буття); 3) спонукальну (або рушійну); 4) кінцеву мету. У сукупності розглянутих причин особлива роль належить спонукальній передусім у контексті первоначал буття, першоджерел руху. Таким першоджерелом у його вченні визначається Бог як «форма всіх форм». Початок руху, як і матерія (пасивна потенція), є виразами загального поняття — можливості, а форма й мета — загального поняття — «дійсності». Форма і початок руху є не абстрактними, а конкретними категоріями, суголосними з поняттями Бога як «останньої форми», «першодвигуна».

У баченні Арістотелем пізнання важливе місце належить логіці як органону (знаряддю) пізнавального процесу. Сутні-

стю визначення Арістотель вважав начала, що розкривають сутність буття речі, указував на два різновиди знань, що доводяться з начал: знання того, «що є», і знання того, «чому є». Перше ґрунтується на чуттєвому сприйнятті, а друге вимагає доведення. Вельми значущим в аспекті створення передумов розроблення сучасної теорії розвитку психіки людини є положення Арістотеля про діалектичне доведення й діалектичний умовивід. Проблема або положення — предмет діалектичного умовиводу, які через питання вказують на так звані предикації (зокрема, визначення, видову відмінність, рід тощо). Філософ є автором логічних законів: закону тотожності, закону суперечності й закону виключеного третього, суб'єктом системного аналізу дедуктивного методу пізнання, розробником теорії силогізму, а загалом — зразково побудованої філософської системи.

Цілу низку блискучих діалектичних ідей, які належали Декарту, Спінозі й Лейбніцу, подарувала людству філософія Нового часу (проте загалом середні століття вирізнялися пануванням метафізичного світогляду).

Оцінюючи подальшу трансформацію й накопичення філософсько-соціологічних ідей щодо феномена розвитку, науковці вказують на такі основні напрями його тлумачення в різних відповідних моделях і концепціях: 1) цілісно-концептуальний; 2) організмичний; 3) системний; 4) системно-процесуальний; 5) альтернативний щодо організмичного, системного й системно-процесуального; 6) цивілізаційний; 7) стадіальний.

Цілісно-концептуальний напрям. Теорія діалектики як філософської концептуалізації розвитку (онтологічний і логіко-поняттєвий виміри) була створена видатним німецьким філософом Георгом Вільгельмом Фрідріхом Гегелем. На підґрунті філософії абсолютного (об'єктивного) ідеалізму він розробив фундаментальне вчення про загальні орієнтири й сутності розвитку, його механізми, закони, форми, а також

шляхи й специфіку розвитку людини, її психіки та ін. Зокрема, він відкрив діалектичний закон заперечення заперечення, обґрунтував положення про трансформацію кількісних змін у якісні, взаємопроникнення протилежностей та ін.

Для розробки діалектики понять він дослідив логічний рух думки. Стосовно форм мислення (логічних категорій): філософ вважав їх формами буття. З'ясовуючи зміст категорії «буття» (якість, кількість, міра), він визначає «сутність» як «істину буття», а розкриваючи сенс «поняття», розрізняє поняття суб'єктивне, об'єктивне й ідею. Зазначені й інші категорії він визначає на основі таких діалектичних принципів, як єдність логічного й історичного, сходження від абстрактного до конкретного, діалектичне заперечення та ін.

Розвиток філософ трактує як висхідну характеристику сутності, спосіб руху сутності у своєму саморозкритті. «Перехід в інше, — наголошує він, — є діалектичний процес у сфері буття, а видимість в іншому є діалектичний процес у сфері сутності. Рух поняття є, навпаки, розвиток, шляхом чого покладається лише те, що вже є в собі... природу поняття, яке виявляє себе у своєму процесі як розвиток самого себе» [41, с. 343].

Теоретична конструкція філософії Гегеля народжувалася шляхом застосування ним принципу «саморозкриття поняттям свого змісту». «Метод Гегеля» як спосіб мислення й пізнання в цілому є суголосним з його концептуальною ідеєю «самовираження» й «саморозвитку».

Свій діалектичний метод мислитель трактує як методичне виявлення й розв'язання суперечностей, які містяться в поняттях. Суперечності в його філософії мають статус внутрішнього імпульсу розвитку духу, категорії, що разом із категорією «сутність» найбільш повно висвітлює специфіку розвитку як характеристики якісних змін об'єктів. Відповідні зміни є похідними від взаємопроникнення і єдності протилежностей, що

й забезпечують появу нових форм буття, «перехід в інше». Гегель називає й характеризує способи такого переходу — сукупність методів мислення — діалектичного, іманентного та ін.

В інтерпретації Гегеля метод мислення — це метод і пізнання загалом, який є підпорядкованим ідеї самовираження. Він тісно співвідноситься з розвитком. За Гегелем, метод є способом «істинно пізнавального мислення, у якому зміст і форма підпорядковуються меті реалізації пізнавальної функції». Розглядаючи метод у змістовому аспекті, він дотримувався логіки руху пошуку від механізму мислення до результату й результату, що відчужується (знання, істині). Механізмичний аспект аналізу зорієнтовував його на розкриття сутності й потенціалу рефлексивності, а також умов рухливості мислення.

Між його концептуальним уявленням розвитку та характеристикою методів мислення існує змістовий, логічний і казуальний (причинно-наслідковий) зв'язок.

Провідна ідея цілісно-концептуального бачення Гегелем феномена розвитку — панування абсолютного духу як нескінченного закінченого в собі буття, яке відкриває себе в процесі пізнання. Чільне місце в системі цінностей його філософської системи посідають: 1) абсолютний дух, як він існує «в собі», чи «ідея в собі» (предмет логіки); 2) дух у своєму «інобутті», зовнішній для себе в якості природи (натурфілософія); 3) дух, що досяг себе в собі і для себе на етапі завершення свого необхідного розвитку (філософія духу).

Найбільш повно концептуальне бачення філософом духу як «завжди ідеї» й «одвічного руху», субстанцією якого є *свобода* завдяки «істині», концентрується в діалектичній формулі: «Сутність духу... — свобода, абсолютна заперечливість поняття як тотожності із собою». Відповідно до цього формального визначення дух може абстрагуватися від усього зовнішнього, так само, як і від своєї власної зовнішності, від свого наявного буття; він спроможний перенести нескінченне страждання

від заперечення своєї індивідуальної безпосередності, тобто в цій заперечливості він може зберегти свою утверджувальність і тотожність собі. Ця можливість є абстрактна для себе, суцільна в собі загальність.

Добавляння. Субстанція духу є свобода, тобто незалежність від якогось іншого, ставлення до самого себе. Дух є само — для — себе — суще, що має себе своїм предметом, здійснене поняття. У цій єдності поняття й об'єктивності, що є в ньому наявною, полягає одночасно і його істина, і його свобода...» [42, с. 25].

Гегель підкреслює активний і діяльнісний характер духу, який не може зводитися до знання, його призначення — «вічність і піднесення над усім». Звертаючи увагу на здатність духу до самовдосконалення, він говорить про принцип організації розвитку людини, так званий принцип «вироснування» як першоджерело організації саморозвитку. Його підґрунтям є ідея про збереження й надання спрямованості саморуху й самозміні. Будь-яка людина вже народжується з потенційними характеристиками духу, а весь шлях її духовного розвитку є актуалізацією потенційного, актуалізуючим самовідношенням, пізнанням духу самого себе.

Філософ вибудовує діалектику розвитку свідомості, основними категоріями якої є *Свідомість, Самосвідомість і Абсолютний суб'єкт*. На всіх етапах свого розвитку свідомість спочатку відокремлює, а потім порівнює сутність предмета і його явище. Існують переходи від однієї форми свідомості, що з'являється, до іншої. Висвітлена ним діалектика розвитку самосвідомості на першому етапі пов'язана з перетворенням його форм — самостійності й несамостійності, панування і рабства — однієї в іншу в кожній парі. Нова сходинка розвитку, за образною назвою Гегеля, — *нещаслива свідомість*, виникає як результат роздвоєння свідомості в собі. Ідеться про появу двох форм незалежної дійсності. Перша існує об'єктив-

но (у ній «живе» свідомість) і має здатність до зміни, а друга — божественна свідомість — є вічною. Наступний ступінь розвитку свідомості корелюється з визнанням єдності самосвідомості й дійсності, своєї загальності й абсолютної повноти реальності в собі. Цей ступінь — розум («істина самосвідомості»). Розум у собі характеризується філософом зняттям дуалізму, суб'єктивного й об'єктивного, досягненням тотожності між самосвідомістю й предметом. Йому належить здійснити себе як свою мету, досягти абсолютного знання. Для чого індивідуальній свідомості слід пройти ті сходинки розвитку й пізнання дійсності, які вже пройшло людство, — дух, релігія й абсолютне знання («цілісність духу»). У становленні духу й усвідомленні ним себе (об'єктивного духу) важливу роль відіграють соціально-історичні формоутворення свідомості й історичні зразки світового духу. Гегель бачить такий об'єктивний дух багатоаспектним утворенням: а) духовність («істинний дух»); б) освіченість, або відчужений від себе дух; в) моральність, чи дух, що опанував достовірність себе самого. Цю сходинку розвитку свідомості, на якій індивідуальність набуває рис дійсності суспільного буття, він визначає як сходинку *духу*. *Релігія* (явище абсолютного духу, його усвідомленість) і *абсолютний дух* як цілісність і предмет пізнання, абсолютне знання, що в історичному вимірі вже виразило в абсолютній формі абсолютний зміст, «піднялося до себе», є останніми формоутвореннями свідомості. Тобто Гегель говорить про перетворення предмета свідомості, яка є субстанцією, в предмет самосвідомості — поняття.

Відповідні особливості розвитку свідомості були ще віддзеркалені в ранній роботі філософа «Феноменологія духу» (1807). Переосмислення її змісту і зміна структури власного філософського вчення починається з утвердження ним у ролі системної парадигми логоцизму, виходу в 1812-му й 1816-му роках двох томів «Науки логіки». Феноменологічні уявлен-

ня Гегеля сучасні філософи вважають своєрідним вступом до цього твору і всієї його філософської системи, що стисло віддзеркалюється в Енциклопедії філософських наук (1817). Її складники: логіка («Мала логіка»), «Філософія природи» і «Філософія духу».

Організмичний напрям. До цього напрямку належать концептуальні бачення феномена розвитку, що передусім стосувалися суспільства. Чільне місце серед них посідає «синтетична філософія» британського філософа й соціолога Герберта Спенсера. Високо оцінюючи працю Дарвіна «Походження видів», він зробив ідеї еволюції стрижнем своєї філософської системи, робив акцент на їхній загальності. Еволюцію британський мислитель називав «інтеграцією речовини, що супроводжується розсіюванням руху». В еволюційному процесі речовина трансформується зі стану однорідності (невизначеної, у якій відсутні зв'язки) у стан визначеної однорідності, пов'язаної різномірності. Рівновага системи — це та межа, за яку еволюційний процес не може переходити. Рух системи є, за Спенсером, зміною циклів розвитку й розпаду. Він окреслює три види еволюції: неорганічна, органічна, надорганічна. Закони вищих фаз еволюційних процесів не зводяться до законів нижчих фаз. Проте всі фази підпорядковуються загальним законам.

Спенсер здійснює проекцію ідей еволюції загального порядку на суспільство як частину природи. І в цьому сенсі його модель суспільства називають організмичною. У ній є розподіл структури як будови (за його висловом, форми) цілого і функції як способу діяльності й трансформації цілого.

Центральною ланкою філософії автора цієї моделі є думка про закони соціальної еволюції, у яких віддзеркалюється людська діяльність, її цілі, зміст і форми. Окремі особистості чи соціальні групи не мають прямого стосунку до історії суспільства (вона не є продуктом соціальної творчості), «видатні мис-

лителі» й «суспільний договір» не відіграють у ній провідну роль. Історичний процес у трактовці Спенсера є поступовим неперервним переходом від механічного примусу до органічного об'єднання на основі спільності інтересів.

Еволюційні процеси в суспільстві (диференціація структури й функцій, ускладнення політичної організації та ін.) виявляються в соціальних фактах, розширенні діяльності соціальних інститутів. У його концепції соціальних інститутів вони відіграють роль «механізмів самоорганізації суспільного життя людей», виконують функції засобів перетворення людини як асоціальної істоти в істоту соціальну.

У цій концепції образ суспільства виникає за аналогією з біологічними організмами («кров'яні частинки уподібнюються грошам»). Виникнення соціальних інститутів є похідною від зростання чисельності популяції, приросту маси, що є чинником «ускладнення структури й диференціації функцій».

До соціальних інститутів Спенсер відносить: домашні інститути (родина, шлюб та ін.); обрядові (їхня функція — установлення обрядів, звичаїв, етикету тощо); політичні (їхня поява детермінується перенесенням внутрішньогрупових конфліктів у сферу конфліктів між групами, а самі вони разом із війнами виконують ключові ролі у становленні класової й політичної структури соціуму); церковні (виконують функцію засобу суспільної інтеграції); професійні (гільдії, професійні союзи та ін.) і промислові (підтримують виробничу структуру суспільства, є регуляторами трудових відносин). Він є розробником своєї типології суспільства (у нього воно може бути двох типів — військове й промислове).

Як людина з перспективним мисленням, цей науковець передбачає появу в майбутньому індустріального суспільства, побудованого на принципах самоуправління й самоорганізації. Його сутнісними характеристиками є: плюралізм ідеології, охорона прав людини, гармонія формальних і неформальних

об'єднань, відкритість до міжнародної співпраці, пріоритетність інноваційних проектів та ін.

Спенсер утверджував закон «рівної свободи». Свободу людини може обмежити лише свобода іншої людини. Якщо не порушувати свободу інших, то можна вільно робити все, що заманеться, у розумних межах. Проте посилення держави призводить до обмеження індивідуальної свободи.

Концепція факторів соціальної еволюції цього філософа й соціолога була спрямована на подолання дилеми номіналізму й реалізму й свого часу була критикована як еkleктична. Однак і сьогодні не згасає інтерес фахівців до творчої спадщини Спенсера, яку він розробляв XIX сторіччя на принципі еволюціонізму з метою здійснення енциклопедичного синтезу результатів усіх наук, а саме до його праць: «Основні начала», «Основи біології», «Основи психології», «Основи соціології», «Соціологія як предмет вивчення», «Основи етики».

Системний напрям. До системного напрямку концепцій тлумачення розвитку історичної філософії відносять теорію розподілу праці в суспільстві французького соціолога й філософа Еміля Дюркгейма. Загалом усі свої теорії («соціального пізнання», «соціального факту», «функціонального аналізу», «соціальної згуртованості», «розподілу праці» та ін.) він розробляв на підґрунті принципів соціологізму (різновиди соціального реалізму) і соціальної згуртованості. Керуючись першим принципом, науковець бачив людину як подвійну істоту, у якій співіснують дві сутності: 1) сутність індивідуальна (вона має коріння в організмі); 2) сутність соціальна (носіє цінностей суспільства як найвищої інтелектуальної й моральної реальності, що створила релігію, мораль, політику й економіку).

Визначальну роль у його вченні про розподіл праці, розвиток форм політичної влади, релігії, економічної організації суспільства відіграє принцип «соціальної згуртованості». Згідно з ним, зростання соціальної згуртованості й забезпечує

соціальний прогрес. У роботі «Про розподіл суспільної праці» (1893) Дюркгейм вважає поділ праці природним процесом, що відбувається на основі консенсусу всіх його учасників. В історичній ретроспективі існували два варіанти консенсусу — механічний (в архаїчному суспільстві, в якому домінувала соціальна рівність людей) і органічний (він є характерним для сучасного суспільства, що вирізняється залежністю його членів один від одного як результат обміну продуктами людської діяльності).

Інтеграція членів суспільства в єдиний соціальний організм, за Дюркгеймом, є найважливішою функцією суспільного розподілу праці. Формування й розвиток у членів суспільства солідарності — найвища універсальна цінність і найвищий моральний принцип. Керуючись ним, тільки й можемо підвищувати рівень соціальної згуртованості й, як її результат, розвитку суспільства. Із метою забезпечення соціального прогресу на фундаменті солідарності учений рекомендував створювати професійні корпорації як засіб регуляції відношень між трудом і капіталом, подолання суспільних криз, реалізації потенціалу кожної особистості.

Розглядаючи розвиток суспільства із системних позицій, він у всіх своїх основних працях не залишає поза увагою релігію: простежує її історію; описує її реальний об'єкт (суспільство) і соціальні функції (висунення ідеалів), що стимулюють розвиток суспільства, та відтворення згуртованості й актуалізує релігію як інститут збереження моральних цінностей і виховання людей. Він усебічно обґрунтовує значення релігії для розвитку суспільства, але релігії «соціальної», а не «божественної».

Суттєву увагу Дюркгейм приділяв і таким категоріям, як концепти, що є результатами суспільної думки, значущими для розвитку суспільства: «простір», «час», «функція», «структура», «суспільні класи», «суспільні суперечності», «колективні

уявлення» та «історична думка». Науковець акцентує увагу на їхньому об'єктивному змісті й історичності.

Визначені ним у роботі «Самогубство» типи самогубств, методика дослідження їх і сьогодні є предметом використання соціологів. В історію Дюркгейм увійшов як теоретик позитивістськи зорієнтованої соціології, об'єктом якої є соціальна реальність, а предметом — соціальний факт.

Щонайменше існують дві лінії продовження в соціальному вимірі характеристики суспільного розвитку із системних позицій. Перша — функціональний імперативізм — пов'язана з ім'ям американського соціолога Толкотта Парсонса, а друга — функціональний структуралізм — з ім'ям іншого (не менш відомого) американського соціолога Роберта Кінга Мертонна.

Створюючи авторську соціологічну теорію, Парсонс акцентує на обґрунтуванні системи дії вже в першій своїй книжці «Структура соціальної дії» (1937). Соціальна дія в його розумінні — це і стан напруги між «нормативними» елементами й елементами «умов», і процес як «послідовне заперечення елементів умов за напрямом відповідності елементам норм». Розроблена ним модель бачення соціальної системи як ідеального об'єкта організації елементів дії має три компоненти: особистісну систему (актори, що діють); систему культури (значущі для забезпечення наступності й послідовності норм цінності); фізичне оточення у статусі цільового орієнтира суспільства.

Відповідні компоненти (підсистеми) мають потенціал до розвитку. Проте його реалізація вимагає розв'язання певних проблем, ключовою серед яких є проблема інтеграції (досягнення соціального порядку). Її всебічний розгляд і приводить Парсонса до ідеї функціонального імперативізму як основної умови існування й рівноваги будь-якої системи дії.

Внутрішні й зовнішні функціональні вимоги системи соціальної дії є тим імперативом, виконання якого системами

й підсистемами в концепції цього американського соціолога сприяє їхньому виживанню.

Умовою виживання будь-якої системи є її відповідність таким функціональним вимогам: 1) адаптація (ідеться про адаптацію до економіки й фізичного оточення); 2) досягнення цілей (розширення й активізація засобів організації ресурсів, політика); 3) інтеграція (форма зовнішньої й внутрішньої координації системи та шляхи її порівняння з існуючими реаліями координаційного плану); 4) підтримка зразків, латентність («засоби досягнення відносної стабільності; соціалізація»). Стислим варіантом вважається такий: адаптація — мета — інтеграція — латентність.

Зв'язок усіх компонентів відбувається на основі «засобів обміну» — грошей, влади, впливу й зобов'язань.

Представлена схема функціонального імперативізму була застосована Парсонсом при обґрунтуванні «теорії соціокультурної еволюції суспільства», згідно з якою воно розвивається від простих форм до складних. Еволюцію спрямовують такі фактори, як поділ і диференціація з подальшою інтеграцією, приріст здатності до адоптації. А в сукупності характеристик сучасного суспільства чільне місце посідають: повна диференціація систем відповідно до схеми: гроші, влада, вплив і зобов'язання, домінантне становище масового виробництва в економіці, наявність системи права й соціальної стратифікації, диференційованої системи соціальних стосунків.

У творчості Мертона (на його ранній стадії: до 1940 р.) провідною темою стала тема науки як соціального інституту. У науці як суспільному феномені він виокремлював такі основні інституціональні імперативи: «універсалізм», «комунізм» (спільність); безкорисливість; організаційний скептицизм.

Ядром його наукової системи, побудованої вже у зрілому віці, вважають структурно-функціональну теорію та її розвиток. У контексті розробки програми створення соціологічної

теорії «середнього» рівня науковець запропонував стратегію упорядкування поняттєво-категорійного апарату. Опертя на організаційний скептицизм дало йому можливість окреслити ті три постулати структурного функціоналізму, які були ще не зовсім обґрунтованими: 1) «постулат інтеграційної єдності соціальних систем»; 2) «постулат функціональної універсальності соціальних питань»; 3) постулат неминучості функціональної проблематики в процесі аналізу соціальної реальності» («Соціальна теорія і соціальна структура» — 1957, 1968; «Про теоретичну соціологію» — 1967).

Якщо у версії Парсонса структурно-функціональний аналіз домінував у вигляді функціонального імперативізму, то за Мертоном він мав «обличчя» функціонального структуралізму, центральним поняттям якого виступала «структура». За його уявленнями, структура повинна характеризуватися через врахування організованості рядів соціальних відношень, періодичності таких відношень з виокремленням у ній глибинного рівня, фактора стримання (ідеться про ініціювання відповідних відношень системами культурних зв'язків і норм).

Статус і функція будь-якого елемента системи пов'язані з його нормативністю, потенційністю (можливістю вибору варіантів стратегії поведінки, ефективних способів і засобів досягнення мети), ідеальністю («реквізитом вірувань та ідей»).

У його концептуальному баченні структури існують два її види: соціальний (соціальні цінності — здоров'я, освіта, влада тощо) і культурний (норми культури, цінності культури, інституту й ролі).

Мертон вибудовує такі проблеми структурно-функціонального аналізу: 1) задавання структурою інтегративних станів суспільства; 2) перехід цієї якості в переінтерпретовану в термінах культури соціальну організацію; 3) забезпечення спрямованості соціальної організації на тотальний (комплексний) вплив на особистість.

При розв'язанні відповідних проблем науковець вводить сукупність нових понять: дисфункції системи, балансу функціональних і дисфункціональних наслідків, «функціональних еквівалентів» і «функціональних альтернатив», критерію розрізнення наявних і латентних функцій та ін.

На розробленій поняттєво-категорійній базі Мертон і розкриває динаміку структурно-функціонального аналізу, актуалізує потребу наукового пошуку в окремому завданні — дослідженні всіх соціальних змін.

Системно-процесуальний напрям. Появу цього напрямку пов'язують із введенням російським і американським соціологом П. Сорокіним у науковий обіг власних уявлень про процес. Ідеться про розуміння ним процесу як різновиду модифікацій і трансформацій кількісних і якісних параметрів об'єкта або системи.

Формування суспільства як процес він співвідносить із системою його норм, цінностей, значень, яка сама виступає в ролі інтегральної культурної якості. Чинником формування логіко-культурної системи є «подвійна» природа людини — почуттєва й мисляча разом. Розвиток культурної системи залежить від забезпечення співвідношення в ній почуттєвих і раціональних стимулів. Опертя на перші є умовою детермінації почуттєвих зразків культурних цінностей, а на другі (розум і уявлення) — інтелектуальних. Їхній баланс сприяє формуванню культурних систем ідеалістичного типу.

Соціально важливу людську активність П. Сорокін пояснює на основі її підпорядкування одному з чотирьох класів цінностей, визначених ще в античності: Істині як результату пізнавальної діяльності, Красі (основі естетичного задоволення), Добру (цінності моралі й соціальної адаптації) і Користі. Функція суспільства, що перебуває в процесі розвитку, полягає в гармонізації тієї енергії людей, яка спрямована на збереження і примноження культурних цінностей. Їхнє домінування

в суспільстві є умовою його успіху, поступового сходження до стану культурно-ціннісної системи, що постійно змінюється: досягає певних рівнів розвитку, точок і фаз розпаду.

Соціокультурні зміни П. Сорокін пов'язує із соціальною мобільністю. Її він трактує в роботі «Соціальна мобільність» як природний і нормальний стан суспільства, за якого відбувається рух (переміщення) цінностей (соціальних об'єктів) та соціальне переміщення груп чи окремих індивідів. Науковець говорить про такі різновиди соціальної мобільності, як горизонтальна й вертикальна. Процеси соціального піднімання і спуску притаманні вертикальній мобільності, її відповідно висхідному й низхідному складникам.

Загалом у великій науковій спадщині вченого (праці «Система соціології», «Сучасні соціологічні теорії», «Соціальна і культурна динаміка», «Суспільство, культура і особистість» та ін.) системно-процесуальна концепція розвитку суспільства, побудована на принципі детермінації соціального життя культурними цінностями, посідає центральне місце.

Альтернативні до організмичного, системного й системно-процесуального напрями. Якщо в моделях соціального розвитку Спенсера, Дюркгейма, Парсонса, Мертона й Сорокіна цей процес не відривався від уявлень про соціальну структуру, то альтернативні концепції передусім нехтували цією категорією (символічний інтеракціонізм). Фундаторами цього теоретико-методологічного напрямку в соціології визнають Ч. Кулі, У. Томаса, Дж. Г. Міда й виділяють у ньому дві школи — Чиказьку (Блумер, Т. Шибутані та ін.) й Айовську (М. Кун та ін.).

Підґрунтям аналізу соціокультурної дійсності цих американських учених стала та соціальна взаємодія, яка на міжіндивідуальному рівні характеризується символами (лише дефініцією об'єктів) — з інтерпретацією останніх у певній мові.

Однією з ключових у символічному інтеракціонізмі виступає ідея процесуальної природи соціального. У соціодраматич-

ній версії І. Гофмана рух суспільства залежить від такої соціальної взаємодії, що задають образи театральної вистави із заздальгідь визначеними позиціями й ролями.

Основні поняття концепції Гофмана: «Я сам як «маска», образ соціальної ролі, яку людина грає за певним заданим «сценарієм», чесний актор (він не є ідентичним ролі й усвідомлює це).

Інша основна версія — Блумера — виходила з трактування соціальної взаємодії як «діалогу-гри», що має інтерпретаційну природу. У ній центральне місце займає поняття символічної інтеракції як дії на підґрунті значень в інтерпретаціях. Сама ж соціальність визначається як «констатуюча соціальна взаємодія», а не навпаки, про що йшлося в теоретичних положеннях Дж. Г. Міда та ін.

Альтернативною основним вважається і модель соціального розвитку французького соціолога й етнологіста П'єра Бурдьє. У його вченні йдеться про соціокультурні поля, які безперервно взаємодіють між собою й підлягають аналізу. Відзначаючи багатомірність соціального простору, його здатність до структуризації (її основа — розподіл різних видів капіталів: культурного, економічного, символічного), він підкреслює сутність соціальної реальності як простору соціальних позицій, ансамблю відношень. Цей ансамбль визначається самою історією його формування.

Бурдьє пояснює соціальний розподіл й існуванням фактора ментальної структури, пов'язуючи його з категоріями сприйняття й оцінювання дійсності, структур соціального простору. Будує цілу систему диспозицій, своєрідних схем сприйняття членами суспільства особливостей соціального простору — «гібітусу», який їм належить опанувати.

Цивілізаційний напрям. Британський історик Арнольд Джозеф Тойнбі — автор концепції сутності історії, об'єктом вивчення якої є цивілізації (основна праця — «Дослідження

історії»). Під ним він розумів спільноти людей, які в просторово-часовому вимірі є меншими за все людство й більшими за нації. Антропоцентричний характер його філософсько-історичного вчення концентрується в положеннях: історію творить особистість, яка підноситься над природою й соціумом своєю свідомістю й здатністю до вибору; суспільство виконує функцію посередника у взаєминах між людьми. Тойнбі «драматично» трактує історичний процес, «клітинкою» якого визначає боротьбу Виклику (загрози існування суспільства) і творчої Відповіді людей. Підкреслює різноманітність виявів Виклику як Божественного випробування людини (війна, погіршення природних умов та ін.). Вибір у метафізичному плані ототожнює з добром і злом, а в емпіричному — з творчим людським зусиллям, що спрямоване на розв'язання проблемної ситуації в контексті реалізації власної свободи Відповіді Виклику. Будь-яка успішна Відповідь у конкретних історичних та інших умовах є джерелом народження «локальної цивілізації» як неповторної.

Особливу увагу історик приділяє автору Відповіді — творчій меншості в суспільстві (еліті), носієві духовного потенціалу і в цьому статусі життєздатності цивілізації. Критерії її зростання — процеси самовизначення й диференціації. Фаза зростання є наслідком чергування ефективних Відповідей і нових Викликів. Останні є результатом змін у суспільстві. Зазначену фазу змінює фаза надлому, яка народжується за результатами деградації еліти, її виродження у правлячу меншість. Зміна фаз зростання, надлому, розпаду і знову зростання на більш високому рівні забезпечує розвиток цивілізації.

Тойнбі розрізняє первинні цивілізації та цивілізації другого й третього покоління. Перехід цивілізації другого покоління до третього зумовлюється діяльністю церкви («ляльки»). Важливим етапом духовного прогресу людства він вважав виникнення «вищих релігій» — християнства, буддизму, ісламу, індуїзму.

Отже, цей історик створив образ цивілізації як синоніму свободи і творчого потенціалу людини, того її духовного цільового орієнтира, з яким пов'язується суспільний прогрес.

Інший відомий представник цивілізаційного напрямку — німецький філософ Освальд Шпенглер, один із творців філософії культури. У його оригінальній філософсько-історичній концепції розглянуто цілісну сукупність зв'язків цивілізації й культури, актуалізовано ідею цілісності останньої.

Культура в його баченні є живим організмом, що має можливість й дійсну підсистему, функціонує як унікальне утворення та характеризується здатністю змінюватися в різних соціокультурних умовах.

Будь-яка культура повторює «долю» інших: 1) має таку саму, як у них, послідовність фаз розвитку; 2) характеристики цих фаз є тотожними у всіх культурах; 3) темпи розвитку культур і термін їхнього існування (близько 1 000 років) є однаковими; 4) наявною є гомологія (відповідність) історичних подій у різних культурах.

Німецький мислитель відкидає ідею всесвітньо-історичного процесу. Його провідна ідея — «циклічна історія виникнення, розквіту й загибелі численних самобутніх і неповторних культур».

Культури, за Шпенглером, мають творчі потенціали, розкриття і вичерпання яких веде до трансформації у фазу цивілізації (завершення функціонування будь-якої культури).

Фаза цивілізації характеризується зовнішньою агресивною експансією, матеріалізмом і атеїзмом, скептицизмом і техніцизмом, радикальною революційністю й урбанізацією. Раціоналістичну сутність цивілізації Шпенглер ототожнює із деградацією найвищих духовних цінностей культури, вона є критерієм її загибелі.

Філософ наголошував на «фізіогностичній» єдності всіх виявів культури («фізіогноміка» — перенесене в духовну сфе-

ру індивідуалізоване мистецтво «портрета культури»), яка має можливість для віддзеркалення у свідомості людини. Ідеться про відбиття у її свідомості образно-символічної чи раціонально-поняттєвої картини світу, яка є притаманною саме конкретній людині.

Своєрідним каркасом філософії Шпенглера є його уявлення про «душу» як субстанційне начало всіх начал, ірраціональну «сукупність можливостей, які слід здійснити». Вона прямує до самопроявів, а не усвідомлення себе. Щодо духовного життя людини: воно розгортається за певним напрямом і в певному часі залежно від засвоєння нею цінностей культури.

Він не бачив так званого вищого сенсу історії, відмовився від ідей єдності історії із прогресом, загальної спрямованості історичного розвитку. Шпенглер як «метакультурний діагност» немовби демонстрував Європі її можливу долю на дорозі прогресивізму, був і залишається «філософом майбутнього».

Стадійний напрям. Стадійна лінія в тлумаченні розвитку — це лінія Карла Маркса, яка у філософсько-соціологічному й економічному баченні постає як зміна способів виробництва. Вона й зумовлює появу нових суспільно-економічних формацій. Центральне питання проблемного поля його філософії — закономірності й механізми створення неантагоністичного соціального устрою.

Він сформулював загальну теорію суспільства на підґрунті матеріалістичного розуміння історії й подальшого розроблення гегелівського принципу єдності логічного й історичного.

За К. Марксом, соціальний, політичний і духовний процеси життя обумовлені способом виробництва матеріальних цінностей на різних історичних етапах. Від цього способу залежать якісні особливості суспільства, надання йому специфічного характеру певної соціально-економічної формації — первісного ладу, рабовласницького ладу (першої антагоністичної фор-

мації), феодалізму й капіталізму. У своїх працях К. Маркс не вживав термін «капіталізм». Основою панівних виробничих відносин за рабовласницького ладу була приватна власність рабовласника на засоби виробництва й рабів як виробників матеріальних благ, за феодалізму — власність феодалів (іноді держави й церкви) на землю й інші засоби виробництва, неповна власність на працівника. Приватна власність на засоби виробництва та експлуатація людини людиною залишається й на капіталістичній стадії розвитку суспільства, за якої товар перетворюється на панівну форму продукту, робоча сила — на товар, а товарне виробництво набуває загального характеру.

У «Капіталі» К. Маркс, досліджуючи співвідношення між продуктивними силами та виробничими відносинами (аналіз відбувався в межах способу виробництва), обґрунтував залежність усіх суспільних перетворень від змін у сфері продуктивних сил.

Усебічно розкрив сутність феномена праці, її соціальну природу — вплив на розподіл, обіг і споживання членами суспільства продуктів. На цьому підґрунті він сформулював положення щодо визначальної ролі виробничих відносин у суспільному житті.

Центральною суперечністю в буржуазному суспільстві К. Маркс постулював суперечність між підприємцями й робітниками як ключовий чинник соціальних змін. Людська історія в його вченні — це історія боротьби між собою великих суспільних груп, що є суголосною з еволюцією виробничих сил. Зокрема, у буржуазному суспільстві така еволюція супроводжується класовими суперечностями за результатами зростання багатства меншості (буржуазії) і зубожіння більшості (пролетаріату). Політичний характер публічної влади Маркс пов'язував із насиллям одного класу над іншим. Зі зникненням класової нерівності й класового пригноблення в процесі розвитку суспільства з'являється «асоціація індивідів», яка ха-

рактеризується вільним розвитком кожного як «умовою вільного розвитку всіх». З одного боку, цей мислитель доволі цілісно розкрив больові точки буржуазного суспільства XIX століття. З іншого, як засвідчив історичний досвід, в індустріальному суспільстві неможлива ефективна «редукція політичної організації до економічної системи».

При розгляді сутності організмичного, системного, системно-процесуального (ім альтернативних), цивілізаційного й стадійного напрямів визначення філософами й соціологами характеристик феномена розвитку використано матеріали, що містяться у книзі «Всесвітня енциклопедія. Філософія» [36].

Для представлених у різних напрямках моделей розвитку характерні такі основні особливості: 1) наявність загальної проблеми оцінки якості її критеріїв; 2) ототожнення чи неототожнення розвитку з прогресом, його спрямованістю, циклічністю, багатовекторністю та ін.

Висвітлюючи зазначені й інші особливості, В. Абушенко доходить висновку: «Частина людей пов'язує розвиток з ідеєю прогресу — еволюційним або революційним лінійним природженням якості. Це породжує проблеми... Друга частина моделей намагається уникати ототожнення розвитку з прогресом і задавати формальні основи розвитку й критерії його оцінки, що дозволяє виокремити в процесах розвитку як нарощування, так і втрату якості...» [Там само, с. 847].

У сучасних проектах розвитку чільне місце посідає культурологічна ідея його поліфонічності, багатомірності й різнотипності (ідеться про традиційні та нетрадиційні суспільства), а також концепції соціокультурних трансформацій і модернізації.

Отже, розвиток об'єктів (і це для нас є дуже принциповим!) більшість філософів і соціологів співвідносять з їхніми якісними змінами, що приводять до появи нових форм буття. Не є винятком і розвиток особистості, її світогляду, духовно-моральної й інших сфер у діяльнісному вимірі.

До методологічної бази автора монографії в цьому контексті слід передусім віднести положення щодо формування світогляду особистості (ідеї В. Кременя, І. Зязюна, М. Моїсеєва, В. Осіпова, О. Панова та ін.), фундаментальний науковий доробок представників Київської філософсько-антропологічної школи (започаткований ще П. Копніним і В. Шинкаруком, творчо розвинений В. Табачковським, С. Кримським та ін.).

1.2. Становлення і розвиток теорії особистості й особистісного розвитку в історичній ретроспективі: огляд основних версій

Історія психології містить різні версії теорії особистості, предметом якої і є структура, закономірності й рушійні сили її розвитку (В. Д. Джемс, О. Лазурський, З. Фрейд, К.-Р. Роджерс, Г. Олпорт, А.-Х. Маслоу та ін.). Крім праць цих науковців, підручників і монографій з історії психології, стисло вони віддзеркалені в психологічній енциклопедії.

Одна з перших версій теорії особистості належить американському психологові й філософу В. Джемсу (1842–1910). Наголошуючи на єдності внутрішніх і зовнішніх проявів психіки, він виділив два види самоусвідомлення — емпіричне «Я» (фізична особистість як власна тілесна організація, дім, сім'я тощо; соціальна особистість як визнання індивіда у статусі особистості іншими людьми й духовна особистість як інтеграція всіх її духовних станів і властивостей); 2) чисте «Я», тобто те, що пізнає (душа, дух, мислення, трансцендентальне «Я» тощо. Під психікою розумів особливу форму активності організму, що зорієнтована на його виживання й адаптацію до середовища (його концепцію психіки називають моторно-біологічною) [175, с. 90–100].

У контексті розвитку теорії особистості О. Лазурському (1874–1917) належить введення в її поняттєвий апарат категорій «ендопсихіка» (до неї належать внутрішні механізми особистості, що інтегрують темперамент, характер і розумову обдарованість) і «екзопсихіка». Остання є характеристикою системи ставлення особистості до середовища, зовнішніх об'єктів. Його варіант класифікації особистостей створено за критерієм їх пристосування до зовнішнього середовища. Надаючи великої уваги проблемі наукового обґрунтування опису індивідуальності, він ініціював створення нової науки — характерології [Там само, с. 183].

Засновник психоаналізу З. Фрейд (1856–1939), який виділив у психіці людини рівні свідомого, підсвідомого й несвідомого, бачив у моделі структури особистості три взаємопов'язаних компоненти: Я (Его) як організацію психічних процесів, що забезпечує пристосування особистості до навколишньої дійсності; Над-Я (Супер-Его) як носія засвоєних особистістю соціальних цінностей і норм, її моральну свідомість; Воно (Ід) як зосередження несвідомих бажань, локалізація біологічних потягів. У трактовці цим австрійським психологом розвитку особистості його рушійними силами є сексуальні або агресивні інстинктивні потяги [Там само, с. 380; 242].

Фрейдизму і неофрейдизму (К.-К.-Д. Хорні, Г.-С. Саллівен, Е. Фромм, Е.-Г. Еріксон та ін.), що не визнає пансексуалізм З. Фрейда, але поділяє його думку про провідну роль несвідомого у поведінці кожної людини, протистоїть сформована на початку 60-х років ХХ століття гуманістична психологія. Її основоположники — К.-Р. Роджерс, Г. Олпорт і А.-Х. Маслоу — розглядали особистість у ролі унікальної цілісної системи, що має потенції до самореалізації й неперервного розвитку і є «відкритою можливістю актуалізації». Така система є унікальною й відкритою світу, здатною до його переживання і себе в ньому. Як носій смислів і цінностей особистість характеризується певним ступенем свободи від детермінації зовнішніми факторами, здатностями до самоактуалізації, самовдосконалення, креативних дій, прагнення до вищих цінностей, свободи вибору і реалізації власного вітального й аксіологічного потенціалу.

Австрійського психолога Альфреда Адлера (1870–1937) вважають насамперед розробником теорії індивідуальної психології, засновником власних наукових шкіл теорії психотерапії й теорії особистості. Його основні наукові праці — це «Індивідуальна психологія як шлях до пізнання і самопізнання людини», «Зрозуміти природу людини»,

«Соціальний інтерес: виклик людству», «Нариси з індивідуальної психології» та ін.

А. Адлер постулює наявність трьох ключових факторів стабільності й розвитку особистості: почуття спільності, почуття неповноцінності та устремління до самозначущості.

Поведінку людини науковець пов'язує зі стилем життя, в основі якого знаходяться дві концепції — неповноцінності й компенсації. Йому належить розкриття причинно-наслідкових зв'язків комплексу неповноцінності людини, перебільшеного відчуття власної слабкості (причини почуття неповноцінності в людини зрілого віку він шукає ще в дитинстві). Він сформулював своєрідний закон людського життя, джерело появи намагань людини щодо здійснення особистісного зростання — устремління до вищості.

Функціональна й динамічна теорія А. Адлера актуалізує й світ психології цінностей, серед яких найвищим для особистості є соціальний інтерес, виходить на тлумачення сутності таких екзистенціальних понять, як особистісна відповідальність і сенс життя. Почуття неповноцінності й компенсації, устремління до вищості, суспільний інтерес, стиль життя — це тільки основні шляхи й засоби особистісного розвитку, що розкриваються в психоаналітичній теорії особистості А. Адлера.

Карл Густав Юнг (1875–1961) є засновником одного з напрямів глибинної психології, який називають аналітичним. Цей усесвітньо відомий швейцарський психіатр і педагог бачив метою аналітичної психології пояснення архетипічних образів людини. Його фундаментальна праця «Червона книга», над якою науковець працював 16 років, була опублікована тільки в жовтні 2009 року.

К. Юнг вводить у науковий обіг поняття архетипів — спадкової структури психіки, що впливає на переживання й реалізацію людиною свого життєвого досвіду, визначає

специфіку її мислення, почуттів і поведінки. Йому належить трактувати категорію «комплексу» (емоційно заряджених часток досвіду людини, в основі яких знаходиться архетипічне ядро).

У теорії особистості науковця йдеться про психічні функції як «форми психічної діяльності», загальні й функціональні типи особистості. Загальні відрізняються установками на об'єкт — екстравертний та інтровертний типи. За К. Юнгом, функціональні типи поділяються на раціональні й ірраціональні. До раціональних належать почуття й мислення, а до ірраціональних — відчуття й інтуїція (вони не оцінюються й не пояснюються). Основними критеріями розвитку функцій особистості вчений називає ступінь здоров'я її психічної субстанції та вік.

Розвиваючи ідеї З. Фрейда, він припускав існування як індивідуально несвідомого, так і колективно несвідомого. Загалом, як і З. Фрейда, К. Юнга відносять до сукупності представників психоаналітичного напряму трактування особистісного розвитку (спрямованість вроджених, несвідомих схильностей особистості до пристосування в навколишній дійсності).

У біхевіористичній концепції Джона Бродеса Уотсона (1878–1958), побудованій на фундаменті вчення І. Павлова про умовні рефлекси, особистість розглядається як сукупність поведінкових реакцій, предмет навчання. Джерело розвитку особистості — навколишнє середовище.

Заперечуючи роль спадковості в особистісному розвитку, цей основоположник біхевіоризму пояснював виникнення поведінкових реакцій особистості впливом на неї певних стимулів (подразників). Його формула залежності поведінкової реакції людини від стимулу розкриває сутність пристосування організму (судинні реакції, робота залоз, м'язів та ін.) до умов навколишнього середовища. Вважаючи, що властивості особистості є результатом формування умовних рефлексів,

Уотсон особливу увагу приділяв сформованості в неї навичок.

Механістичність його теорії, на думку більшості психологів-аналітиків, виявляється як у неврахуванні в поведінці особистості низки фізіологічних і психологічних реакцій, так і в ігноруванні в процесі формування навичок можливості керувати ним. Учіння Уотсона відрізняє не тільки механістичний, але й біологізаторський характер. Однак великою заслугою цього американського вченого вважається застосування ним об'єктивних методів у дослідженні поведінки людини і розроблення методичного супроводу формування навичок.

Найвідомішими представниками біхевіоризму вважаються: класичного — Едвард Торндайк, радикального (необіхевіоризму) — Беррес Фредерік Скіннер (автор теорії оперантного навчання), цільового — Едвард Толмен, математичного — Кларк Голл. Зробивши певний внесок у розвиток методики вивчення поведінки особистості, актуалізувавши проблеми її когнітивної поведінки, за висновком істориків психології, біхевіористи не змогли вийти на рівень усвідомлення об'єктивного значення психічних процесів особистості. Вони називали їх додатковими явищами (епіфеноменами), що не мають стосунку до причинних зв'язків між феноменами (дійсними явищами).

За К.-Р. Роджерсом (1902–1987), сутнісною особливістю гуманістичного типу особистості є її здатність бути не тільки споживачем культурних цінностей, але й активно розвивати їх. У його концептуальному баченні особистості воно не є засобом суспільного розвитку, а виступає як самоцінність і мета, керівним мотивом якої в процесі життєдіяльності є тенденція актуалізації. Відповідна тенденція виконує функцію центрального джерела енергії в організмі людини, є її рушійною силою за напрямом, що веде до збереження розвитку особистісних характеристик на підґрунті максимального виявлення своїх здібностей.

Чільне місце в структурі особистості цей американський психолог відводив Я-концепції як результату взаємодії суб'єкта із соціальним середовищем. Для усунення дисонансу між «Я»-концепцією особистості та її реальним досвідом він розробив спеціальну систему психотерапії недирективного характеру, спрямовану на активізацію творчих здібностей клієнта. Устремління особистості до розкриття власного внутрішнього потенціалу в гуманістичній теорії К.-Р. Роджерса є основним мотивом творчості [175, с. 304; 187].

Ще одного американського психолога — Гордона Олпорта (1897–1967) — вважають не тільки засновником системного підходу до розгляду особистості, але й представником персонологічного напряму її психологічної теорії. У його розумінні особистість є результатом неперервної взаємодії кожної людини із середовищем (передусім — соціальним). У його основі знаходяться особливі мотиваційні системи (установки, звички, особистісні риси), характер організації яких відрізняється динамічністю. Їхня сукупність і визначає унікальність пристосування індивіда до середовища. Розвиток мотиваційної сфери особистості Г. Олпорт визначав як автономний процес, що не пов'язаний із впливом соціальних чинників. Започаткував принцип функціональної автономії мотивів (ті мотиви, що пов'язані з біологічними потребами, у процесі реалізації мають потенційні можливості бути незалежними від свого психологічного підґрунтя) [175, с. 231].

Абрагам Маслоу (1908–1970) увійшов в історію науки як автор концепції цілісного підходу до людини, врахування в процесі аналізу цього феномена його цілісних проявів (духовних цінностей, любові й творчості), що існують у вигляді вроджених потенційних можливостей і актуалізуються в різних соціальних умовах. Ядром гуманістичної теорії американського психолога є концепція самоактуалізації, в якій творчість вважається універсальною функцією людини. За А.

Маслоу, вона притаманна будь-якій людині від народження. Проте в процесі засвоєння соціального досвіду велика кількість людей втрачає здатність до самоактуалізації, хоча вони й можуть її відтворити (науковець описав вісім шляхів актуалізації індивіда).

Велике значення в розвитку особистості цей вчений надавав потребам — вищим і нижчим, які й визначають її поведінку, відіграють роль рушійної сили. Підкреслював наявність чіткого порядку в задоволенні потреб (вищі визначають поведінку людини лише в межах міри задоволення нижчих): 1) фізіологічні потреби; 2) потреба в безпеці; 3) потреба в любові й прихильності; 4) потреба у визнанні та оцінці; 5) потреба в самоактуалізації — реалізації потенцій, здібностей і талантів людини [143; 144].

Революційним кроком у розвитку психологічної науки (зокрема, її теорії особистості), педагогіки, мовознавства, дефектології, культурної антропології стала розроблена Л. Виготським культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій, результати досліджень як на її основі, так і на підґрунті теорії діяльності С. Рубінштейна, В. Давидова, О. Леонт'єва, Д. Ельконіна і Г. Костюка та ін. у педагогічно значущому контексті стали особливо важливими для розробки положень щодо психології вчителя, досягнення ним рівня професіоналізму. Ідеться про утвердження ними особистісно-діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду.

Теорія особистості С. Рубінштейна (1889–1960), видатного українсько-російського психолога, викладена в «Основах загальної психології». У його трактовці особистість — це цілісна система як основа зв'язків притаманних їй усіх психічних процесів.

Провідна детермінанта особистісного розвитку — *творча самодіяльність і самостійність особистості*. В актах своєї творчої самодіяльності суб'єкт не тільки виявляється, але й

визначається і самоформується. Завдання педагогіки він бачив в організації реальних творчих дій дитини, які й визначають її образ як людини.

Згідно з С. Рубінштейном, основними мотивами самодіяльності є самовдосконалення, самореалізація і самоактуалізація (остання не повинна бути егоцентричною). Найважливіша умова розвитку людини — самостійна і творча діяльність. Його принцип творчої самодіяльності є суголосним з принципом свідомості й діяльності, сформульованим ним ще 1922 року в статусі стрижневого в теорії діяльнісного підходу в психології. Основними її положеннями є такі: діяльність здійснюється тільки суб'єктом і має соціальний характер; характеристиками діяльності як взаємодії суб'єкта з об'єктом є предметність і змістовність; діяльність детермінується своїм об'єктом опосередковано, а не прямо, через її цілі, мотиви тощо [194; 193; 192].

Російський психолог В. Давидов (1930–1998) закономірно вважається розробником передусім методологічних і теоретичних основ розвивального навчання (відповідну концепцію разом з Д. Ельконіним він створив наприкінці 50-х років ХХ століття). Він спроектував нові вікові норми психічного розвитку дітей, визначив метод розвивального навчання молодших школярів — розвиток у них теоретичного мислення, його зміст, способи й форми ефективного педагогічного впливу на цей процес (розроблення спеціальних навчальних програм і методичного забезпечення). За В. Давидовим, змістом розвивального навчання є теоретичні знання, а основним методом — організація спільної діяльності учнів, результатом якої є поява психічних новоутворень, що є адекватними даному вікові. Останні з'являються як наслідок розв'язання «навчальних завдань». Учений довів, що психічний розвиток дитини здійснюється у системі «дитина — суспільство». У ній «можливі два типи відношень: 1) «дитина — предмет — дорослий», у

якому відношення «дитина — дорослий» опосередковується предметом; 2) «дитина — дорослий — предмет», у якому відношення «дитина — предмет» опосередковується дорослим [52; 53].

Українсько-російський психолог Д. Ельконін (1904–1984) розробив у контексті культурно-історичної теорії Л. Виготського власну концепцію психічного розвитку людини в онтогенезі. Підґрунтям відповідної оригінальної концепції є трактовка категорій «провідна діяльність» (зокрема, для дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра, а початкового шкільного віку — навчальна діяльність). Він і представники його наукової школи обґрунтували психологічні принципи й розробили експериментальні програми розвивального навчання молодших школярів. Світового визнання набули результати досліджень цього вченого щодо цілісного підходу до періодизації дитинства, особливостей розвитку дитини в ранньому віці, специфіки гри дошкільника, психологічних можливостей виховання й навчання шестилітніх дітей, вікових та індивідуальних особливостей школярів іншого віку. І сьогодні залишається актуальною розроблена Д. Ельконіним методика навчання дітей на підґрунті звукового аналізу слова. Праці науковця — «Дитяча психологія», «Психологія гри», «Вікові індивідуальні особливості молодших підлітків» (написана за його редакцією) — і сьогодні знаходять широке застосування в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів [175, с. 120; 251].

Основа особистості людини, згідно з російським психологом О. Леонтьєвим (1903–1979), — сукупність її суспільних за своєю природою відношень до навколишнього світу, що реалізуються розмаїттям діяльностей. Важливими психологічними характеристиками особистості він вважав активність, яка виявляється у формі діяльності й поведінки, і сукупність ієрархізованих мотивів діяльності. Він є одним з авторів куль-

турно-історичної теорії, концепції діяльнісного підходу до вивчення особливостей психічних явищ. Запропонував схему структури діяльності: 1) особлива діяльність, що визначається на основі мотиву; 2) відповідають обраним цілям; операції, що співвідносяться з умовами здійснення дій [124; 125; 126].

У контексті визначення психологічної структури особистості й сьогодні вельми актуальними залишаються уявлення С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та Ф. Лерша (німецького психолога), Г. Костюка, К. Платонова, В. Моргуна та ін. про наявність тенденцій до синтезу її структурних компонентів.

На цій основі український психолог В. Рибалка разом з Ю. Трофімовим і П. Гончаруком обґрунтували тривимірну психологічну структуру особистості: соціально-психолого-індивідуальний вимір («вертикальний»); діяльнісний вимір («горизонтальний»); генетичний вимір («віковий») [176, с. 110–122]. Він уточнює сукупність основних структурних компонентів діяльності (має власне бачення її структури), діяльнісного виміру особистості, аргументовано представляє їх у логіко-психологічних і методологічних термінах у такій функціональній послідовності: 1) потребнісно-мотиваційний компонент (мотив); 2) інформаційно-пізнавальний (предмет); 3) цілеформувальний (прийняття рішення про мету, формування задуму, плану, програми діяльності тощо); 4) операційно-результативний (методи, інструментальні засоби виконання рішення й досягнення результату діяльності); 5) емоційно-почуттєвий компонент, що відноситься переважно до задоволення особистості від використання, споживання, переживання результату діяльності у безпосередній чи опосередкованій формі (емотив) [183, с. 62–63]. Таке бачення українським науковцем психологічної структури діяльності як системи треба вважати інноваційним: цей продукт його наукової творчості розвиває відповідні положення теорії діяльності О. Леонтьєва, в яких не віддзеркалюються її результативний та емоційно-почуттєвий аспекти.

Науковець має фундаментальні роботи з психології праці, честі та гідності особистості, розвитку творчо обдарованої особистості; теорії особистості у вітчизняній філософії, психології й педагогіці та ін. [180; 181; 182; 179].

Важко переоцінити внесок у розвиток гуманістичної психології (вона є однією із центральних платформ нашого наукового пошуку) Г. Балла. Ідеться насамперед про його ідеї щодо сучасного гуманізму й раціогуманізму, психологічних основ гуманізації освіти, формалізованих описань у людинознавстві. На платформі раціогуманістичного й інтегративно-особистісного підходу він зробив у науці важливий крок до розуміння сутності людського буття (аспект його руху до вершин соціально-духовного самоздійснення) [12; 13; 14].

Для розширення уявлень про розвиток особистості до базових відносяться й психологічні вчинкові концепції В. Роменця і В. Татенка (вчинок — причинно-цільовий акт — є вузловим моментом розвитку духовності особистості) [189; 190; 227], теорія психології творчості В. Роменця [191].

Великим проривом у психології розвитку особистості треба вважати результати наукового пошуку Зіновії Карпенко феномена аксіопсихології особистості. Насамперед українською психологинею спроектована авторська концепція предмета і методу цієї науки. Дослідниця визначає основні аспекти аксіопсихології особистості (культурно-історичний, психодинамічний, феноменологічно-рефлексивний), загальнопсихологічний механізм особистісного аксіогенезу — діалогічне спілкування, його основну тенденцію, що віддзеркалює принцип інтегральної суб'єктності (він виражає сходження людини до вершин духовної зрілості через «еволюційно вмотивовані стадії біологічного індивіда»).

Глибокий інтерес у контексті нашого дослідження становлять визначені авторкою відповідної теорії аксіопсихологічні траєкторії саморозвитку особистості. Ідеться передусім про розкриті нею аксіопсихологічні ресурси професійної самореаліза-

ції, ціннісно-цільові рівні самоактуалізації особистості, феномен циклічності в детермінації її аксіогенезу, такий індикатор особистісних змін, як смислові переживання та ін.

Не можна залишити поза увагою положення дослідниці про аксіологічну психопедагогіку, аксіологічну психопрофілактику «деструктивної соціально-політичної міфотворчості», її уявлення про холистичну концепцію аксіопсихології особистості загалом [86].

Положення теорії аксіопсихології особистості, розробленої З. Карпенко, творчо застосовують представники її аксіопсихологічної наукової школи О. Паркулаб, О. Кормило, Н. Назарук, В. Сметаняк, А. Сімак та ін.

Особливо цінними для нас є віддзеркалені в докторській дисертації «Психологія акмеологічного розвитку особистості» О. Ткаченка результати розв'язання проблеми акмеологічної зумовленості «розвитку зрілої особистості як екзистенційного суб'єкта творення культури і власного життя, спрямованого на досягнення суспільного ідеалу людини» [229]. Науковець розробив концепцію акмеологічного розвитку особистості до ідеальної мети життєздійснення людини (в її основі — ідея розкриття сутності його смислового психологічного механізму), концептуальну модель дослідження цього феномена, яка має акме/аксі-векторну структуру, визначив принципи «організації смислового психологічного механізму акмеологічного розвитку особистості» — аксіологічний, акмеологічний, принцип акмесоціалізації й суб'єктно-вчинковий, чинники, що зумовлюють цей процес, та ін. [229, с. 7].

Глибоким науковим інтересом одного із засновників міждисциплінарної синергетичної методології Германа Хакена, значущої для дослідження складних, динамічних, нелінійних і нерівноважних систем, треба вважати особливості роботи мозку й психології сприйняття на основі застосування власної синергетичної теорії. Тобто для вивчення принципів роботи

мозку людини (насамперед праця науковця «Принципи роботи головного мозку: синергетичний підхід до активності мозку, поведінки і когнітивної діяльності»), її механізмів, сприйняття людиною світу він успішно застосував свої теоретико-синергетичні положення. Стрижнем поняттєво-категорійного апарату його теорії є такі складники: 1) предмет синергетики (закономірності самоорганізації нестійких, нелінійних і відкритих систем); 2) принципи синергетичної методології пізнання світу (цілісності, динамічності, циклопричинності, кооперації та ін.); 3) категорія хаосу в нелінійній системі, з яким пов'язані її рівноважний і нерівноважний стани, поняття флуктації як процесу відхилення від стану рівноваги та ін.; 4) біфуркаційні точки (це короткий момент чи період у функціонуванні системи, який характеризує її наявний критичний стан невизначеності хаотичного чи впорядкованого на більш високому рівні майбутнього варіанта стану; 5) атрактор (стійкий режим роботи системи); 6) поняття емерджентності (неможливості зведення загальних властивостей системи до суми властивостей її компонентів) та ін. [244].

Активним суб'єктом використання синергетичного підходу в психологічних дослідженнях є український науковець Мирослав-Любомир Чєпа, який досяг у розвитку психосинергетики певних успіхів. Передусім це стосується застосування психосинергетики для дослідження закономірностей розвитку людини [247]. Психолог, вивчаючи взаємовідносини психічних процесів і нерівноважних станів, довів таке: 1) великий діапазон проявів психічних процесів є похідним від впливу нерівноважених станів; є два варіанти поділу останніми однонаправленої динаміки психічних процесів на: а) стабілізацію й високу продуктивність діяльності; б) зниження характеристик її продуктивності й стабільності; 2) психологічні властивості особистості визначають характер динаміки нерівноважених станів, міру їх нестійкості; найбільшого впливу особистісних

властивостей зазнають такі сторони хаотичних неврівноважених станів, як психічні процеси (відчуття, уява, емоції, воля), фізіологічні характеристики (тонус м'язів, рухова активність, координація рухів та ін.); особливістю структурно-функціональної організації нестійких психічних станів є її здатність до диференціації залежно від їх модальності, тривалості й енергетичного рівня (тривалі неврівноважені стани — печаль, сум, туга, втома, нудьга та ін. — виконують функцію інформаційних моделей, а короткотривалі — радість, гнів, обурення, злість, захоплення тощо — сприяють швидкому розв'язанню ситуації, що виникла; функціональна спрямованість негативних неврівноважених станів — активізація рефлексивних процесів, а позитивних — оптимізація поведінки) [177, с. 6–8].

Різні аспекти духовного розвитку особистості — предмет фундаментального наукового дослідження Е. Помиткіна [172]. Він усебічно розкрив філософсько-психологічний, індивідуально-психологічний та еволюційно-історичний виміри цього феномена, психологічні закономірності й умови духовного зростання особистості, особливості психологічної діагностики цього процесу.

Родзинкою отриманих дослідником результатів стала розроблена (в цілях проектування була визначена сукупність спеціальних принципів) і впроваджена в практику система психолого-педагогічного забезпечення духовного сходження особистості. Відлік функціонування відповідної системи починається ще в процесі духовного зростання маленької дитини в родині. Психолого-педагогічний супровід її духовного розвитку послідовно продовжується в дитячому садку, початковій та інших ланках загальної середньої школи. Актуальними й сьогодні залишаються, зокрема, розроблені українським психологом для педагогів такі духовно орієнтовані програми спецкурсів: «Гармонія» (спрямований на розвиток духовності в учнів початкових класів), «12 шляхів духовності» (викори-

стовують учителі у 5–6 класах), «Життєвий вибір» (цільова спрямованість на активізацію духовного й творчого потенціалу особистості старшокласника в процесі його професійної орієнтації).

Закінчуючи розгляд у підрозділі різних версій теорії особистості, основних науково-методологічних позицій щодо особистісного розвитку, підкреслимо таке: 1) ми не ставили перед собою мети розкрити все ціннісно-змістове багатство відповідної методології передусім постнекласичної наукової парадигми, а зупинилися тільки на тих підходах, які, за нашими переконаннями, найкраще відображають її сучасне «обличчя» й відповідають потребам нашого пошуку; 2) проте автор монографії не відкидає певної значущості для його дослідження й інших підходів до розв'язання проблеми бачення феномена особистісного розвитку, на яких також роблять акцент фахівці-психологи: генетико-моделювального (С. Максименко та ін.); імовірнісного (О. Мерзлякова, В. Налімова та ін.); системно-мислєдїяльнісного (Г. Щедровицький, А. Фурман); когнітивного (Д. Брунер, Ж. Піаже та ін.), транскультурального (І. Кириллов, Н. Пезешкіан та ін.) та інших; 3) для вибору і пояснення стратегічних цільових орієнтирів розвитку особистості вельми значущими є психологічні концепції особистісного Ідеалу (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Божович, О. Бондаренко, О. Власова, О. Лазурський, Е. Помиткін, В. Роменець та ін.); 4) є прямий сенс зупинитися в наступному підрозділі на культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій: вона стала стрижневою для подальшої побудови науковцями цілісного бачення картини особистісного розвитку.

1.3. Сутнісні характеристики культурно-історичної теорії Л. Виготського про розвиток вищих психічних функцій

Сучасні психологи насамперед пов'язують ім'я Л. Виготського (1896–1934) з результатами досліджень створеної ним культурно-історичної школи (О. Леонт'єв, Л. Божович, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Лурія, Л. Славіна та ін.). Фундамент напрямів її наукового пошуку Лев Семенович заклав у монографії «Історія розвитку вищих психічних функцій» та інших працях. У них він виступив як автор культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій особистості.

За результатами теоретичного аналізу дослідження вищих психічних функцій відомий у всьому світі психолог починає з формування підходу до розкриття їх походження й особливостей розвитку як історичного. При цьому він дає таку трактовку категорії «розвиток вищих психічних функцій»: «Поняття "розвиток вищих психічних функцій" і предмет нашого дослідження охоплюють дві групи явищ, які на перший погляд здаються цілком різнорідними, а насправді є дві основні гілки, два річища розвитку вищих форм поведінки, які нерозривно пов'язані, але не зливаються ніколи воедино. Це, по-перше, процеси оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку і мислення — мовою, писанням, лічбою, малюванням; по-друге, процеси розвитку спеціальних вищих психічних функцій, що не обмежені і не визначені скільки-небудь точно і які називають у традиційній психології довільною увагою, логічною пам'яттю, утворенням понять тощо. Ті й інші, що взяті разом, і утворюють те, що ми умовно називаємо процесом розвитку вищих форм поведінки дитини» [39, с. 24].

Загальну мету власного наукового пошуку Л. Виготський бачив у відкритті закономірностей віддзеркалення і конституювання психікою людини різнобічних історичних, суспільних і культурних зв'язків.

Новизна концептуального бачення науковця концентрується в категорії культурно-історичного розвитку дитини. Уявлення про особливості культурно-історичного розвитку дитини — центральне місце у відповідній концепції Л. Виготського: 1) цей тип розвитку принципово відрізняється від розвитку біологічного типу; 2) у ньому наявне злиття в єдиний процес органічного й культурного розвитку.

Розроблена ним теорія розвитку вищих психічних функцій особистості містить цілісну сукупність взаємопов'язаних сутнісних смислових характеристик. Чільне місце в цій системі посідають уявлення про два типи розвитку, два його історичних етапи — біологічний (еволюційний) та історичний (культурний). В аспекті онтогенетичного розвитку відповідні його типи перебувають у складній взаємодії.

Розкриття особливостей цієї взаємодії базується на генетичному підході: культурний розвиток особистості відбувається на біологічному фоні й характеризується різними формами переплетення цих процесів (останні визначають своєрідність кожного вікового ступеня в розвитку поведінки дитини, його особливий тип) у онтогенезі. Філогенез, на відміну від онтогенезу, відрізняється окремим існуванням двох систем активності — *органічної*, яка панує в біологічному розвитку людини, та *знаряддевої* (вона притаманна історичному розвитку). Характеризуючи чинники системи активності дитини у філогенезі й онтогенезі, Л. Виготський пише: «У філогенезі система активності людини визначається розвитком або природних, або штучних органів. У онтогенезі система активності дитини визначається і тим, і іншим одночасно» [Там само, с. 34].

Що ж стосується культурного розвитку поведінки дитини, то «кожна психічна функція у свій час переходить за межі органічної системи активності, що притаманна їй, і починає свій культурний розвиток у межах цілком іншої системи активності, але обидві системи розвиваються разом і зливаються, утворю-

ючи переплетення двох різних за суттю генетичних процесів» [Там само].

Вагома сутнісна характеристика концепції науковця — її інноваційність у розв'язанні питання щодо виявлення специфіки вищих, людських форм поведінки, змін в її структурі, які складають перехід від нижчої форми до вищої. У процесі розвитку людини під впливом стимулів вона виявляє особливий клас активності, пов'язаної зі введенням у стимульну ситуацію нової системи нейтральних стимулів — стимулів-засобів. Вони виконують роль знаків. Розглядаючи психічний процес під кутом цілісного (структурного) підходу, Л. Виготський висуває загальне правило: «У вищій структурі функціональним визначальним цілим або фокусом усього процесу є знак і спосіб його вживання» [Там само, с. 116–117]. Знак — це загалом штучно створений людиною умовний стимул, що є засобом оволодіння власною або чужою поведінкою. Для уявлень про сутність цього поняття важливими є два моменти — походження і функція знака як засобу позначення й засобу управління поведінкою. Згідно з Л. Виготським, саме знак є причиною того, що структура вищих психічних функцій починає підпорядковуватися не тільки принципу сигнальності (стимульності), але й принципу сигніфікації, за яким людина зовні створює в мозку певні зв'язки, керує мозком і через нього управляє власним тілом. Отже, модель власне людської форми поведінки характеризується ним двома положеннями: 1) створенням і включенням у поведінку знаків як штучних спеціальних стимулів-засобів; 2) використанням цих засобів з метою оволодіння власною поведінкою.

За результатами дослідження структури і розвитку вищих психічних функцій Л. Виготський сформулював такі два фундаментальні принципи: 1) принцип інтеріоризації як процесу, в якому виникають вищі психічні функції; 2) принцип розвитку вищих психічних функцій як оволодіння натураль-

ними, природними процесами й формами поведінки відповідно до їхніх власних закономірностей.

Стрижневою сутнісною характеристикою культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій є наявність у ній сформульованого загального генетичного закону культурного розвитку: «Ми можемо сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку в такому вигляді: будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах, — спочатку соціальному, потім — психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна. Це відноситься однаково до довільної уваги, до логічної пам'яті, до утворення понять, до розвитку волі» [Там само, с. 145]. Автор закону бачить результат, до якого веде історія культурного розвитку дитини, як «соціогенез вищих форм поведінки»; присвоєння особистістю цінностей людської культури за допомогою культурних знаків (насамперед мови) й механізмів модифікації й трансформації її функцій. Основний механізм — «наслідування і розподіл функцій між людьми».

Назва закону «генетичний» впливає з положення Л. Виготського про природний фундамент культурних форм поведінки («культура нічого не створює, вона тільки видозмінює природні дані відповідно до цілей людини»). Суголосними до цього положення є й два такі: 1) культурний розвиток дитини як процес характеризується заміщенням одних функцій іншими, появою обхідних шляхів (це положення важливе насамперед для стимулювання розвитку дітей із загальною затримкою в розвитку); 2) основа структури культурних форм поведінки дитини — опосередкована діяльність, використання знарядь — зовнішніх знаків — як засобів формування свого внутрішнього світу в процесі взаємодії з іншими людьми (його основні одиниці — і смисли); при цьому знак спочатку є засобом соціального зв'язку, а вже потім — засобом впливу на себе.

Загальні положення концепції Л. Виготського конкретизовано ним при характеристиці закономірностей становлення окремих вищих психічних функцій — розвитку усного і писемного мовлення, пізнавальних процесів (насамперед уваги, пам'яті, мислення), довільної поведінки і світогляду особистості.

Закономірно вважаючи мовлення такою вищою психічною функцією, яка є не тільки засобом спілкування, але й головною соціальною ланкою і чинником опосередкування в розвитку всіх форм поведінки і всіх інших вищих психічних функцій, він розкриває специфіку взаємовідношення мовлення й мислення дитини. Мовлення дитини виникає й починає розвиватися згідно із загальним типом рефлексорних форм поведінки. Цьому процесові притаманні різні фази. Голосова реакція дитини вже з першого року життя починає виконувати не тільки виразну функцію, що характеризує зміни емоційних станів організму, але й функцію соціального контакту, значущу для всього подальшого розвитку.

На першій фазі розвитку мовлення не пов'язане з розвитком інтелектуальних процесів: воно є рефлексорним.

Друга фаза починається у півтора – два роки, коли «розвиток мовлення і розвиток думки, немовби перехрещуються, зустрічаються, і тут відбувається перехрещення однієї й другої ліній розвитку. Мовлення стає інтелектуальним, пов'язаним з думкою, думка стає мовленнєвою, пов'язаною з мовленням» [Там само, с. 167].

На наступних фазах відбувається розгортання форм усного й писемного мовлення, появи мовлення про себе й безпосереднього розуміння тексту (воно представлено в акті читання). Інтелектуалізація усного мовлення в ході його розвитку відбувається під впливом трьох факторів: 1) скачкоподібного збільшення словникового запасу як послідовного його засвоєння; 2) поява перших питань; 3) початок активного розширення на-

явного словникового запасу, встановлення дитиною відношення між знаком і значенням, факту, що своє ім'я має кожний предмет.

Складність розкриття історії розвитку писемного мовлення в дитини Л. Виготський пояснює тим, що він не йде «за єдиною лінією», а має ознаки скачкоподібних змін: «Лінія розвитку писемного мовлення в дитини іноді ніби зовсім зникає, потім раптом немов би нізвідкіля, ззовні, починається нова лінія, і з першого погляду здається, що між попередньою, яка обірвалася, і новою, що розпочалася, немає рішучо ніякого наступного зв'язку» [Там само, с. 178–179]. Причина в тому, що культурний розвиток дитини є революційним процесом. Розвиток писемного мовлення не можна зводити до своєрідного тренінгу: це процес засвоєння, який відбувається в певних умовах і за допомогою спеціально організованого навчання. За Л. Виготським, це не складна моторна навичка. «Розвиток писемного мовлення належить першій, найбільш явній лінії культурного розвитку тому, що він пов'язаний з оволодінням зовнішньою системою засобів, які вироблені й створені в процесі культурного розвитку людства... Історія розвитку писання починається з виникнення перших зорових знаків у дитини і спирається на ту ж природну історію народження знаків, з яких народилося мовлення. Саме жест є першопочатковим зоровим знаком, у якому міститься вже, як у насінні, майбутній дуб, майбутнє писання дитини» [Там само, с. 179–180].

Психолог вважає, що з писемною мовою жест пов'язують дитячі каракулі й символічна функція предметів у дитячій грі. Із часом дитина вчиться замінювати одні способи позначення іншими, поступово перетворювати «недиференційовані рисочки в дорожовказні знаки; штрихи й каракулі, що є символами, замінюються фігурками й картинками, а останні поступаються місцем знакам» [Там само, с. 190].

Фаза прямого переходу дитини до писемного мовлення починається з відкриття нею механізму писання на основі усвідом-

леної ідеї, «малювати можливо не тільки речі, але й мову», якщо знати літери й виокремлювати за їхньою допомогою окремі звуки в словах. Ідеться вже про символізм другого порядку, сутність якого — «у використанні письмових знаків для усних символів слів».

Процеси формування писання й читання, згідно з концептуальним баченням Л. Виготського, є генетично взаємопов'язаними. У ролі синтетичного цей процес містить певну перехідну ланку. Остання забезпечує скорочення розгорнутих форм читання, можливості читання «мовчазного». У цьому контексті науковець підкреслює, що «писемна мова із символізму другого порядку стає знову символізмом першого порядку. Першопочаткові письмові символи слугують позначенням словесних. Розуміння письмової мови здійснюється через усну, але поступово шлях цей скорочується, проміжна ланка у вигляді усного мовлення випадає, а письмова мова стає безпосереднім символізмом, який сприймається так само, як і усне мовлення» [Там само, с. 192].

Особливість розуміння Л. Виготським розвитку пізнавальних процесів у дитячому віці полягає в його трактовці як «оволодіння» увагою, пам'яттю й мисленням. Він вказує на загальну специфіку трансформації пізнавальних процесів на більш високі рівні розвитку. Відповідний перехід пов'язується не лише із засвоєнням дитиною «культурних» форм поведінки, але й є результатом зміни типу психічної регуляції в процесах уваги, пам'яті і мислення, для яких характерні «натуральна» й «вища» форми. Ідеться про так звані лінії натурального й культурного розвитку.

У пошуках специфіки оволодіння дитиною увагою вчений аналізує результати досліджень Т. Рібо, Е. Тітченера, Меймана, Рево д'Аллона та інших науковців щодо природи довільної й недовільної уваги, генетичного підходу до їх трактування. Зокрема, вказує на нез'ясованість Т. Рібо механізму діяльності

довільної уваги, картини його онтогенезу, слабе підґрунтя генетичної теорії уваги Е. Тітченера — суто зовнішній фенотипічний опис окремої стадії, відсутність трактовки своєрідності структури вторинної уваги тощо.

За результатами аналізу він робить об'єктивний висновок, що «розвиток уваги дитини із самих перших днів її життя потрапляє у складне середовище, яке складається з двоякого роду стимулів. З одного боку, речі, предмети і явища привертають через наявні властивості увагу дитини, з іншого — відповідні стимули-каталізатори, а саме слова, спрямовують увагу дитини» [Там само, с. 225]. Роблячи наголос на тому, що первинною функцією в розвитку мовлення є слово як вказівка, Л. Виготський називає їх «виходами», що встановлені на шляху дитини з метою набуття нею досвіду.

У контексті лінії натурального розвитку уваги він вважає основою її різних форм окремі вогнища збудження (вони визначають пріоритетні напрями поведінки), звертає увагу на закономірності, що визначають як походження і функціонування, так і розвиток цього пізнавального процесу.

Досліджуючи розвиток пам'яті, Л. Виготський, згідно з власним концептуальним розумінням механізмів розвитку вищих психічних функцій, знову виділяє її натуральну, що пов'язана з фізіологічним процесам, і культурну (на її формування впливає засвоєння засобів запам'ятовування) форми. Культурне запам'ятовування передусім він розуміє як зміну руху нервових процесів на основі спеціальних засобів — стимулів. Такий тип запам'ятовування називається мнемотехнічним, на відміну від більш високого — інтелектуального, що забезпечує розвиток довільної пам'яті на підґрунті виконання дитиною мисленнєвих операцій. Останні виконують функцію службових і прямо сприяють переходу простих (мнемотехнічних) форм запам'ятовування в складні інтелектуальні. «Досліди, — доходить висновку в цьому контексті Л. Виготський,

— дають надзвичайно важливу вказівку на сутність зміни, яка здійснюється у процесі культурного розвитку пам'яті: на місце одних психічних операцій стають інші, відбувається заміщення функцій... Уся друга операція запам'ятовування зовнішньо зберігає той же вигляд і приводить до того ж результату, саме до відтворення заданого слова. Але шляхи, за допомогою яких дитина приходять до результату, глибоко різні. Якщо в першому випадку ми мали діло з дією мнєми, запам'ятовуванням в органічному сенсі цього слова, то в другому випадку дитина на місце прямого запам'ятовування ставить такі операції, як порівняння, виділення загального, уяву тощо, що приводить до створення необхідної структури...» [Там само, с. 243].

Суттєве значення психолог надає питанню пам'яті дитини в генетичному вимірі. У цьому аспекті вона, пам'ять, є складним «геологічним напластуванням», що складається з різних «епох розвитку». Проте такі напластування не відіграють вирішальну роль у розвитку мнємічних функцій, а тільки готують цей процес. Спираючись на розроблену генетичну схему розвитку всіх психічних функцій, Л. Виготський виокремлює в розвитку пам'яті такі стадії: 1) механічного запам'ятовування; 2) наївної психології в застосуванні пам'яті; 3) зовнішнього мнємотехнічного запам'ятовування; 4) логічної пам'яті.

Він експериментально встановлює факт подвійності лінії пам'яті, починаючи від зовнішнього мнємотехнічного знака. Ідеться про «дві основні лінії в подальшому розвитку культурної пам'яті. Одна веде до логічного запам'ятовування, інша — до письма. Середнє місце між тією й другою лінією в розвитку пам'яті займає так звана вербальна пам'ять, тобто запам'ятовування за допомогою слів» [Там само, с. 252].

Певну увагу вчений приділяє й засобам управління пам'яттю людини, до яких відносить велику сукупність напрацьованих мнємотехнічних прийомів і способів запам'ятовування.

У добре відомій фахівцям праці «Мислення і мова» Л. Ви-

готський моделює уявлення про структуру свідомості людини як цілісної динамічної й смислової сукупності інтелектуальних, вольових і емоційних процесів, що перебувають у певній єдності. З позиції такої цілісності він і розглядає розвиток мовлення й мислення дитини. Щодо останнього процесу, то він у дитячому віці характеризується синкретизмом як здатністю дитини дошкільного віку мислити «цілими глибами», «ситуаціями», «пов'язаними частинами» без відділення одного предмета від іншого. Ця форма мислення дитини дошкільного віку має перетворювальний характер і характеризується переважанням зв'язку між предметами за результатами враження (суб'єктивного зв'язку) над зв'язком об'єктивним.

Концептуальним положенням Л. Виготського є ідея про перебудову мислення дитини в процесі розвитку її мовлення. Зокрема, вплив саме слова він вважає пріоритетним чинником розвитку в дитини понять (в утворенні понять наявні дві лінії розвитку).

Підкреслюючи, що поняття не утворюються суто механічним шляхом, Лев Семенович указує на існування трьох форм його утворення. Перша форма пов'язана з так званим рухливим образом. Розкриваючи її сутність, він спирається на результати дослідження науковця Ієнша. Цей експериментатор показував дітям листя дерев з різними зубцями, коли намагався сформулювати в них поняття листа. Л. Виготський зазначає: «Утворюється динамічна схема, чинні подразнення переходять одне в інше, формується образ листа в русі, який об'єднує все те, що раніше було стабільним» [Там само, с. 271].

Друга форма природного утворення поняття — осмислена композиція. Це не проста сума окремих вражень, а осмислений відбір частин і появи нових образів. Третя форма виходить на найвищий рівень перетворення образів самою дитиною.

Специфіку розвитку мислення під впливом мовлення Л. Виготський визначає в контексті розв'язання дитиною роз-

умових завдань. Принциповими в цьому сенсі є два його фундаментальних положення. Перше ставить на підпорядковане місце мовленнєві форми (усні, писемні, зовнішні, внутрішні) щодо різних видів дієвого, практичного розв'язання розумових завдань. Друге стосується складних розумових завдань і утверджує перехід дитини на більш низький рівень їх виконання (від мовленнєвої форми розв'язання до практичної або від письмового розв'язання завдання до його розв'язання з використанням усного мовлення).

Досліджуючи закономірності переходу від «натуральної» арифметики до «культурної», автор «Історії розвитку вищих психічних функцій» наголошує, що розвивальний ефект забезпечують певні знаки (дитина прирівнює до них наявні кількості і таким чином переходить від безпосередньої лічби до опосередкованої).

За Л. Виготським, уся система культурного розвитку дитини, оволодіння нею мовленням, лічбою, увагою, пам'яттю, мисленням, вищими формами вольової поведінки спричиняє її формування як особистості і формування її світогляду. «Ми, — висвітлює він своє бачення сутності категорії "особистість", — схильні поставити знак рівності між особистістю дитини і її культурним розвитком. Особистість, таким чином, є поняття соціальне, воно охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не вроджена, але виникає в результаті культурного розвитку, тому особистість є поняття історичне» [Там само, с. 315].

Що стосується світогляду людини, то психолог його трактує в синтетичному сенсі, адекватно сутності особистості в суб'єктивному плані: «Світогляд — те, що характеризує поведінку людини в цілому, культурне відношення дитини до зовнішнього світу [Там само].

Отже, під розвитком усіх різновидів психічних функцій і форм поведінки він розуміє драматичний процес трансформа-

ції їхніх натуральних (природних) форм у культурні (це відбувається на підґрунті знакового опосередкування відповідного процесу мовленням).

На прикладі окремих психічних процесів Л. Виготський усебічно довів справедливність загальних теоретичних положень власної теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій.

1.4. Концептуальне бачення Г. Костюком психічного розвитку особистості та його детермінант

Григорій Силівич Костюк (1899–1982) — гордість української психологічної науки — відіграв істотну роль у розв'язанні нею кардинальної проблеми з'ясування природи й розвитку психіки людини (як організму, свідомої суспільної істоти й особистості). У його працях не тільки надано характеристику онтогенезу людської психіки, але й обгрунтовано рушійні сили, детермінанти й закономірності психічного розвитку особистості, шляхи й способи його педагогічного стимулювання.

Звертаючи увагу на цілісний характер онтогенезу й специфічність його форм, а також сутність цього процесу як «*єдності свідомого і несвідомого*», Г. Костюк дає таку загальну характеристику розвитку: «Розвиток — це зміни живої людської системи, зміни не випадкові, *необхідні, послідовні*, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і *прогресивні*, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне і функціональне вдосконалення.

Розвиток — *безперервний* процес, що виявляється у кількісних змінах живої істоти, тобто збільшенні одних і зменшенні інших її ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Але розвиток не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає "перерви безперервності", тобто *якісні* зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе» [96, с. 70].

Підкреслюючи, що якісних змін у ньому зазнає вся психіка в цілому, він трактує нові якості як «*складні структури*», а онтогенез психіки індивіда як необоротну послідовність ускладнювальних структур, що виникають на підґрунті попередніх (не на «чистому місці»), як прогресивно спрямований і непрямолінійний процес переходів від нижчих до вищих структур

психічного життя. Наголошуючи на наявності індивідуальних варіацій розвитку (існуванні в ньому типологічних й індивідуальних відмінностей), науковець говорить про можливість складання в цьому процесі неповторної індивідуальної своєрідності особистості. Це має велике значення для оцінки відповідності результатів розвитку конкретного індивіда національному ідеалові розвиненої особистості, ступеня його становлення як суспільної істоти, суб'єкта й носія соціальних відносин.

Розуміючи під особистістю складну соціально-біологічну систему, що перебуває в неперервному розвитку під впливом біологічного й соціального чинників, Г. Костюк підпорядковує її іншій системі — індивіду — і розрізняє особливості її змін розвивального і нерозвивального планів. «Розвиток індивіда, — в його уявленні, — це зміни, яких зазнає істота, що розвивається. Однак не всякі зміни є розвитком. Останні є низкою внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, які характеризують рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності... Індивідуальний розвиток людини, або її онтогенез, — це становлення її не лише як організму, а й як особистості, свідомої соціальної істоти. Це — єдиний, цілісний процес, який виявляється у різних формах: морфологічній, біохімічній, фізіологічній, психічній, соціальній» [Там само, с. 135].

Пріоритетними чинниками психічного розвитку особистості Г. Костюк вважав спадковість, середовище й виховання (у широкому розумінні цього слова). Будучи переконаним, що «жива істота розвивається через свою внутрішню суперечливість, а її розвиток є *саморухом* до нового якісного стану», організатор Науково-дослідного інституту психології УРСР (1945 р.) проектує дане положення на розвиток дитини: «Якщо розвиток кожної істоти є її саморухом, то тим конкретніше цей саморух виявляється в розвитку людської дитини, набираючи

якісно нових, вищих форм, яких немає в розвитку інших живих істот» [Там само, с. 104].

На чільному місці в його теорії чинників розвитку дитини знаходиться спадковість: вона вже народжується з певними передумовами подальшого розвитку психіки, його внутрішніми можливостями — задатками. Г. Костюк розширює уявлення К. Тимірязєва про спадковість (спадковість — це збереження й передача схожого як у зовнішній або внутрішній будові, так і в хіміко-фізичних особливостях і в життєвих функціях організмів). Зокрема, він підкреслює здатність спадковості відтворювати в нащадках не тільки схоже, але й відмінне, її динамічний характер («не можна спадковість *розуміти як щось застигле*»), вказує на належність до спадкового тільки тих ознак і властивостей, які «*обумовлені генотипічно*» [Там само, с. 105–106].

Як внутрішні можливості психічного розвитку, за словами Г. Костюка, задатки не є готовими здатностями, якоюсь таємничою силою чи нерухомим утворенням, а є тенденціями до розвитку, потенціалом, який «несе в собі дитячий мозок» у розвивальному процесі. Вони мають потенціал до перетворення в здатності; без них не буває розвитку властивостей особистості чи її здібностей. Але «*задатки*, — наголошує автор, — *не самостійна рушійна сила її психічного розвитку, а тільки один з його моментів, одна з його внутрішніх умов*» [96, с. 117].

Наголошуючи на наявності умов зовнішніх, він виводить на перший план середовище дитини — природне середовище, суспільне людське життя, культуру, ідеологію, виробничі й суспільні відносини, тобто цілісну сукупність зовнішніх обставин, що пов'язана з її розвитком. При цьому в контексті впливу середовища на розвиток дитини виокремлює цілий ряд його характеристик: 1) змінність середовища дитини під впливом практичної діяльності дорослих; 2) здатність середо-

вища психічного розвитку дитини відбиватися в її свідомості; 3) здатність середовища здійснювати на дитину не механічний вплив, а у зв'язку з її ставленням до нього й пов'язаною з ним діяльністю (дитина не є пасивним продуктом середовища); 4) наявність у середовищі такого різновиду, як людське (людей, які оточують дитину, їхнє ставлення до неї, життя й діяльність тощо).

Провідною умовою й визначальним чинником психічного розвитку дитини Г. Костюк визначає виховання, у процесі якого з перших її днів дорослі опосередковують формування досвіду малюка: «У процесі гри, навчальної діяльності (що є своєрідною працею для дитини, вимагаючи напруження всіх її розумових і фізичних сил) *не тільки вправляються вже наявні, а й прокидаються й розвиваються нові її здібності*» [Там само, с. 127].

На що передусім звертає увагу цей видатний психолог, актуалізуючи роль виховного процесу в розвитку психіки дитини? Насамперед на факт формування нового змісту її психічного життя, наповнення пізнання нею навколишнього світу засвоєнням від дорослих досвідом (взаємопроникнення особистого досвіду дитини й досвіду дорослих). При цьому засвоєння нею досвіду дорослих є не пасивним, а активним процесом. Ідеться передусім про афективну й розумову активності в опануванні культурними цінностями, які спричиняють розвиток здібностей, появу нових психічних властивостей, формування такого новоутворення, як вища форма свідомості.

Стратегічно важливим питанням науковець вважає встановлення міри залежності психічного розвитку дитини від її органічного дозрівання (зокрема, нервової системи) і виховання. Лише в процесі виховання народжуються вищі форми психічної діяльності, а сам розвиток особистості дитини, за уявленням Г. Костюка, «створюється в процесі виховання». Щодо стосується останнього, то воно виконує функції актива-

тора створення тих внутрішніх умов, які забезпечують саморух дитини як процес її розвитку й найвищу форму руху живої матерії.

Найбільш виразно й конкретно концептуальне бачення цього саморуху конкретизовано в такій формулі: «Психічний розвиток дитини — справді її "спонтанний", внутрішньо необхідний рух, джерелом якого є самий зміст цього процесу, властиві йому внутрішні суперечності (ми не маємо тут можливості їх аналізувати). *Розвиток самого життя й діяльності дитини в його конкретних виховних, суспільних умовах породжує нові форми її свідомості.* Він же приводить і до їх зміни, тобто породжує із себе такі сторони, що ведуть до перебудови цих форм свідомості і зміни їх вищими її формами. Отже, дитину не можна розвинути зовні. Вона може розвиватися тільки в процесі її власного життя й діяльності, що визначається її вихованням» [Там само, с. 130].

Вирішуючи проблему співвідношення виховання й розвитку особистості, Г. Костюк бачив роль педагогічних впливів у сприянні розв'язанню внутрішніх суперечностей особистості й виникненню нових як рушійних сил психічного розвитку. До відповідних сил він насамперед відносив суперечності між: 1) новими усвідомленими прагненнями й потребами суб'єкта й актуальними рівнями опанування ним засобами їх реалізації; 2) досягнутим рівнем психічного розвитку й тими функціями, що суб'єкту доводиться виконувати; 3) усвідомленими потребами у змінах життя на краще, активністю й наявністю тенденцій до інертності в самовдосконаленні й сталості.

У цьому аспекті педагогам належить ставити перед особистістю вихованця нові цілі, сприяти їх привласненню ним у ролі собівартісних, пошуку ефективних засобів і способів руху до поставленої мети з урахуванням індивідуально-типологічних і вікових особливостей, стимулювати цей рух. Тобто вихователь повинен бачити вихованця в ролі активного учасника виховно-

го процесу, його суб'єкта, розумно поєднувати педагогічні вимоги з повагою до нього. Згідно з провідною концептуальною ідеєю Г. Костюка, лише таке виховання «веде за собою розвиток особистості», яке стимулює самовиховання: «Будучи похідним стосовно виховання і суспільних обставин життя, воно включається в процес розвитку особистості як важливий внутрішній фактор. Самовиховання виявляється через дії особистості, які спрямовані на виявлення якостей, що відповідають її ідеалам, життєвій меті, вимогам до себе [Там само, с. 180].

У статті «Психологічні питання виховуючого навчання» він бачить навчальний процес у ролі важливого шляху виховання й розвивального чинника, розкриває взаємозв'язок психічного розвитку особистості учня й навчання. Навчання «виховує і розвиває учнів своїм змістом, самим процесом його засвоєння, взаєминами, що складаються між учителем і учнями, та своїми зв'язками з життям» [Рідна школа, 1965. — № 9. — С. 19].

Отже, при розв'язанні проблеми співвідношення навчання й розвитку особистості Григорій Силевич цілком стоїть на наукових позиціях Л. Виготського: *навчання йде попереду розвитку й веде його за собою.* Воно забезпечує ті різновиди діяльності дитини, в яких розвиваються його пізнавальні процеси, моральні якості, здібності, емоційні й вольові риси, комунікативні уміння й передусім мотиви поведінки. У розвитку особистості цілісна сукупність останніх випереджує операційну, що спонукає особистість до самовдосконалення. У навчальній діяльності формується й розвивається свідомість і самосвідомість особистості. При цьому навчальна діяльність виконує функцію як основного фактора психічного розвитку, так й «існує як форма прояву розвитку дитини». У навчальному процесі в учнів насамперед формуються психічні властивості — новоутворення, в основі яких лежить сукупність систем «тимчасових нервових зв'язків» (вони виробляються в процесі індивідуального життя).

За Г. Костюком, розвиток діяльності особистості учня є умовою формування його психічних властивостей, їхньої цілісної системи з певною структурою. «Психічний розвиток, — доходить висновку психолог, — це прогресивне зростання цілеспрямованої діяльності особистості, свідомої регуляції її поведінки, здатності виходити за межі теперішнього, передбачати не тільки ближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки й ними керуватися» [96, с. 378].

Йому вдається із системних позицій розкрити таку цілісну сукупність основних закономірностей психічного розвитку особистості:

- психіка особистості закономірно розвивається як неухильне зростання свідомості її діяльності й поведінки;
- психічні властивості особистості закономірно утворюються з розвитком психічних процесів;
- етапи розвитку особистості закономірно характеризуються своєю провідною діяльністю;
- психічний розвиток особистості не зводиться до засвоєння зовнішніх щодо неї цінностей, а закономірно включає «подальшу переробку даного зовні»;
- розвиток свідомості й самосвідомості особистості є закономірною умовою її становлення як соціальної істоти;
- кожний орган людини, кожна система органів має власні темпи розвитку;
- зовнішній вплив на психіку особистості закономірно опосередковується наявним рівнем її розвитку;
- зовнішні та внутрішні умови психічного розвитку особистості як протилежності закономірно є тісно взаємопов'язаними й переходять одна в одну;
- якісно побудовані педагогічні впливи закономірно здатні відігравати провідну роль у психічному розвитку особистості.

Стисло розкриті результати досліджень Г. Костюка спираються на ідеї матеріалістичної діалектики, відповідний науковий доробок передусім таких видатних психологів, як Л. Виготський, С. Рубінштейн і О. Леонтьєв.

Висновки до розділу 1

1. Результати аналізу ціннісно-сислового поля сутності категорії «розвиток» представниками філософської й соціологічної науки в історичній ретроспективі насамперед показують наявність різних моделей і теоретичних напрямів тлумачень цього феномена (їхні витoki корінються в перлинах філософії античної діалектики Геракліта, мислителів Елейської школи, Платона, Аристотеля, ідеях Декарта, Спінози, Лейбніца та ін.). До сукупності відповідних напрямів відносять такі:

1) цілісно-концептуальний (Г. В. Ф. Гегель); 2) організмичний (Г. Спенсер); 3) системний (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р.-К. Мертон), 4) системно-процесуальний (П. Сорокін); 5) альтернативні до організмичного, системного й системно-процесуального напрями: символічний інтеракціонізм (Ч. Кулі, У. Томас, Дж. Г. Мід, І. Гофман та ін.; теорія взаємодіючих соціокультурних полів П. Бурдьє); 6) цивілізаційний (А.-Д. Тойнбі, О. Шпенглер); 7) стадійний (К. Маркс).

У розглянутих у підрозділі 1.1 моделях розвитку ключовим поняттям є «якість змін». Ця категорія якості є визначальною як у теоріях, що пов'язують розвиток з досягненнями прогресу (прирошенням якості будь-яким шляхом), так і в інших відповідних теоретичних побудовах (у них якість у розвивальних процесах як народжується, так і втрачається). З якісними змінами пов'язані й сучасні моделі розвитку, що базуються на культурологічних ідеях, концепції соціокультурної модернізації й трансформації та ін. (ім не приділялася спеціальна увага).

2. Основними науково-методологічними підходами до трактування феномена особистості й особистісного розвитку

вважаються: психоаналітичний (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг та ін.); гуманістичний (К.-Р. Роджерс, Г. Олпорт, А.-Х. Маслоу та ін.) і раціогуманістичний (Г. Балл); системно-діяльнісний і творчо-діяльнісний (С. Рубінштейн, В. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.); акмеологічний (А. Деркач, Н. Кузьміна, О. Ткаченко та ін.); культурно-історичний (В. Джеймс, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Л. Толстой та ін.); суб'єктний (О. Асмолов, К. Абульханова-Славська, О. Бондаренко, О. Леонтьєв та ін.); вчинковий (В. Роменець) та суб'єктно-вчинковий (В. Татенко); інтегративно-особистісний (Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, Е. Помиткін, В. Рибалка та ін.); аксіологічний (З. Карпенко, О. Ткаченко, А. Сімак, В. Сметаняк та ін.); біхевіористичний (Д. Уотсон, Е. Торндайк та ін.); синергетичний (Г. Хакен, М.-Л. А. Чепа, В. Маценко, Ж. Маценко та ін.); системно-мислєдіяльнісний (Г. Щедровицький, А. Фурман); транскультуральний (І. Кириллов, Н. Пезешкіан та ін.); імовірнісний (О. Мерзлякова, В. Налімова та ін.) та інші.

3. В аспекті вибору пріоритетних для розгляду особистісного розвитку вчителя підходів (тих, що є методологічним ядром проєктування модельного уявлення про його цілісний особистісно-професійний і особистісно-професійно-культурний поступ) слід зважати на такі моменти:

1) суспільну гуманну місію вчительської професії, потребу особистості педагога в самоактуалізації й самореалізації у професійному і громадському бутті (у цьому контексті немає альтернативи зробити базовою платформою гуманістичний і раціогуманістичний підходи);

2) потребу в забезпеченні цілісного характеру розгляду об'єкта розвитку у всій його багатомірності — особистості педагога як особливої системної цілісності, внутрішніх рухових сил особистісно-розвивального процесу (її реалізація дослідником вимагає опертя на інтегративно-особистісний підхід);

3) потребу в чіткій фіксації векторів особистісного розвитку вчителя — аксі-вектора й акме-вектора, самоорганізаційного механізму його здійснення, які визначають спрямованість і механізм функціонування еталонної системи (моделі) його професійного й професійно-культурного поступу (усвідомлюючи цю потребу, ми обираємо аксіологічний, акмеологічний і синергетичний підходи в статусі найбільш пріоритетних для нашого наукового пошуку);

4) потребу в поясненні причин особистісного розвитку педагога положеннями його культурно-історичної теорії (на висвітлення системи таких причин націлений культурно-історичний підхід).

4. За роки незалежності України рух наукової думки до цілісного розуміння феномена особистісного розвитку збагатився вже більш повноцінно розкритими акмеологічним, аксіологічним і синергетичним напрямками. У цій царині насамперед українські психологи (О. Ткаченко, З. Карпенко, М.-Л. Чепа та ін.) отримали концептуально нові, доказові й перспективні для подальших відповідних досліджень результати. Їхнє досягнення вимагало побудови дослідниками специфічних логік і траєкторій наукового пошуку (зокрема, в аспекті розроблення концептуальних основ акмеологічного розвитку особистості пошукова логіка О. Ткаченка націлювала на визначення смислового механізму акме-розвитку, векторної структури функціональної системи цього процесу, принципів його дослідження, чинників та умов переходу в нові якісні стани).

Зроблений національною психологічною наукою акцент саме на зазначених напрямках наукового пошуку (особливо акмеологічному й аксіологічному) відкриває нові можливості для реалізації наявних концепцій особистісного Ідеалу в контексті руху до нього, організації досліджень із проблем сходження особистості до вершин професійної зрілості, зокрема особистості вчителя.

РОЗДІЛ 2. НАЦІОНАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ОСОБИСТІСНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО Й ПРОФЕСІЙНО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Склад терміносистеми теорії професійно-педагогічної культури: аксіо-акмеологічний, синергетичний, системно-культурологічний і особистісно-діяльнісний виміри

Розуміння учня як центрального суб'єкта навчально-виховного простору загальноосвітньої школи, конструктора стратегій власної інкультурації й життєтворчості в освітньому середовищі, здатного до пошуку адекватних цим стратегіям тактичних способів і засобів самоорганізації різновидів діяльності, націлює на радикальну зміну класичної парадигми розвитку педагогічної освіти. Оновлення відповідної парадигми пов'язане з урахуванням нею потреби в культивуванні унікальності й гуманістичної спрямованості аксіологічного мислення педагога, наявності акмеологічних інваріантів його професіоналізму, синергетичності, культуроцентричності й дитиноцентричності творчої дії, світоглядної детермінації нею інтелектуальної, афективної, комунікативної активності особистості вихованця.

Ідеться про вже частково усталену в суспільній свідомості аксіо-синергетичну парадигму як цілісно-розвивальну світоглядно-нооетичну, суспільно-культуротворчу й особистісно-інкультураційну.

У зумовленій новою освітньою парадигмою аксіосфері особистості педагога набуває особливого пріоритету домінуюча самодостатня цінність професійно-педагогічної культури, особливого новоутворення як результату трансформації професіоналізму педагога на вершинний рівень акмеологічного розвитку в нових соціокультурних координатах.

В умовах поглиблення світових глобалізаційних процесів, переможного крокування науково-технічної революції, викликів національній безпеці України змінюються насамперед функції й стратегічні цінності-цілі професійно-педагогічної культури як національного феномена. Вони зорієнтовуються на випереджувальний розвиток не тільки компонентів і суб'єктів освітньої системи, але й на націєтворчість, національну безпеку й суспільне культуротворення. Функціонально-технологічні складники професіоналізму підпорядковуються аксіо-культурним і аксіо-синергетичним складникам найвищого акмеологічного рангу.

Висловлені міркування й зумовлюють нове «обличчя» цієї категорії.

Професійно-педагогічна культура — негентропійно-функціональний чинник самозбереження нації, її геному — мови, сталого й культуротворчого поступу суспільства, динамічна та акмеологічно інваріантна цілісна культуросистема гармонізованих і синтезованих ціннісно-цільових, ціннісно-змістових і ціннісно-технологічних характеристик професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності педагога, що вирізняється емерджентними властивостями: потягом до інноваційності; готовністю до творчої самоактуалізації й самореалізації; інтегральною здатністю задавати регулятиви синергетичного аналі-

зу освітнього буття, принципи й способи культурно- і дитино-центристського управління навчально-виховним процесом на самоорганізаційних засадах; психопедагогічним механізмом формування в учня як непересічної особистості синергетичного світогляду нооетичного типу, готовності до пошуку духовновідповідного сенсу життя; аксіо-смісловим потенціалом культивування свободи вибору ним індивідуальної траєкторії світопізнання, самоствердження, самовираження, самотворчості в різновидах діяльності; евристичною цінністю соціокультурної спрямованості активності вчителя.

Загальні функції цього національного феномена як цілісної системи визначаються у різних вимірах залежно від предмета його ціннісно-функціонального впливу, можливостей для його творчого переведення в новий якісний стан.

Функції професійно-педагогічної культури як цілісної системи (цілісно-системні)

Соціально-культуротворчий вимір:

- стратегічно націєтворча;
- стратегічно культуророзвивальна;
- суспільно-культурновідтворювальна.

Природно- і освітньо-середовищний вимір:

- природнозахисна;
- природновідтворювальна;
- освітньокультураційна;
- освітньоодухотворювальна;
- освітньогуманізаційна;
- освітньооновлювальна.

Професійно-кар'єрний вимір:

- професійно-самореалізаційна;
- особистісно- й професійно-розвивальна;
- професійно-творча і професійно-самотворча;
- науково-дослідницька (інноваційна);
- професійно-конативна.

Навчально-виховний особистісно орієнтований вимір:

- цілісно-соціалізаційна;
- нооетично-світоглядна;
- україноцентрично-виховна;
- гуманістично-виховна;
- навчально-інкультураційна;
- особистісно-мобілізаційна;
- особистісно-формувальна;
- особистісно-оздоровлювальна;
- особистісно-розвивальна;
- особистісно-захисна;
- особистісно-одухотворювальна;
- особистісно-опочуттєвлювальна;
- культивацийно-самодіяльнісна.

Стратегічно цільовий і творчо-потенційний виміри:

- нормативна;
- позанормативна.

Ядром сутності категорії «професійно-педагогічна культура» є поняття аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога як системи.

Аксіо-акмеологічна культуросфера особистості педагога є цілісною системою домінуючих аксіологічних функцій, яка забезпечує професійно-педагогічній культурі статус акмеологічного інваріанта професіоналізму і має необхідний духовно-енергетичний ціннісно-перетворювальний, пізнавальний і ціннісно-смісловий потенціал для якісного виконання нею значущих для оздоровлення дитини (морального, психічного, фізичного), природного й освітнього середовища, суспільства загалом, своїх цілісно-системних функцій.

Її модельне уявлення віддзеркалено на рис. 2.1.

Мотивація вибору сферичної форми відповідної особистісної культуросистеми має два аспекти — естетичний і джерельно-руховий.

Те, що сама культуросистема як неповторна цілісність

(кожний її структурний компонент) має сферичне «обличчя», є передусім доцільним з естетичних позицій.

Із усіх геометричних фігур саме сфера вважається найвдо-

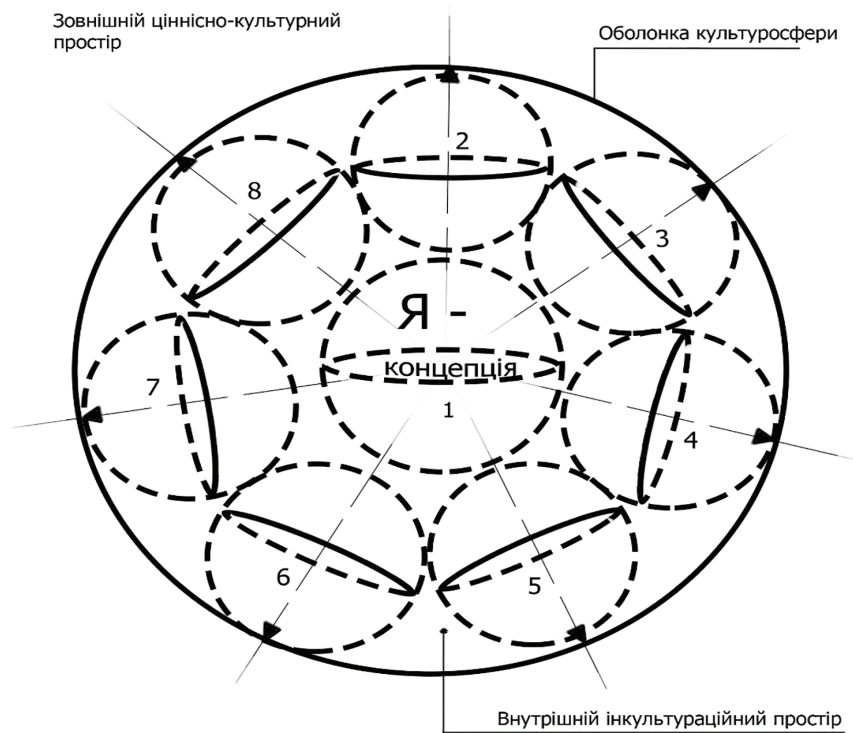


Рис. 2.1. Аксио-акмеологічна культуросфера особистості педагога як система

сконалішою й найкрасивішою в природі, сприяє переведенню окремих продуктів творчості людини у статус прекрасних. Прикладом можуть служити напівсферичні золоті бані храмів будь-якого міста, які зачаровують його мешканців і гостей, роблять атмосферу життєдіяльності й відпочинку психологічно й духовно комфортною. Сферична форма підкреслює духовно-особистісну красу, високу собівартість і соціальну значущість

як Я-концептуальної дії педагога, так і її результатів — процесів оволодіння вершинними рівнями психолого-педагогічної культури.

Другий аспект мотивації пов'язаний із уже усталеними в суспільній свідомості уявленнями про особистість як особливий мікрокосм, частинку Всесвіту, пов'язану насамперед із Сонячною системою. Цей мікрокосм, як і вся планета Земля, не може існувати без Сонця, цієї життєдайної енергосфери. Культуросфера особистості педагога є так само, подібно до Сонця, джерелом енергії, але іншої природи. Вона випромінює кванти духовної енергії, найважливішої для його афективної, інтелектуальної й комунікативної активності на шляху аксіологічних стратегій «Я» концепції.

До цілісної сукупності взаємопов'язаних структурних компонентів аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога належать такі:

- 1) Я-концепція особистісного й професійно-культурного розвитку;
- 2) світоглядно-аксіологічна культура;
- 3) культура професіоналізму особистості;
- 4) культура професійно-педагогічної діяльності;
- 5) духовно-моральна культура як особистісна цінність;
- 6) загальна культура як самоцінна;
- 7) культура соціальної активності, громадянської відповідальності й дії;
- 8) культура синтезу й розвитку в себе та учнів національної свідомості й самосвідомості, утвердження українськості.

Кожна із зазначених підсистем цілісної культуросфери є складним багатокомпонентним особистісно-професійним утворенням інтегрального характеру.

Виконуючи функцію носія сукупності стратегій особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя, життєдіяльності в професійному й громадському бутті, «Я»-концепція є

системою його ціннісних орієнтацій та завдань-самозобов'язань у напрямі оволодіння цінностями культуросфер компонентного плану (їх сім).

Кожен із компонентів є неповторною домінуючою аксіологічною функцією (у ній віддзеркалюється сенс інтегральної педагогічної дії), специфічність та ієрархічне місце якої в загальній цілісній сукупності функцій професійно-педагогічної культури детермінують певна стратегічна ціль і конкретна потреба. Умовно всі різновиди домінуючих аксіологічних функцій (цінностей-цілей як структурно-компонентних культуросфери особистості педагога) є сенс поділити на групи за критерієм їхньої здатності сприяти реалізації функцій цілісно-системного плану. Останні сформульовані в соціально-культурному, природно- й освітньо-середовищному, професійно-кар'єрному, навчально-виховному, стратегічно-цільовому й творчо-потенційному вимірах і є базовими для виділення аксіо-функціональної цілісної сукупності структурно-компонентних. Їхній статус домінуючих аксіологічних утворень зумовлюється ціннісно-смісловим і ціннісно-змістовим потенціалом, його пріоритетним впливом на розвиток усіх сфер особистості учня і особистості вчителя — духовно-моральної, потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної й соціально-психологічної в діяльнісному вимірі.

Локальні культуросфери особистості педагога як компонентні домінуючі аксіологічні функції самі є носіями певних елементів системних цінностей самодостатнього й інструментального типів, домінуючих аксіологічних функцій — цінностей-цілей й інструментальних аксіологічних функцій — цінностей-засобів (цінностей-відношень, цінностей-якостей і цінностей-знань).

У їхній ієрархії на найвищому рівні знаходиться світоглядно-аксіологічна культура: цей феномен має потенціал для виконання функції синтезу складної сукупності ціннісних відно-

шень педагога до навколишньої дійсності та його особистісних і професійних якостей, є детермінантом формування особистої, професійної й соціальної спрямованості, професійно-педагогічного самовдосконалення.

Система «світоглядно-аксіологічна культура педагога» функціонує як цілісна сукупність таких взаємопов'язаних компонентів:

- культура оволодіння світоглядними переконаннями та їхнього формування в учнів;
- культура самоформування й формування в учнів інтелектуального складника світогляду;
- культура самоформування й формування в учнів афективного компонента світогляду;
- практико-дієва світоглядна культура;
- культура гармонізації власної соціальної й професійної позиції.

Окреслення сукупності ціннісно-змістових характеристик культури професіоналізму особистості й культури професійно-педагогічної діяльності як системоутворюючих в аксіо-акмеологічній культуросфері базується на концепціях розвитку професіоналізму (Н. Гузій, А. Деркач, О. Дубасенюк, О. Бодальов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.) [51; 59; 65; 24; 103; 104]. Ідеться передусім про механізми розвитку підсистем професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога.

О. Дубасенюк представляє акмеологічну концепцію розвитку професіоналізму педагога у вигляді двох складників — змістового (він віддзеркалює цінності-цілі розширення суб'єктного простору особистості) і процесуального (у ньому розкриваються особливості процесуального розвитку суб'єкта педагогічної діяльності). Із цілісних позицій цей український науковець характеризує підсистему професіоналізму діяльності педагога, підсистему професіоналізму особистості педа-

гога, підсистеми його нормативної діяльності й поведінки та формування продуктивної Я-концепції [65, с. 239–251].

Інший український науковець — Н. Гузій — будує оригінальну структурно-змістову модель педагогічного професіоналізму, яка розуміється «як авторська концептуальна схема опису високої якості професійної праці учителя-вихователя-викладача в єдності діяльнісних та особистісних сутнісних сторін, що представлена системою інтегративних характеристик мотиваційного, когнітивного, афективного, конативного компонентів та їх системоутворюючих чинників» [51, с. 222; с. 217].

Особливо велике значення для розв'язання завдань щодо розкриття сутності культури професіоналізму особистості й професійно-педагогічної культури загалом має авторське трактування Н. Гузій категорії аксіосфери педагогічного професіоналізму: «Під **аксіосферою педагогічного професіоналізму** як стрижневою характеристикою цього феномена, його аксіологічним ядром розуміється *культура самовизначення* учителя-вихователя-викладача у світі професійно-педагогічних цінностей, зумовлена результатами *інтеріоризації* засвоєних ним об'єктивно значущих цінностей культури педагогічного співтовариства та їх *творчої трансформації* в індивідуальні суб'єктивно значущі смисли професійно-педагогічної праці в єдності мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових детермінант» [51, с. 219].

Введення в терміносистему акмеологічної науки саме цієї категорії, результати розгляду цінностей особистісно-професійної культури з цілісної методологічної платформи дають можливість визначити нами культуру професіоналізму особистості педагога таким чином.

Культура професіоналізму особистості педагога — це аксіологічно детермінований процес і результат його творчої самоактуалізації й самореалізації у професійно-педагогічній

і громадській діяльності, пріоритетними сутнісними характеристиками яких є якісно новий стан його неперервного розвитку засобами педагогічної творчості й самотворчості, вершинні рівні збагачення особистісно-професійної аксіосфери ціннісно-культурними новоутвореннями духовної, мотиваційної, когнітивної, афективної й рефлексивно-педагогічної спрямованості.

Структурними компонентами *культури професіоналізму особистості педагога* як системи є такі:

- культура особистісно-професійної самоактуалізації й самореалізації (складові елементи: культура педагогічної творчості; культура професійної самотворчості — самоосвіти й самовиховання; культура особистісного й професійного саморозвитку);
- інноваційно-педагогічна й гуманістична спрямованість особистості;
- цілісно-самотиваційна культура;
- культура професійно-педагогічного мислення;
- афективно-саморегуляційна культура;
- рефлексивно-педагогічна культура;
- перцептивна культура.

Розкриття науковцями функціонального «обличчя», структури, розвивального потенціалу, особливостей професіоналізму діяльності педагога як його готовності до якісного виконання системи фахових функцій є фундаментом для визначення сутності культури професійно-педагогічної дії.

Культура професійно-педагогічної діяльності — базова освітньо-регламентаційна норма та позанормативна аксіологічна функція самодостатнього типу, ціннісно-еталонний системоутворювальний чинник націєтворчості, суспільного культуротворення, зростання рівнів педагогічної майстерності, якісної інкультурації й загального розвитку особистості учня, його громадянської соціалізації в аксіо-смісловому про-

сторі гуманної навчальної, виховної та самотворчої дії.

Культура професійно-педагогічної діяльності має таку складну структуру:

- педагогічна майстерність як культура дієтворення й розвитку особистості, творчої реалізації набутої вчителем професійно-педагогічної компетентності (гуманістична й інноваційна спрямованість особистості, професійно-педагогічна компетентність, мистецько-артистична компетентність, внутрішня й зовнішня культура дієтворення й розвитку особистості учня в навчально-виховній взаємодії);
- культура перетворення педагогічної діяльності в ефективний засіб включення учнів у практику самодіяльного соціального життя, громадянської соціалізації.

Домінуючою аксіологічною функцією в системі різновидів професійно-педагогічних цінностей педагогічну майстерність робить внутрішня й зовнішня культура дієтворення й розвитку особистості учня. У ній, як у глибокому озері, віддзеркалюється особистісний і професійно-творчий потенціал педагога, факт усвідомлення ним потреби в його повному розкритті й реалізації.

Саме культурному рівню дієтворення й розвитку особистості учня відповідає таке твердження: «Учитель-майстер — це насамперед інноваційна особистість». Феномен інноваційності закладається передусім у світоглядній позиції педагога. У педагогічній майстерності як особистісно-професійній самодостатній цінності відбиваються світоглядні характеристики вчителя — його виховний ідеал, педагогічне кредо, установки тощо. Пріоритетною є установка на творчість у професійно-педагогічному і самоактуалізаційному вимірах.

Культура дієтворення й розвитку ним особистості учня полягає в творчому підході до розробки авторської стратегії й тактики забезпечення культуроцентричного і дитиноцентричного характеру педагогічного процесу. Така культура вимагає

від нього майстерного підпорядкування відповідній стратегічно-тактичній освітній політиці всіх своїх загальних управлінських функцій — мотиваційної, проєктувальної, організаційної, стимулювальної й контрольної. Їх реалізація у вимірах культуроцентристської й людиноцентристської освітніх парадигм пов'язана зі створенням інноваційних проєктів оновлення змісту й технологій національної загальноосвітньої школи, створенням умов для набуття цим навчально-виховним середовищем статусу особистісно-розвивального й особистісно-оздоровлювального, побудови індивідуальних стратегій різновидів творчої самодіяльності учнів, досягнення ними соціально значущих рівнів вихованості й освіченості тощо.

Центральне місце в сукупності ціннісно-орієнтаційних установок учителя в самоактуалізаційному аспекті посідають ціннісні орієнтації на самовдосконалення з метою досягнення якості навчання й виховання учнів. Останні передусім виявляються в підвищенні ним культури управління власним психічним і фізичним станом під час налаштування на навчальну й виховну дію різних функціональних планів або в самому процесі педагогічної взаємодії.

Посідаючи вагоме місце в аксіологічному «Я» особистості педагога, ці ціннісно-орієнтаційні установки забезпечують його спрямованість на самоформування власного іміджу, опанування зовнішньою виразністю, підвищення рівнів культури і техніки вербальної й невербальної комунікацій, опочуттєвленість і результативність особистісно-мобілізаційного впливу на учнів, мовлення, слухання, навіювання, регуляцію уваги тощо.

Добре представленими в психолого-педагогічній літературі треба вважати трактовки дефініції «професійна компетентність педагога», яку називають підвалиною (основою) педагогічної майстерності та її елементом (І. Зязюн, Л. Мітіна, В. Сластьонін, Н. Кузьміна та ін.). Деякі науковці визначають пе-

дагогічну майстерність як складник педагогічної компетентності (А. Маркова та ін.), на чому слід зупинитися окремо.

Ціннісне ставлення до категорій «професійно-педагогічна компетентність» і «педагогічна майстерність» вимагає з'ясування рівнів спроможності компетентного вчителя і вчителя-майстра будувати педагогічний процес адекватно до соціального замовлення й потреб національного культуротворення, задавати стратегію і спосіб значущої для майбутнього країни й особистості кожної дитини педагогічної взаємодії.

За критерієм «рівень відповідної ціннісно-сислової, ціннісно-акмеологічної й ціннісно-синергетичної спроможності» категорія «педагогічна майстерність» має більш багатий ціннісно-енергетичний потенціал. На це, по-перше, вказують результати аналізу системи культурологічних цінностей педагогічної та шкільної освіти. Вони насамперед дають можливість побачити особистість педагога в ролі духовного суб'єкта культури, і цей статус йому надає феномен педагогічної майстерності. По-друге, про це свідчить і практика здійснення вчителем професійної праці в аспекті реалізації ним особистісно й суспільно значущої культуротворчої функції. Суб'єктом педагогічної діяльності креативного рівня може бути і є не компетентний педагог, тобто методологічно й теоретико-практично готовий до ефективного навчання і виховання учнів (це є необхідною умовою виконання загальноосвітньою школою сучасного соціального замовлення на випускника), а здатний до реалізації інноваційної функції освіти, що випереджає час, учитель-майстер.

Отже, в ієрархії особистісно-педагогічних цінностей професійно-педагогічна компетентність не випереджує педагогічну майстерність, а в ролі домінуючої аксіологічної функції трохи меншого порядку є її фундаментом і складником.

Своєю чергою професійно-педагогічна компетентність як цілісна властивість особистості педагога й синтетичне утво-

рення з компонентів його цілісної готовності до якісного виконання фахових функцій має специфічну структуру:

- методологічна компетентність;
- теоретико-практична компетентність (предметно-професійна; психофізіологічна; психопедагогічна; цифрова, валео-екологічна, функціональна способо-діяльнісна; методична; науково-дослідна).

Методологічна компетентність і перші п'ять складників теоретико-практичної є підґрунтям професіоналізму діяльності педагога, виступають у його Я-концепції особистісного і професійно-культурного розвитку в ролі самодостатніх цінностей-цілей. Функціональна способо-діяльнісна, методична, науково-дослідна компетентності є цінностями інструментального типу, бо не мають статусу домінуючої інтегральної аксіологічної функції. Вони є цінностями-засобами.

Слід вважати виваженою позицію тих науковців, які наполягають на обов'язковому виділенні в структурі професійної компетентності сучасного вчителя цифрову компетентність (Л. Гаврилова, В. Гринько, М. Лещенко, О. Спирін та ін.). Цифрову компетентність особистості пов'язують з її здатністю розуміти, ідентифікувати, інтерпретувати, створювати, поширювати інформаційні повідомлення й обмінюватися ними на засадах використання в професійній діяльності цифрових технологій. Цифрову компетентність педагога визначають як його здатність критично оцінювати, оптимально вибрати й використовувати цифрові технології у професійній діяльності, оволодівати технологічними інноваціями для підвищення привабливості й ефективності навчально-виховного процесу, передусім рівня пізнавальної активності учнів у ньому, їхньої готовності до дистанційного навчання (В. Биков, Н. Гущина, І. Іванюк, Л. Тимчук, Ю. Пуні, К. Редекер та ін.).

Узагальнюючи різні підходи до визначення структури педагогічної діяльності, сукупності вимог до особистості педагога

(О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.), до фундаменту його функціональної способо-діяльнісної компетентності слід закласти такі загальнопедагогічні й загальнотрудові вміння й навички:

- інформаційно-технологічні;
- діагностико-прогностичні;
- ціннісно-орієнтаційні;
- проєктувально-гностичні;
- організаційно-діяльнісні;
- стимулювально-активізаційні;
- мобілізаційно-конструктивні;
- рефлексивно-перцептивні;
- аналітико-евристичні;
- вербально- / невербально-комунікативні;
- афективно-саморегуляційні;
- креативно-саморозвивальні;
- індивідуально-стильові;
- самооцінно-регуляційні.

Переходячи до трактовки наступного складника аксіологічної культуросфери особистості педагога, тільки зазначимо, що духовну культуру й духовність науковці розглядали на різних рівнях — філософському, соціологічному, культурологічному, психологічному, педагогічному та ін.

Оцінка результатів підходу до аналізу духовно-моральної культури як особистісної цінності педагога з аксіологічних, акмеологічних, системних, синергетичних, культурологічних і особистісно-діяльнісних позицій у їх гармонійній єдності, узагальнення точок зору представників різних наук на цей феномен уможливають вироблення власного розуміння його сутності.

Духовно-моральна культура як особистісна цінність — соціальний критерій олюднення педагога й педагогічної взаємодії, свідомо-підсвідомий детермінант-універсум розвитку

його духовно-моральних потреб, динамічності процесу вироблення в професійній свідомості системи ціннісно-духовного світу як самоцінної, аксіо-духовне ядро Я-концептуального бачення професійного самовдосконалення й одухотворення навчально-виховного процесу на творчому рівні.

Розкриття специфіки наступного культуросферичного складника — загальної культури педагога як самоцінної — знаходиться у фокусі вже окреслених сутнісних характеристик культури у філософському й професійно-культурологічному вимірах. Вирішення цього складного завдання полегшують складені В. Гриньовою інформаційні таблиці-матриці, що віддзеркалюють точки зору науковців як представників різних підходів до визначення феномена «культура» — особистісного (людиноцентристського), діяльнісного (діяльнісноцентристського) і аксіологічного [46, с. 13–18].

Відповідні її трактовки науковцями з різних методологічних позицій не є суперечливими: слід вважати історично взаємообумовленими й практично взаємозалежними категорії «цінність», «культура як фактор становлення творчої особистості» і «культура як діяльність із певним її предметним змістом».

Доцільним є цілісний підхід, згідно з яким і зробимо спробу узагальнити в основному наведені В. Гриньовою різновиди дефініцій цієї особистісно і суспільно значущої категорії.

Культура є сукупністю людських цінностей, що гармонізують життя, наскрізною характеристикою як міри розвитку сутнісних сил людини у статусі суб'єкта творчої дії, її пов'язаного з минулою й сучасною реальністю світобачення, так і суспільства, «єдиним зрізом» усіх сфер людської діяльності, системою її регулятивів і формоутворюючих основ — цінносте-цілей, принципів організації, способів і технологій здійснення, основною соціальною функцією якої є людинотворчість, а метою — «формування певного типу особистості»,

збереження й передача суспільного досвіду (Цицерон, І. Кант, В. Біблер, Н. Чавчавадзе, В. Добриніна, Л. Сохань, С. Анісімов, Л. Коган, М. Мамардашвілі, Ю. Давидов, В. Малахов, Е. Маркарян, В. Давидович, Ю. Жданов, Б. Соколов, В. Келлес, В. Семенов, В. Конєв та ін.).

Проте нас більше цікавить не узагальнене формулювання категорії «культура», а поняття загальної культури педагога як самоцінної. Представляємо такий варіант її формулювання.

Загальна культура педагога як самоцінна — це система емоційно пережитих і осмислених ним загальнолюдських цінностей у ролі внутрішньо прийнятих собівартісних, яка забезпечує ноетично-світоглядну домінанту загальнокультурної спрямованості його особистості, виступає підґрунтям для підвищення якості змісту, технологій і способів здійснення розвивальних професійно-педагогічних і громадських дій, визначає провідні сутнісні характеристики культури розумової праці (інноваційного пошуку), афективної культури, етичної й естетичної культур, культури пізнавальної й виховної взаємодії, культури професійного саморозвитку й культури утвердження ідеалів Соборності, Свободи, Честі, Совісті й Гідності українства в практиці побудови зрілого громадянського суспільства й національного культуротворення.

Структурні компоненти загальної культури педагога як самоцінної:

- загальнокультурна спрямованість особистості з ноетично-світоглядною домінантою;
- суб'єктна культура дієнароджувальних знань теорії ноогенезу, національних і загальнокультурних цінностей та їхньої синергії; широта і глибина кругозору;
- афективно-саморегуляційна культура поведінки й творчої активності;
- культура спілкування в різних середовищах (освітньому, професійно-діловому, громадському та ін.);

- культура розумової праці як особистісна при досягненні цінностей-цілей будь-якої спрямованості;
- культура реалізації усвідомленої ноетичної парадигми розвитку в усіх різновидах діяльності;
- естетична культура в утвердженні культів: українськості, матері, загальнолюдських і професійних цінностей.

Дуже великий потенціал для життєствердності української нації має *культура соціальної активності, громадянської відповідальності й дії* педагога. Вона знаходиться в серцевині тієї частини його культуросфери, від якої не опосередковано, а прямо залежить і ноетична трансформація суспільного життя, і культурна модель освіти такого типу, що випереджає свій час, і прогрес у побудові громадянського суспільства з духовно-національним обличчям, і справедливий перерозподіл у ньому продуктів творчої праці українців, і оптимізація державної політики в багатьох сферах їхньої життєдіяльності, і громадянська соціалізація учнів на практиці тощо.

Культура соціальної активності, громадянської відповідальності й дії — динамічна громадянськоцентристська й культуровідповідна цілісна властивість особистості педагога, яка характеризується спрямованістю системи його активностей — інтелектуальної, афективної, комунікативної — на створення ноетичної атмосфери соціуму: забезпечення гуманістичних пріоритетів єдності та гармонії його екологічних, економічних, політичних, соціокультурних, мистецьких, освітніх, наукових й інформаційно-технологічних складників, світоглядно обумовленої відповідальності за відповідність власної громадської діяльності критеріям націокультурної й громадянськогідної творчої дії.

Вона має специфічну структуру:

- здатність до забезпечення цілісності й творчого характеру системи дій як громадянина за напрямом сприяння гармонізації різних складників суспільного життя;

- культура спілкування в соціумі в контексті розв'язання завдань сталого розвитку країни;
- культура соціальної спрямованості продуктів творчої праці вчителя та його інтелектуальної активності в різновидах суспільного життя;
- культура афективної активності педагога громадського й громадянського спрямування;
- культура відповідального ставлення до власної національно-культурної й громадянської значущої діяльності.

Ще один базовий компонент аксіо-акмеологічної культуро-сфери особистості педагога — культура синтезу й розвитку в себе та учнів національної свідомості й самосвідомості, утвердження українськості — позиціонується як самодостатній, хоча знаходиться в ціннісно-смисловому полі особистісної духовно-моральної культури: має духовне етнокультурне коріння. Однак у ньому закладено психопедагогічний механізм процесів патріотичного самовдосконалення педагога й національного виховання учнів — єдність їхніх національної свідомості й самосвідомості. Існує ще фактор великої питомої ваги суто національних цінностей у системі «духовна аксіосфера особистості», суспільна потреба в націєтворчості. Зазначені аргументи і працюють на виокремлення цього компонента в ролі самодостатньої базової цінності.

Культура забезпечення синтезу й розвитку в себе та учнів національної свідомості й самосвідомості, утвердження українськості акмеологічним інваріантом національно-культурної компетентності, готовності до здійснення патріотичних виховних дій, психопедагогічним механізмом етнокультурних самоосвіти і самовиховання, національного виховання учнів, аксіо-системним засобом успішного формування у них гордості за свій народ і рідну землю, їх «годування» на особистісному рівні цінностями етнокультури, занурення в процеси самовідкриття її унікальних духовно-матеріальних скарбів і збагачен-

ня української аксіологічної народної скарбниці продуктами власної творчості.

Структурні компоненти відповідного складника цілісної культуро-сфери педагога знаходяться в центрі ціннісних орієнтацій аксіо-національного ядра його «Я» концепції особистісного і професійно-культурного розвитку, потужної рушійної сили трансформації психіки в новий якісний стан.

Психологічно й педагогічно аргументованим є умовивід, що до їхньої цілісної сукупності належать такі компоненти:

- культура усвідомлення об'єктивно існуючих національно-культурних цінностей як особистісних (майстерність діяльного занурення у світ етнокультурних цінностей та їхнього емоційного переживання як самоцінних; культура осмислення національних цінностей як суспільно й особистісно важливих в націєтворчому й самотворчому контекстах);
- культура самоформування смислотвірних мотивів культуровідповідного самовдосконалення (культура пошуку особистісного сенсу самовдосконалення як суб'єкта збагачення етнокультурними цінностями і творення власних національно значущих продуктів діяльності засобами педагогічної творчості; культура здійснення актів цілепокладання в напрямі самоорганізації культуровідповідної самоосвіти й самовиховання, національно значущої творчої діяльності);
- культура проектування «Я» концептуальних кроків за індивідуальною траєкторією етнокультурного зростання як особистості й професіонала-педагога, реалізації розробленої відповідної Я-концепції, здійснення культуротворчих дій;
- культура формування в учнів смислотвірних мотивів оволодіння національними цінностями;
- культура забезпечення повороту національної свідомості особистості учня на своє «Я», національну самосвідомість;
- культура психопедагогічного супроводу процесів: а) ро-

зв'язання вихованцями суперечностей між ідеальним і реальним образами «Я» як суб'єктами опанування цінностями духовного національного простору; б) розроблення й реалізації кожним учнем «Я» концепції становлення й розвитку в статусі носія етнокультурних цінностей;

- культура включення учнів у практику оволодіння досвідом культуротворчої громадянської дії.

2.2. Національно значущі розвивально-виховні потенціали професійно-педагогічної культури

Пошук Україною продуктивної моделі подальшого поступу та її реалізація є похідними від наявності в ній інтелектуальної україноцентричної еліти, тенденції до неперервного зростання в суспільстві її питомої ваги за результатами інноваційного розвитку освітньої системи та її стрижневого в цьому аспекті складника — педагогічної освіти. Саме остання має найбільший інтеграційний потенціал для забезпечення розвитку в країні людського капіталу, формування національно свідомої, морально, патріотично й валео-екологічно вихованої, всебічно розвиненої й творчої особистості (учня, студента) як активного суб'єкта духовного й економічного оздоровлення суспільства, творення національної ідентичності й соборної Державності.

Від якості педагогічної освіти й самотворчості залежить рівень професійно-педагогічної культури особистості вчителя як системи динамічних націокультурних, духовнокультурних і професійнокультурних собівартісних цінностей-цілей і цінностей-смислів, що визначає гуманістичну й інноваційну стратегію й тактику культивування в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи феномена усвідомлення учнями потреби в опануванні аксіологічним потенціалом культуропізнання й культуротворення, продуктивність сприяння їхньому загальному розвитку.

Тобто йдеться про вчителя, який стоїть на сторожі життєдіяльності народу завдяки оволодінню культурою професійно-педагогічної дії як засобом прямого сприяння здоров'ю української нації, національному відродженню, майстерного перетворення глибоко самоцінної національної ідеї в культову цінність педагогічної взаємодії. У цьому контексті випускник педагогічного університету повинен прагнути «годувати» вихованців цінностями національної, загальнолюдської й духовної культури, олюднювати їх елементами етичної, естетичної

й громадянської скарбниці аксіологічного потенціалу людства, стимулювати пошук ними гуманного сенсу життя, а головне — уміти реалізувати на практиці це своє прагнення. Воно є унікальним насамперед у системі координат, що охоплюють як потреби людства ноосферного плану, так і потреби України у всебічній безпеці, громадянській згоді й націєтворчому поступі. Пошук гуманістичних принципів і технологій культивування народження відповідного прагнення в майбутнього вчителя і вчителя-практика є актуальними пріоритетними завданнями як педагогіки середньої й вищої школи, так і андрагогіки. Вони корелюються з пошуком закономірних зв'язків між освітою і культурою, з одного боку, й гуманізацією суспільного життя — з іншого.

За Г. Філіпчуком, саме прагнення «годуватися» культурою є універсальним у вимірах людського буття, а парадигма «культура — освіта — людина — суспільство — світ» є методологічною базою для глобального й національного розвитку. І завдання, яке мусить вирішувати практична й наукова педагогіка, — як освіта, культура будуть змінювати сучасний агресивний, нетолерантний, мілітарний і конкурентний світ на краще [237, с. 71].

Проте вони можуть виконати цю історичну місію за умови інвестицій з боку держави, подолання слабкості українського політичного етносередовища й громадянського суспільства. З болем у серці актуалізує науковець у своїх науково-патріотичних продуктах творчості, виступах на наукових конференціях, семінарах, а також у промовах з парламентської й громадської трибуни потреби української освіти в інвестуванні, факти неуваги держави й бізнесу до неї як засобу збереження національного «Я» й досягнення суспільного блага в європейській спільноті на основі власного національного доробку. *«Держава, — наголошує він, — яка втрачає сакральність, історичність, ідентичність, націєкультурність, позбувається націо-*

нального імунітету, стаючи сприйнятною для чужих впливів і експансій, неадекватно реагуючи на виклики і загрози виживанню нації» [238, с. 23]. Наводячи факти перетворення освіти й науки в країнах-лідерах у «локомотиви прогресу» в ситуації перебування їх на «високих щаблях в ієрархії цінностей суспільства і держави», автор найактуальніших сьогодні педагогічних наукових праць доходить значущих для розв'язання проблем націодержавотворчих процесів висновків: «Лише сильна державна освітня політика, якісна освіта на рівні всіх її ланок упродовж життя здатні забезпечити нації технологічний, економічний, психологічний, культурний, соціальний прогрес, адже вона є основою інноваційного розвитку... А визначальним чинником у формуванні ефективного навчально-виховного, творчого, експериментально-дослідницького процесів передусім є педагог... Адже практично якісне соціокультурне освітнє середовище і особистість Учителя забезпечують успіх дієвості найскладнішої соціальної моделі — "людина — людина"» [237, с. 71; с. 38].

Відносини співробітництва соціуму й особистості вчителя, на яких акцентує увагу академік Г. Філіпчук з надією трансформації людиноцентризму із суто педагогічної й філософської площини в загальнонаціональну, повинні бути у фокусі вивчення спеціальної науки — соціальної педагогіки. Проте в колі її провідних завдань, адекватних меті соціалізації особистості, поки що немає тих, що пов'язані зі зміною Вчителем у суспільстві на краще статусу людиноцентризму, Дитини та її розвивально-виховних потреб, яким повинна бути підпорядкована вся інфраструктура життя, життєвий простір. Традиційно *соціальну педагогіку* розглядають *«як науку, яка розкриває вплив на педагогічний процес конкретних соціокультурних умов, які виконують роль посередника між соціальним середовищем і окремими галузями педагогічного знання, тісно пов'язану із цивілізацією розвитку суспільства і зі становлен-*

ням соціально-громадських відносин. Соціальна педагогіка спрямована на перетворення соціального середовища, попередження конфліктів, оптимізацію стосунків особистості в соціумі. Тому завданням соціальної педагогіки є: пошук методів і засобів попередження проблем, виявлення й обґрунтування шляхів усунення причин, які породжують ці проблеми, розроблення умов і забезпечення превентивної профілактики різних негативних явищ, відхилень у поведінці людей і, таким чином, оздоровлення соціального мікросередовища» [219, с. 4–5].

У контексті наявності нагальної потреби в оздоровленні соціокультурного середовища, перетворення його в людиноцентричне в соціальній педагогіці слід передбачити й такий складник, як закономірності, принципи, форми, способи й засоби активного педагогічного впливу на духовно-моральне, естетичне, політичне, економічне, екологічне й соціокультурне оздоровлення українського суспільства задля створення для дітей — майбутнього нації — сприятливого розвивально-виховного простору, умов їхнього духовно-морального, психічного й фізичного здоров'я. Такий предмет соціальної педагогіки більше відповідає уявленням науковців про особистість як цілісне соціокультурне утворення, формування й розвиток якого відбувається в часі історії й передусім у просторі культури — загальнолюдської, національної, професійної — та під впливом генетичного, середовищного й виховного чинників. Усталеною є теза про велике значення для розвитку особистості мікросередовища (житло, двір і вулиця), географічного й природного середовищ, освітнього середовища, суспільно-державного макросередовища (державний устрій; переважальні ідеологія й релігія; зовнішня й внутрішня політика держави; політика щодо утвердження етнокультури, творення національної ідентичності; рівень культурного розвитку суспільства; рівень демократії й людиноцентризму; рівень економічного розвитку; рівень пріоритетності в дер-

жаві освіти і науки, вчителя і науковця, дитини як її майбутнього; рівень розв'язання екологічних і суспільнодезінтеграційних проблем та ін.).

Тобто розширення предмета соціальної педагогіки «коштом» наукових основ активності самого соціального педагога в суспільстві в інтересах загального розвитку особистості учня (не тільки його соціалізації!), збереження й відродження нації, консолідації українського народу в питаннях формування етноособистості в різних середовищах її життєдіяльності та з огляду на вікові особливості — можуть сприяти рухові людиноцентризму з філософського й педагогічного рівнів на загальнонаціональний, усебічному оздоровленню національного буття, щасливому майбутньому дітей.

Однак на шляху цього процесу є багато деструктивних чинників. Провідним із них є ставлення чиновників від освіти до самої соціальної педагогіки, їхнє здійснене намагання виключити її з переліку галузей знань у державному класифікаторі професій. При цьому існує підміна понять — суто соціальної й соціально-педагогічної роботи. Цього не варто було допускати, бо предмет першої є суто специфічним, пов'язаним із функціональними діями насамперед соціальних служб. Його функції прямо не перетинаються із соціокультурними й розвивально-виховними функціями соціальної педагогіки.

Як результат некомпетентності управлінців на державному рівні (це дуже слабо сказано!) у системі можливостей для освітніх послуг педагогічних університетів зникла спеціальність «соціальна педагогіка», на яку є реальне суспільне замовлення. Намагаючись вийти із цієї проблемної ситуації, керівництво закладів вищої освіти сьогодні набирає майбутніх соціальних педагогів навчатися за спеціальністю «соціальна робота» (їх готують за спеціальною освітньою програмою соціально-педагогічної підготовки). Добре, що можна констатувати факт збереження соціальної педагогіки як спеціалізації

в межах напряму «соціальна робота», але за своєю ціннісно-сисловою сутністю це є окрема самодостатня спеціальність і наука. Її фундамент в Україні закладено працями І. Зверевої, А. Капської, С. Харченка, О. Безпалько, Г. Лактіонової, Л. Коваль, А. Рижанової, С. Омельченко, С. Савченко, О. Караман, Л. Міщик, В. Докучаєвої та ін.

Національно значущий потенціал забезпечення взаємодії соціуму й особистості педагогічного працівника у вимірах потреб національного культуротворення й Дитини має не тільки соціальний педагог, але й представники всіх різновидів учительської професії, які в процесі свого кар'єрного поступу вже вийшли на рівень базової професійно-педагогічної культури. Цей соціально-особистісний феномен відрізняється цілісною сукупністю таких пріоритетних можливостей сприяти поступу нації, оздоровленню й розвитку дитини:

- можливості забезпечення розвитку національної свідомості в самосвідомості особистості учня, формування в нього досвіду духовно-патріотичної дії;
- можливості формування високоосвіченої творчої особистості, здатної поповнити з часом когорту інтелектуальної еліти країни;
- можливості культивувати створення для дітей у всіх середовищах їхньої життєдіяльності сприятливого особистісно-розвивального й виховного простору;
- можливості щодо формування й розвитку світоглядних переконань учнів і українських громадян;
- можливості розробляти й презентувати в соціумі авторські інноваційні проєкти оновлення змісту й технологій національного виховання й навчання, культуровідповідні особистісно-розвивальні педагогічні системи чи їхні компоненти;
- можливості впливу на одухотворення й окультурення суспільних відносин, формування в Україні громадянського суспільства;

- можливості сприяння процесам збереження, будівництва нації й національної соборної держави, консолідації українського народу на основі національної ідеї;

- можливості в інтенсифікації й активізації регіональної й загальнодержавної просвітницької діяльності, концентрації її проблематики навколо потреб Дитини, цілей олюднення соціального буття, забезпечення культуроцентризму, національної єдності й державотворення, національної ідентичності, соборності й гідності, сталого розвитку всіх сфер суспільного життя.

Реалізація зазначених та інших можливостей залежить від ставлення держави до вчителя, системи педагогічної освіти, наповнення багаторічних декларацій про підвищення його реального статусу в суспільстві відповідними конкретними рішеннями й діями можновладців. Початок таких конкретних дій — ухвалення спеціального Закону України «Про вчителя».

Вона залежить і від кожного конкретного педагога, ступеня гуманістичної й україноцентричної спрямованості його особистості, оволодіння системою цінностей професійно-педагогічної культури. Своєю чергою цей суспільно й особистісно значущий результат є похідним від рівня готовності вчителя до професійної самоосвіти й самовиховання, професійно-педагогічної творчості. Формування в майбутніх учителів відповідної готовності й професійно-педагогічної культури загалом стають наразі стрижневими цілями закладів педагогічної освіти, які й повинні детермінувати позитивні зміни в їхній ідеології й освітній політиці. Зміна їхнього концептуального бачення на краще (особливо компонента цілепокладання в аспекті досягнення реальних показників випереджувального розвитку педагогічного університету) вимагає докорінного оновлення передусім змісту підготовки вчителя за всіма напрямками: цілісно-духовним, національно-етнокультуротворчим, професійно-культурним, валео-екологічним й особистісним.

Соціальне замовлення закладам вищої педагогічної освіти на випускника з високим рівнем сформованості професійно-педагогічної культури передбачає таке оновлення змісту фахової підготовки вчителя, яке забезпечить його перетворення в носія системи основних професійних цінностей: духовно-моральних; світоглядних; фундаментальних етнокультуротворчих знань і пов'язаних із їхнім формуванням в учнів способів діяльності; умінь щодо зміцнення статусу української мови в освітньому й громадському середовищах; способів діяльності щодо реалізації ідей українського націєтворення; системи компетентностей: методологічних; психопедагогічних; спеціальних фахових (предметних) і методичних; валео-екологічних (аспекти розвитку валео-екологічної свідомості особистості, розкриття сукупності й ролі нано-, піко-, фемто-технології в розв'язанні валео-екологічних проблем та ін.); загальнокультурних; цінностей досвіду, значущого для організації особистого професійно-культурного саморозвитку впродовж життя; досвіду професійної творчості; досвіду особистісно зорієнтованих навчання й виховання учнів; досвіду громадської й громадянської активності.

Зрозуміло, що будь-який досвід як компонент змісту освіти формується на підґрунті оволодіння особистістю відповідними компетентностями як цільовими орієнтирами освітнього процесу.

У контексті модернізації змісту професійної підготовки майбутнього вчителя стрижнева позиція автора полягає в пріоритетності в особистісному напрямі укріплення тенденції до його наповнення цінностями самоформування професійно-педагогічної культури, педагогічної самотворчості. Організації професійної самоосвіти й самовиховання майбутніх педагогів сьогодні немає альтернативи. Така організація повинна бути передбачена не тільки завдяки наповненню навчальних планів відповідними спецкурсами, а й забезпеченню особистісно-розвивальної орієнтації навчальних програм з усіх предметів.

Національно значущі розвивально-виховні потенціали професійно-педагогічної культури — це прямий результат професійної самоосвіти й самовиховання і вчителя-практика. Тільки за умови, що його самотворчість є супутником особистісної професійно-розвивальної дії, можна говорити про належний рівень сформованості в нього професійно-педагогічної культури. Особливо наочно це видно на прикладах зв'язку професійно-педагогічної культури з професійним самовихованням учителя.

Передусім професійно-педагогічна культура виявляється в його найвищій духовній самодисципліні як результаті опанування засобами самовиховання. Ідеться про здатність до самонаказу в певних ситуаціях професійної й громадської взаємодії, коли треба перебороти себе, загасити спрагу неконструктивної в націєтворчому чи інших вимірах дії. Це не тільки факт самонаказу щодо виходу з подібної ситуації. Головне, що за ним криється здатність не відволікатися на досягнення побічних від ключової мети цілей, завжди тримати в своїй свідомості стрижневе й визначальне — образ я-концептуальної реалізації ідей національного культуротворення (зокрема, в аспекті національного виховання учнів як суб'єктів творчої етнокультурної активності). Відповідна здатність — це та системна якість педагога, що в статусі цільового орієнтира його професійно-духовного самовиховання є еталоном і критерієм успішного виконання ним своєї соціальної місії.

Формула зв'язку професійно-педагогічної культури й професійної самотворчості має такий вигляд: усвідомлення вчителем (майбутнім учителем) потреби в опануванні цінностей професійно-педагогічної культури виявляється в мотивах його професійної самотворчості, а практика професійно-педагогічної діяльності на її культурному рівні є джерелом поглиблення й розширення ціннісно-смислового поля професійно-самотворчих дій, спрямованих на розвиток педагогічної культури.

2.3. Пріоритетні завдання носіїв цінностей професійно-педагогічної культури в умовах боротьби країни з пандемією коронавірусу, організації дистанційного навчання й виховання учнів

Провідною цілісною властивістю професійно-педагогічної культури як системного утворення, що динамічно розвивається, є здатність до доволі швидкого й адекватного реагування на різні виклики національній безпеці (російська агресія, корупція, активний наступ епідемій, панування бездуховності, глобальна криза соціально-економічного життя та ін.). Швидке й адекватне реагування носіїв цінностей цього феномена на гострі проблеми виживання України пов'язане з їхньою постійною готовністю до якісної пересаморганізації своєї діяльності на певний виклик державі, самонаказу, за яким структурні компоненти педагогічної культури вчителя динамічно й миттєво підпорядковують вектори своєї ціннісно-сислової спрямованості на найактуальнішу метаціль.

У переліку зазначених та інших глобальних проблем із 2020 року чільне місце в Україні, і не тільки в ній, посів Covid-19.

Уведений у більшості країн світу карантин за результатами усвідомлення світовою спільнотою гострої потреби в протидії наступові пандемії коронавірусу перетворився в потужний інструмент соціально-економічних трансформацій, занурення, як правило, їхніх економік у стан довготривалої рецесії. Він став своєрідним лакмусовим папірцем, засобом перевірки на міцність і функціональну спроможність насамперед національних економічних і медичних систем, науки і освіти. Остання вимушена була перейти в Україні на єдино можливу форму навчання й виховання молоді — дистанційну. Тобто в історії функціонування систем національної загальної середньої й вищої освіти вперше з'явився прецедент перебігу навчальних (2019/2020, 2021/2022) років у гібридному режимі.

Осмислення вже здійсненої практики поєднання в часовому просторі навчального року аудиторної й дистанційної форм освітнього процесу в загальних середніх закладах вимагає спеціальних досліджень, володіння відповідною інформацією.

По-перше, за свідченням очільників МОН України, протягом перших двох місяців карантину проєкт «Всеукраїнська школа онлайн» набрав на YouTube-каналі 15,6 мільйона переглядів. За 10 навчальних тижнів із 6 квітня 2020 року з учнями 5–11 класів проведено 1 298 відеоуроків (в ефірах українських телеканалів викладали 11 шкільних предметів). Сам факт здійсненої на державному рівні необхідної навчальної допомоги учням засобами відеоуроків в умовах карантинних обмежень є вельми позитивним. Проте для деяких працівників наукових закладів системи НАН України (передусім окремих учених-фізиків) і університетів залишилося відкритим питання щодо рівня реалізації конкретними педагогами принципу науковості навчання. Ніяк не можна зовсім залишити поза увагою заяву науковців про «вихід учителів із класу»: демонстрація всьому суспільству онлайн-уроків із фізики для учнів 11-го класу свідчить про недостатній рівень професійної підготовки вчителів фізики.

По-друге, важливою для роздумів інформацією в цьому плані є й результати проведення освітнім агентством м. Києва за допомогою соціологів ще 2020 року опитування 34 тисяч учителів, учнів та їхніх батьків щодо плюсів і мінусів дистанційної освіти, рівня оволодіння її інструментарієм, ефективності дистанційної педагогічної взаємодії в мотиваційному й пізнавальному аспектах та як наслідок — якості засвоєння навчального матеріалу. На основі їх аналізу менеджери освіти й журналісти — насамперед О. Онищенко — дійшли перших висновків та узагальнили їх: 1) дистанційним навчанням охоплено не всіх учнів (78 %); 2) найбільш популярними серед

учнів, їхніх батьків та вчителів каналами комунікації на початку дистанційного навчання були такі месенджери, як Viber і Telegram (їм віддавали перевагу 77 % батьків), а вже в травні інші засоби зв'язку — Moodle і Teams; 3) онлайн-платформи використовують переважно приватні заклади середньої освіти й лише окремі ліцеї та гімназії іншої форми власності з високим рівнем ресурсної забезпеченості дистанційного навчання (при цьому фаворитом є Zoom); 4) у третини від загальної кількості опитаних учнів (23,9 %) знизився інтерес до навчання (тільки 14 % респондентів відзначили, що вчитися стало цікавіше); 5) у 56 % учнів збільшився обсяг труднощів у процесі виконання домашніх завдань (на це вплинуло зниження рівня розуміння ними навчального матеріалу, відсутність контролю вчителів та ін.) [164].

Продемонстрована картина результатів впровадження дистанційної освіти в практику діяльності загальних середніх закладів столиці України 2020 року, ставлення до них учителів, учнів та їхніх батьків суттєво не змінилися і 2021 року, коли також відбувалося чергування форм традиційного й онлайн-навчання (на це суттєво вплинули передусім низькі темпи вакцинації населення країни з березня по червень, поява нових штамів коронавірусу, що призвело до погіршення епідеміологічної ситуації навесні й восени, посилення карантинних обмежень). Щоб забезпечити позитивну динаміку щеплення серед державних службовців і освітян, у кінці вересня 2021 року МОЗ України затвердило наказ про обов'язкову вакцинацію для них.

Результати розгляду наведеної й іншої інформації дають можливість зробити такі умовиводи:

1. Процес управління дистанційною освітою учнів в умовах карантинних обмежень потребує докорінного оновлення й спеціальної підготовки до нього на всіх його рівнях — державному, регіональному, інституційному й особистісному. Виявле-

но недостатню підготовленість насамперед учителів, учнів та їхніх батьків до забезпечення належного рівня якості комунікативної взаємодії всіх учасників освітнього дистанційного процесу. Для здійснення ефективної діяльності у статусі суб'єктів організації дистанційного навчання багатьом учителям не вистачає необхідного рівня сформованості методологічної, теоретичної (фундаментальної професійно-предметної, психолого-педагогічної) і технологічної — насамперед інформаційно-комунікаційної — культури.

2. Дистанційна освіта повинна передбачати не тільки дистанційне навчання учнів, а й дистанційне виховання як неперервний вплив на їхні свідомість і самосвідомість для забезпечення психолого-педагогічного супроводу процесів переживання й осмислення ними єдино можливої стратегії власної соціально відповідальної поведінки в кризовій для країни й родини ситуації, зміцнення віри кожного з них у свої сили й можливості, формування у вихованців як «заручників карантину» ціннісних орієнтацій, спрямованих на самовдосконалення й самоутвердження в різновидах творчої діяльності, допомогу батькам та ін.

3. Не є достатнім ступінь опертя менеджерів освіти і вчителів на вже розроблену в науці теорію дистанційного навчання. У 2020-му й 2021-му роках особливо загострилася потреба в спеціальному науковому пошукові закономірностей, принципів і системи найбільш оптимальних способів його організації в обумовленій карантинном самоізоляції учнів, їхній тільки онлайн-комунікації з педагогом.

Зроблені висновки сприяють підвищенню ступеня усвідомленості соціальної потреби у вчителі з високим рівнем сформованості професійно-педагогічної культури. Її наявність у педагога сьогодні — чарівний ключ від дверей до збереження можливостей самого існування й подальшого розвитку держави. Ідеться про необхідність розкриття потенціалу впливу

педагогів на свідомість кожного українця (зрозуміло, що передусім особистості учня) з метою її повороту на своє «Я» як носія цінностей, значущих для обрання в кризових умовах оптимальної соціальної поведінки, одержання країною вистражаних малих перемог над потужним викликом — пандемією коронавірусу.

У великій сукупності завдань учителя, що знаходиться на стежці усвідомленого саморуку до соціально необхідних рівнів розвитку професійно-педагогічної культури в умовах боротьби країни з пандемією коронавірусу, при організації дистанційного навчання й виховання учнів найбільш пріоритетними слід вважати такі:

1. Самоформування й саморозвиток культури творчої організації дистанційного навчання учнів у методологічному, теоретичному й технологічно-методичному вимірах, стимулювання процесів формування й розвитку в них моральної, психологічної й практичної готовності до педагогічної взаємодії на дистанції за допомогою засобів інформаційно-цифрових технологій.

2. Підвищення рівня усвідомленості учнями соціальної відповідальності за власну поведінку в умовах карантинних обмежень, своїх ролі й місця в загальній боротьбі народу з коронавірусом, організація педагогічного супроводу для вироблення ними особисто пережитої й осмисленої стратегії й тактики подальшого самопізнання й самотворення (самоосвіти й самовиховання), здійснення добродійних дій.

3. Перетворення дистанційного педагогічного впливу на учнів у потужний засіб переборення ними страху перед хворобою, подолання ситуаційної тривожності, збереження їхнього психічного здоров'я в умовах наступу коронавірусу.

4. Активізація процесу реалізації своєї соціально-педагогічної функції захисту стрижневих прав особистості дитини в аспекті задоволення її базових потреб за будь-яких умов.

Самоформування й саморозвиток культури творчої організації дистанційного навчання учнів, стимулювання процесів формування й розвитку в них цілісної готовності до нього. Культура творчої організації дистанційного навчання учнів — це результат сформованості в педагога інтелектуально-творчої, інформаційно-технологічної, афективно-інформаційної й дистанційно-психопедагогічної культури, системний показник його інтегральної здатності до методологічного, психопедагогічного (психологічного, дидактичного та виховного) й технологічно-методичного супроводу цього процесу: вибір і застосування оптимальних методологічних підходів до панування характеристик особистісної орієнтації й розвивальної спроможності кожного конкретного заняття, гуманних психолого-педагогічних принципів й інноваційних тактик якісного засвоєння учнями змісту освіти, відкриття дидактичних закономірностей отримання, переробки, забезпечення й передавання навчальної інформації інформаційно-комунікаційними засобами.

Формування й розвиток учителем на самотворчій основі своєї інтелектуально-творчої культури в аспекті її значущості саме для організації дистанційної освіти (без неї просто не існує культура цифрова) — це передусім формування й розвиток її складників: аналітико-синтетичного, логіко-алгоритмічного й евристичного. Це вимагає неперервного систематичного вправлення педагога в аналізі й синтезі змісту педагогічних завдань (реальних і змодельованих) у галузі використання в освітньому процесі цифрових технологій, створення алгоритмів вирішення відповідних завдань різного класу і спрямування, розроблення різних моделей організації уроків на дистанції в контексті інформаційно-цифрової підтримки їх, проєкування авторських методик дистанційної й змішаної освіти в умовах карантинних обмежень в країні, цифрових технологій викладання конкретних дисциплін тощо.

Підвищення рівня власної **інформаційно-технологічної** культури педагога пов'язане з його самоосвітою насамперед у сферах розширення знань про особливості забезпечення якісної інформаційної комунікації на основі використання в освітньому процесі цифрових технологій — при його мотивації, проєктуванні, організації, стимулюванні й здійсненні педагогічного контролю.

Орієнтуючись на загальну середню школу майбутнього, педагогам важливо зважати на стрімкий розвиток інформаційних технологій в усіх сферах суспільного життя, усвідомлювати потребу в переході від інформаційної компетентності до інформаційно-технологічної культури. Ідеться насамперед про потребу бути готовими на культурному рівні впроваджувати в процес дистанційного навчання учнів інноваційні цифрові технології, соціальні електронні мережі як елементи сучасних відкритих електронних систем. Останні є ефективними засобами створення та використання з навчальною, розвивальною й виховною метою інформаційного освітнього середовища. На думку фахівців, саме мережеві технології мають високий потенціал для підвищення якості організації електронного навчання.

Один з перших обов'язкових кроків саморуху вчителя до інформаційно-технологічної культури та її саморозвитку — набуття практичної готовності до використання в дистанційному навчанні хмарних сервісів — починається з оволодіння базовим поняттєво-термінологічним апаратом й хмароорієнтованим інформаційно-аналітичним інструментарієм ІКТ-підтримки педагогічної діяльності. Ідеться передусім про такі базові категорії, як хмароорієнтоване освітнє середовище, мережеві інструменти систем відкритої освіти, науково-освітні інформаційні мережі, науково-педагогічна інформація як ресурс, хмароорієнтовані освітні системи, хмарні сервіси та ін. (за В. Биковим).

Здатність учителя використовувати в професійній діяльності технологію Веб 4.0 E-learning — це той його цільовий орієнтир, досягнення якого забезпечує перетворення дистанційного навчання в загальній середній школі в особистісно орієнтоване. Фундаментом саморозвивального руху вчителя до цієї вершини інформаційно-технологічної зрілості є оволодіння ним цінностями попередніх варіантів технології Веб: Веб 1.3 E-learning 1.3; Веб 2.0 E-learning 2.0; Веб 3.0 E-learning 3.0. Досвід опертя вчителя саме на останній варіант, який передбачає максимум індивідуалізації навчального процесу з використанням мобільних пристроїв і динамічного контенту, суттєво сприяє розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів.

Сьогодні для набуття загальною середньою освітою статусу випереджувальної вчителю треба бути компетентним і в створенні середовища всепроникного навчання (u-learning), тобто навчання в будь-який час, момент і в будь-якому місці. Цей доволі новий вид електронного дистанційного навчання на основі мобільних пристроїв за результатами досліджень науковців має спрямованість на розкриття творчих можливостей учнів, доволі значний мотиваційний потенціал, вирізняється доступністю, адаптивністю й інтерактивним характером функціонування. Високий особистісно орієнтований потенціал відзначають і в технології m-learning.

Проте досвід організації електронного дистанційного навчання в закладах вищої освіти свідчить про достатній рівень інноваційності змішаного навчального процесу (традиційного плюс електронного), який інтегрує переваги традиційних технологій з перевагами технологій u-learning і e-learning.

Усе зазначене щодо вимог до вчителя як суб'єкта саморуху до інтегральної здатності на культурному рівні забезпечувати сьогодні й завтра якість електронного дистанційного навчання дає можливість говорити про його інформаційно-технологічну

культуру як особливу підсистему культури творчої організації ним дистанційного освітнього процесу.

Таким чином, є сенс стверджувати, що у вимірі кар'єрного саморуху взаємопов'язаними структурними компонентами інформаційно-технологічної культури вчителя є такі: готовність до використання в процесі організації дистанційного навчання засобів ІКТ (зокрема, хмарних сервісів); здатність використовувати в освітніх цілях технологію Веб 4.0 E-learning 4.0 та інші версії технології Веб; компетентність у створенні середовища всепроникного навчання (u-learning); готовність до застосування технології m-learning; компетентність у здійсненні дистанційного навчання за змішаною моделлю.

Важко переоцінити спрямованість самотворчості педагога й на опанування складників афективно-інформаційної культури, її неперервний розвиток. Цей феномен можна визначити як культуру емоційного переживання вчителем ступеня своєї готовності до впровадження в дистанційне навчання і виховання інноваційних цифрових технологій, емоційної й вольової саморегуляції ним перетворення освітнього середовища в інформаційне особистісно-розвивальне, руху до ефективності власного саморозвитку як суб'єкта організації цього процесу.

Структурними компонентами афективно-інформаційної культури вчителя як системного утворення є такі: почуття відповідальності перед самим собою, учнями, їхніми батьками та колегами-педагогами за якість організації дистанційного навчання й виховання на основі ІКТ; здатність до позитивно-продуктивного емоційного переживання результатів створення й використання мультимедійних презентацій за допомогою хмарного сервісу Prezi й інших онлайн-сервісів нового покоління; здатність до саморозвитку власного емоційно-вольового простору під час і за результатами організації дистанційного навчання й виховання учнів засобами ІКТ; готовність до емоційно-вольової регуляції педагогічних дій у

процесі інформаційного забезпечення дистанційного навчання й виховання учнів; готовність до виводу учнів як суб'єктів дистанційної освіти зі стану афективної пригніченості в ситуаціях неподолання певних труднощів навчального характеру, появи негативних емоційних реакцій у зв'язку з карантинними обмеженнями та ін.; компетентність у психології почуттів суб'єкта використання інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній освіті; здатність до гармонізації почуттів і вольових рішень щодо переваг або недоліків сформованості певних складників комп'ютерно-технологічної платформи освітнього середовища, рівнів пізнавальної активності й інформаційної грамотності учнів у системі дистанційного навчання.

Дистанційно організований урок на платформі ІКТ стає якісним за умови опертя вчителя на потужний методологічний і психопедагогічний фундамент. Творче використання педагогом у процесі проєктування уроків і на заняттях цінностей цього фундаменту свідчить про наявність у нього дистанційно-психопедагогічної культури. Тобто йдеться не тільки про компетентність учителя як носія цінностей цього різновиду культури, а й про нього як творця інноваційних моделей, систем, програм, способів, засобів і цілих педагогічних технологій у сфері електронної дистанційної освіти на основі закономірностей, принципів і методів психопедагогічної науки.

Отже, дистанційно-психопедагогічна культура — це провідна наскрізна характеристика міри розвитку інтегральної здатності особистості вчителя творчо застосовувати з метою діагностики, мотивації, проєктування, організації, стимулювання й моніторингу дистанційного навчання й виховання учнів цінності наукового потенціалу психопедагогіки як синтезу психології, дидактики й теорії виховання.

У сукупності завдань стимулювання вчителем активності учнів в оволодінні цілісною готовністю до дистанційного навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних техноло-

гій у статусі пріоритетних є такі: 1) стимулювання розвитку в учнів мотивів оволодіння інформаційно-цифровою компетентністю на особистісному рівні (створення емоційно-вольових ситуацій для усвідомлення — переживання й осмислення — вихованцями потреби в опануванні й поглибленні знань передусім про першорядні поняття теорії ІКТ дистанційного навчання; привчання школярів до пошуку особистісного сенсу активності в онлайн-навчанні, використання пізнавальних й організаційно-діяльнісних ігор для набуття учнями досвіду емоційно-вольового ставлення до власного рівня цифрової компетентності; вправлення учнів у самооцінці рівня власної відповідальності за якість виконання навчальних завдань під час карантину та ін.); 2) моральне стимулювання самоосвітніх і самовиховних зусиль учнів у сферах опанування цифрової грамотності й культури значущими для досягнення цієї мети засобами; 3) моральне стимулювання намагань учнів бути активними помічниками вчителя в проектуванні й проведенні онлайн-уроків, суб'єктами співтворчості на всіх їх етапах; 4) моральне стимулювання успішної самоорганізації школярами добродійних життів й діяльності в умовах карантину, підготовки до навчальних занять на дистанції; 5) стимулювання виправданій активності батьків учнів у створенні за можливості найбільш сприятливих ресурсних і психологічних умов для дистанційного навчання їхніх дітей.

Підвищення рівня усвідомленості учнями соціальної відповідальності за власну поведінку в умовах карантинних обмежень, своїх ролі й місця в загальній боротьбі народу з коронавірусом, організація педагогічного супроводу вироблення ними особисто пережитої й осмисленої стратегії й тактики подальшого самопізнання й самотворення, здійснення добродійних дій. Сформульоване пріоритетне комплексне завдання учителя як носія цінностей професійно-педагогічної культури належить до виховних: у її ціннісно-змістовому потенціалі

первинними є не компетентності, значущі суто для викладацької роботи, а компетентності виховного плану. Провідна виховна функція педагога як організатора дистанційного навчання в ситуації наступу коронавірусної інфекції — це формування в учнів адекватного їй у вимірі нагальних потреб суспільства емоційно-оцінного, вольового й інтелектуального ставлення до особливостей життя країни в умовах кризи. Ідеться про відповідну державним настановам всім українцям на поведінку в коронавірусному бутті відповідальну соціальну позицію учнів.

Складність цього педагогічного завдання посилюється тим, що кожний вихованець має свій неповторний — індивідуальний — рівень сформованості соціально значущих ціннісних орієнтацій, поглядів, потужності україноцентриських і світоглядних переконань. Саме на ньому як базовому й формується актуалізована соціальна позиція підлітка, юнака чи дівчини в кризових умовах. Ось чому в програмі цільових дій педагога, важливих для розв'язання поставленого завдання, першочерговою дією є максимально можливе виявлення соціального базового «обличчя» кожного свого учня. Зрозуміло, що з'ясування ступеня сформованості системи переконань, ціннісних орієнтацій і поглядів вихованців є довготривалою справою, для виконання якої замало використовувати тільки психологічні тести, особистісні опитувальники, методи експертної оцінки, анкетування та інші порівняно швидкі способи отримання необхідної інформації про учня. Позитивного результату в діагностичних зусиллях з виховною метою вчитель може досягти тільки в системі неперервної педагогічної взаємодії з учнями як об'єктами постійного спостереження за спеціально розробленим планом і на основі об'єктивних індикаторів. Спеціально організовані бесіди потрібні не тільки з ними, але й з їхніми батьками й однокласниками, а також зі своїми колегами. Це реально робити в ситуації домінування аудиторного у змішаному типі навчання. Суто традиційна чи змішана форми

організації освітнього процесу дозволяють учителю при виконанні ним своєї виховної функції створювати більш якісне за критерієм повноти портфоліо як засіб моніторингу сформованості в учнів системних якостей. Доцільно використовувати електронний інструмент для оцінювання переконань, поглядів, сформованості ціннісних орієнтацій, духовно-моральних, патріотичних та інших якостей учнів. Щоб створити електронне портфоліо, тим педагогам, що є активними користувачами Moodle, зручно спиратися на повнофункціональний вебдодаток Mahara.

Технологія електронного портфоліо стане перспективним інструментом розвитку в старшокласників здатності до рефлексії й адекватної самооцінки власної соціальної позиції щодо карантинних вимог до учнів та їхньої відповідальності за поведінку в умовах пандемії коронавірусу, якщо вчитель поставить перед собою завдання розкрити вихованцям її секрети й виконає його.

У руках педагога-майстра його виховний вплив на дистанції засобами ІКТ має бути насамперед спрямований на формування в учнів сукупності таких яскравих образів: 1) жахливих і вже реальних наслідків для українців і всього світу наступу коронавірусної інфекції; 2) системи висунутих найкращими професіоналами в своїх галузях медичних, санітарно-гігієнічних, психологічних, суспільно-поведінкових та інших вимог до всіх громадян як заручників пандемії; 3) цілісної сукупності нагальних потреб України для боротьби з новими штамами коронавірусу; 4) потенційно можливих соціальних позицій учнів в умовах пандемічної кризи та ймовірних наслідків цього.

Перелічені й інші завдання частково можна вирішити на основі технології мультимедіа, яка здатна інтегрувати в інформаційну систему інформацію візуального плану — відео, текст, анімацію, графіку — з аудіоінформацією, тобто зі звуковим супроводом. Саме вона як інтерактивна допомагає педагогу

створити умови для якісного емоційного переживання учнями педагогічної інформації, значущої для формування в них адекватної кризовій ситуації соціальної позиції: вони сприймають необхідну інформацію зразу на основі декількох органів чуття.

Провідним способом стимулювання появи в учня адекватної потреби виходу країни із пандемічної кризи соціальної позиції є його переконання в суспільно значущих особистих планах і діях. Ідеться про переконання вихованця не «голими» цифрами як «сухими» індикаторами зростання рівня захворюваності людей у певних регіонах, а яскравими образами статистичних фактів, які сприяють емоційному переживанню й осмисленню ним свого місця й ролі в боротьбі народу з Covid-19.

Наводячи приклади, лише зазначимо таке: практика виховання на дистанції окремими вчителями свідчить, що на формування в учнів мотивів відповідального ставлення до карантинних вимог доволі сильно впливав перегляд ними відеороликів, що демонструють жахливі ситуації спалення в містах Індії прямо на вулицях десятків померлих від коронавірусу людей. Не залишають байдужими вихованців і відеокартини лікування тяжкохворих в реанімаційних палатах переповнених інфекційних відділень лікарень. Учні роблять, як правило, самоцінні висновки, що коронавірус не відступає і їм самим треба адекватно реагувати на це, коли аналізують разом з педагогом відображену у відеороликах ситуацію зростання навантаження на систему охорони здоров'я (зокрема, збільшення фактів наявності біля інфекційних лікарень великих черг машин швидкої допомоги з хворими людьми).

Учителю-майстру мало зупинятися тільки на таких відеодемонстраціях. Бажано орієнтувати учнів на написання творів-есе за їхніми мотивами, в яких діти віддзеркалюють свої почуття й думки щодо побаченого.

Наступний крок педагога повинен бути пов'язаний зі створенням умов для повного повороту свідомості кожного учня

на своє «Я» як відповідальної за власну поведінку особистості в умовах пандемічної кризи. При розв'язанні цього завдання вчителю достатньо спиратися на аудіовізуальний метод, завдяки якому він має можливість презентувати вихованцям зразки систем формул-установок як елементів особистісно орієнтованих проєктів «Моя соціальна позиція щодо наступу коронавірусу» і «Перемога над собою — найцінніша перемога в житті».

Застосування вчителем методу проєктів такого типу — це його намагання включити в свідомості вихованців основні механізми формування емпатії: зараження, наслідування, емоційну децентрацію та ін. У зручному для них темпі учні мають змогу не тільки переглядати відео, але й осмислювати, наприклад, такий варіант запропонованих педагогом формул самоусвідомлення власного ставлення до наслідків пандемічної кризи, формул-самоустановок на чітке окреслення відповідної особистої соціальної позиції (перший проєкт): «Я глибоко співчуваю українцям, рідні й близькі з родин яких померли від коронавірусної інфекції. Переконалий (-на), що вони потребують підтримки навіть від нас — учнів. Зобов'язуюсь цілком дотримуватися державних вимог до поведінки громадян у ситуації карантинних обмежень».

Надалі постійно стежитиму за результатами моніторингу рівня захворюваності людей у країні й регіоні, поглиблювати му свої знання про нові штами коронавірусу й захисний потенціал вакцинації. Планую за можливості допомагати окремим мешканцям нашого мікрорайону, що входять до групи ризику, у їхніх повсякденних справах».

Орієнтація школярів на самостійне створення подібних проєктів аудіовізуальним способом не виключає практики використання з відповідною метою інтерв'ю з відомими експертами-професіоналами, процесу самооцінювання учнями авторських проєктованих формул-установок, їхньої корекції тощо.

Зміст зразка проєкту «Перемога над собою — найцінніша перемога в житті» важливо максимально наблизити до потреб учнів в особистісному розвитку й оздоровленні, оптимальному використанні вільного часу, що залишається після виконання навчальних завдань учителя як організатора дистанційної освіти.

У контексті доволі тривалої роботи вихованця над другим проєктом є сенс спрямувати його увагу на вивчення особливостей особистісних стратегій життєдіяльності людини. Складність науково-поняттєвого апарату теорії особистісних стратегій життя й діяльності зобов'язує вчителя виконати такі дії: 1) самому добре розібратися в цій проблемі (роботи В. Семиченко, Г. Почепцова, Р. Еммонса, В. Кірхлера та ін.); 2) розробити й презентувати старшокласникам за допомогою мультимедійних засобів матрицю (своєрідний опорний сигнал) основних категорій і окремих класифікацій особистісних стратегій діяльності (парадигмальних, теоретично орієнтованих, організаційно-методичних, технологічних та ін.); 3) прочитати вихованцям особистісно зорієнтовану лекцію за опорною матрицею; 4) провести на цю тему індивідуальні онлайн-консультації з кожним учнем.

У процесі лекційних і консультаційних занять слід обов'язково створити умови для того, щоб учні усвідомили таке: стратегічне планування людиною життя й діяльності сприяє розвитку мотивації до самопізнання (для старшокласника це важливо передусім задля руху до адекватного його внутрішньому потенціалові професійного самовизначення); воно є чинником розвитку афективної сфери особистості, її стратегічного й рефлексивного мислення; цей феномен допомагає в укріпленні й реалізації соціальної позиції, є чудовим засобом пошуку сенсу життя й досягнення успіху в різновидах діяльності.

Під розумним керівництвом учителя учням важливо пережити й осмислити знання про те, що проєкт особистої стратегії

життя не народжується зразу. Для його проектування необхідно максимально використовувати свій вільний час, перемагати лінощі, багато знати про систему духовних, національних і загальнолюдських абсолютних цінностей, а також про себе.

На початкових етапах праці над собою пріоритетним є самопізнання. Слід робити все можливе для усвідомлення власних духовних й інших потреб, інтелектуально-творчих здібностей, рівня сформованості системних особистісних рис. Потрібно якісно оволодіти самоосвітньою й самовиховною грамотністю (стратегічне цілепокладання життєдіяльності є потужним поштовхом особистості у напрямі проектування нею різномірних конкретних цілей самовдосконалення засобами самотворчості у вимірі реалізації стратегії життя). На фундаменті розвивального потенціалу самоосвіти й соратницької підтримки педагогів старшокласникам треба активно занурюватись у світ стародавніх духовних і релігійних традицій, цінностей національної культури, культур інших народів. Як суб'єктам самовиховання учням доцільно спиратися на його засоби задля виконання завдань-самозобов'язань щодо самоформування здатності до адекватного самоусвідомлення, самоаналізу й самоформування певних компетентностей та особистих якостей, готовності до самоорганізації власної духовної практики, адекватної потребам держави соціальної поведінки.

Головне, щоб спочатку кожен вихованець побачив особистісний смисл у перетворенні свого вільного позаурочного часу в чудову можливість для набуття компетентності в питаннях створення особистих стратегій життєдіяльності, досягненні перемог над собою в аспекті особистісного розвитку, а вже потім зацікавився самотворчістю як цінністю-засобом і став її активним суб'єктом.

Виконуючи свою виховну функцію при змішаній формі організації освіти, учитель не може оминати проблеми принципового ігнорування деякими школярами книжки для додатко-

вого самостійного читання. І тут не дуже ефективним є метод умовляння. Не завжди спрацьовує й така аргументація: «Потенційним авторам неповторних і перших у житті особистісних стратегій треба більше знати про віддзеркалений у змісті книжок скарб людської мудрості». Зовсім мало шансів досягти успіху в цій справі в того педагога, який робить ставку на метод актуалізації обов'язку учнів читати додаткову (особливо непрограмну) літературу, їхньої відповідальності за цю роботу.

Як краще орієнтувати вихованців під час карантину на читання важливих для розвитку свідомості й самосвідомості (зокрема, моральної й національної) книжок? Ефективним способом є поєднання майстерної педагогічної презентації змісту певної книжки з його обговоренням разом з учнями після того, як вони прочитають книжку. Доцільно, щоб зразу після цього обговорення старшокласники узагальнили й висвітлили в невеличких творах своє бачення ціннісного потенціалу книги, своє ставлення до неї.

Наступне завдання педагога в мотиваційно-організаційному контексті — сприяння процесу вироблення в учнів звички шукати й знаходити необхідну їм літературу певного напрямку в електронних бібліотечних системах, створених науковцями й учителями-практиками електронних освітніх ресурсах (зокрема, старшокласникам будуть корисні електронні посібники).

Є прямий сенс у систематичному інформуванні (проводять в образній формі) учнів про книжкові фестивалі в українських містах з акцентом на розкіш спілкування на них з авторами — відомими прозаїками й поетами, прекрасну психологічну атмосферу на цих форумах, культивування духовних цінностей. Уже в перші тижні навчального 2021/2022 року подібні фестивалі книги відбулися в Києві, Львові, Дніпрі, Фастові, Маріуполі й Черкасах. Кожен з них (і це має зацікавити школярів!) вирізнявся своїми особливостями. Зокрема, на фестивалі в Черкасах можна було прийти в один із залів на тревел-медита-

цію «Як об'їздити 35 країн і де знайти щастя?», яку проводила Катерина Кулик — письменниця й інструкторка з йоги. Інший приклад стосується прем'єри аудіовистави, що відбулася 2 жовтня на фестивалі в Запоріжжі, за книжкою історика Ярослава Грицака й філософа Олександра Комарова «Шлях до становлення української ідентичності».

Ми не маємо змоги та й не ставимо за мету розкрити всі можливості формування й розвитку в учнів інтересу до книжки: це цілісна виховна система, функціонування якої починається в родині та продовжується в дошкільних дитячих закладах, усіх ланках загальної середньої освіти.

Перетворення дистанційного впливу на учнів у потужний засіб переборення ними страху перед хворобою, подолання ситуаційної тривожності, збереження вихованцями психічного здоров'я в умовах наступу коронавірусу. У ситуації глобальної пандемічної тривоги як сигналу небезпеки, яка чекає ще попереду, усіх людей (а особливо учнів) треба вчити мистецтву саногенного мислення як процесу свідомої оздоровлювальної мислетворчості, методам і прийомам психологічної самопомоги й психічної саморегуляції. Така стратегія дій носія цінностей професійно-педагогічної культури як його адекватна реакція на підвищення в учнів рівня тривожності, появи страху й роздратованості у зв'язку з наступом коронавірусу є єдиною можливою й оптимальною.

Реалізацію відповідної педагогічної тактики професійно зрілому вчителю, а отже, завжди готовому до самовдосконалення, бажано звести до розв'язання таких завдань: 1) підвищення власного рівня знань про: а) модель, класифікацію і стадії розвитку стресу, оптимальні методи й засоби для його визначення й діагностування; б) технології психічної саморегуляції особистості, зокрема технологію подолання психоемоційної дестабілізації засобами самогенного мислення; 2) перетворення учнів — найбільш вразливих, як і пенсіонери,

заручників пандемічної кризи в країні — в об'єкти діагностики наявності в них емоційного стресу; 3) організація тренінгів саногенного мислення щодо страху, підвищення їхньої стресостійкості в умовах змішаного навчання й виховання.

Заглибитись у теорію стресу педагогові можна на основі праць Т. Кокса, Г. Сельє, В. Васильєва, Ф. Березіна та ін. Особливо цікавими є праці автора концепції біологічного стресу, вислову «Стрес — це сіль життя» Ганса Сельє. Серед більш ніж 1 500 публікацій цієї непересічної особистості на особливу увагу вчителя заслуговують стаття «Синдром, зумовлений різноманітними шкідливими чинниками» (Nature, 1936 р.); книги, в яких викладено теорії про різновиди стресу, «Стрес життя» (1956 р.) і «Стрес без дистресу» (1974 р.).

Розповідаючи учням про основні праці цього науковця, слід не стільки робити акцент на специфіці їхнього змісту (наприклад, на висвітленні стадій розвитку стресу), а розкривати його духовно-вольовий, ціннісно-смысловий потенціал. Він зводиться до таких формул-настанов Г. Сельє: «Не стрес руйнує нас, а наше сприйняття його... Будьте свідомими людьми, щоб за допомогою волі трансформувати дистрес в еустрес... Позитивний настрій, здорове харчування, улюблена й цікава робота, достатня фізична активність, ефективний розподіл часу, насолода й задоволення від життя — це головний рецепт уникнення стресу».

Проте учням необхідно розуміти різницю між дистресом (шкідливим і несприятливим стресом) та емоційним стресом як станом психофізичного напруження, що сприяє мобілізації організму людини на самозахист, розрізняти ситуаційну й особисту тривожність.

Педагогові-майстру на рівні системно-моделюючої діяльності й поведінки вихованців з опертям на міцну діагностичну основу має бути притаманне вміння виявляти в них появу тривоги вже на першій її стадії за такими визначеними фахівцями

показниками, як відчуття людиною душевного дискомфорту, внутрішньої напруги, занепокоєння, очікування нею ще невизначеної загрози (її характер і час виникнення залишаються невідомими).

Основний індикатор розвитку в будь-якого учня тривоги за умови вже усвідомлення ним її джерела (коронавірусної інфекції) — наявність у нього пов'язаного з можливим інфекційним захворюванням страху. Приріст кількості тривожних розладів нервової системи, наростання їх інтенсивності, переважання в поведінці учня тривожно-боязливого збудження над рівноважним станом, наявність у нього високого ступеня стурбованості за своє майбутнє й майбутнє членів родини, труднощів з концентрацією уваги, пітливості, прискороного серцебиття — це ще не всі показники панування страху в свідомості особистості вихованця під довготривалим впливом на неї коронавірусу як стресора. Дуже високий рівень розвитку тривожності у школярів, який унеможлиблює цілеспрямовану пізнавальну, самовиховну, добродійну й інші види діяльності, вимагає компетентного втручання не вчителів, а психіатрів, психотерапевтів і психологів.

Проте педагог має свою нішу в розв'язанні проблеми зменшення негативного впливу руйнівних емоцій, що виникають під дією стресора-коронавірусу, на психічне здоров'я вихованців. У нього є власний «золотий» арсенал психопедагогічних методів надання їм відповідної допомоги. До комплексу таких методів насамперед слід віднести такі: педагогічне навіювання невідкладності й здійсненності перемоги над страхом; зараження учнів оптимізмом борців з дистресом; перевтілення вихованців у лекторів-психологів (метод інсценування проведення ними занять за тематикою шляхів досягнення стресостійкості); онлайн-презентації рецептів уникнення стресу Ганса Сельє; тренінги саногенного пандемічного мислення; психопедагогічні тренінги вміння виходу зі стресового стану та ін.

Суттєвим елементом науково-технологічної й методичної платформ учителя як суб'єкта зміцнення психологічного здоров'я учнів у ситуації глобальної пандемічної тривоги є ціннісно-змістовий потенціал колективної праці науковців за редакцією В. Рибалки і А. Самодрини «COVID-19 у вимірах філософії, психології й педагогіки» [89]. В аспекті досягнення мети гармонізації психологічного здоров'я учнів, актуалізації їхніх оздоровчих ресурсів ця книга є скарбницею психопедагогічного матеріалу. На особливу увагу в контексті завдання вчителя щодо практичної організації відповідних тренінгів заслуговують підрозділи посібника «Саногенне пандемічне мислення особистості: як бути внутрішньо стабільним під час коронавірусної інфекції» (О. Іванова) і «Психологічний тренінг вміння виходу особистості зі стресового стану» (Є. Калюжна).

Базуючись на концепції саногенного (здорового) мислення Ю. Орлова (соматичне здоров'я людини є похідним від використання нею певних мисленневих схем з метою регуляції власного емоційного стану), О. Іванова пропонує особистісно зорієнтовану на боротьбу зі страхом померти від коронавірусу чи поховати батьків технологію дій. Ось що потрібно зробити:

1. Відчути свій негативний стан і сказати йому: «Стоп!».
2. Усвідомити, які саме емоції Ви відчуваєте, назвати їх («Я відчуваю страх, роздратованість, відчай, паніку») і знову сказати: «Стоп!». Глибоко вдихнути й видихнути декілька разів.
3. Звертаючись до страху внутрішнім голосом, сказати: «Страху, ти мені не потрібен! Геть! Я заміняю тебе внутрішнім спокоєм».
4. Зосередитися на своєму диханні й намагатися досягнути стану внутрішньої тиші, уявивши, як під час видиху страх виходить з Вас, а спокій наповнює Вашу сутність.
5. Після цього слід спокійно розібратися, чого саме Ви боїтеся, коли вперше цей страх з'явився, усвідомити деструктивні наслідки Ваших можливих дій у стані страху й відчаю.

6. Проаналізуйте, наскільки страх і відчай можуть заважати «грамотно» й виважено пережити коронавірусну пандемію, якщо Ви дотримуетесь прийнятих у суспільстві нових правил.

7. Змодельуйте в уяві той емоційний стан, який є найбільш конструктивним і найбільш ресурсним у цій життєвій ситуації для Вас і Ваших близьких.

8. Ідентифікуйте для себе й проговоріть, які саме позитивні почуття складають цей ресурсний стан. Намагайтесь відчутти його на емоційно-почуттєвому рівні й максимально зафіксуйте його в собі.

9. Зверніть увагу на зміни фізичного самопочуття у Вашому тілі. Проговоріть намагання перебувати в стані внутрішнього спокою, стійкості, зосередженості, вчасно й адекватно реагуйте на кожний життєвий виклик чи проблему [Там само, с. 311–312].

Тренінг Є. Калюжної спрямований на вихід людей зі стресового стану внаслідок формування в них компетентності у сфері управління стрес-реакціями, фасилітації психофізичної напруги. За невеликої корекції він може бути застосований і в старших класах загальної середньої школи. Структурними компонентами цього тренінгу формування стресостійкості є: 1) лекція «Стрес і стресостійкість»; 2) самооцінка психічного стану, рівня стресу; 3) прийоми самодопомоги в умовах: а) гострої стресової ситуації; б) якщо стресова ситуація застала людину в приміщенні та поза приміщенням; 4) структура методик довгострокового подолання стресу; 5) вправи «стрес-фасилітації» як метод для використання в малих групах («Мова стресу», «Цивільна оборона», «А Баба-Яга — проти!» та ін.) й індивідуального застосування; 6) прийоми й засоби виходу особистості зі стресового стану «Випускаємо пар» та «Зроби висновки з притчі» [Там само, с. 173–180].

Вельми корисним для вчителя і старшокласників є в посібнику й такий матеріал: комплекс вправ цієї ж авторки, Є. Ка-

люжної, щодо оволодіння особистістю технікою психологічної стабілізації в ситуаціях порушення емоційного стану; особливо значущими для самозбереження й саморегуляції людини в кризових пандемічних обставинах є рекомендації З. Становських, висвітлена В. Рибалкою сукупність настроїв самонавіювання на укріплення легеневої й імунної систем людини та ін.

Активізація процесу реалізації своєї соціально-педагогічної функції захисту трижневих прав особистості дитини в аспекті задоволення її базових потреб у будь-яких умовах. Виконання професійно зрілим учителем відповідної соціально-педагогічної функції під час карантину перетворює його в умовах неналежної державної підтримки учнів-інвалідів, вихованців інтернатних закладів, школярів із бідних родин, дітей переміщених осіб, учнів, що потребують лікування за кордоном, та ін. у їхнього своєрідного адвоката.

Як носій цінностей професійно-педагогічної культури він зобов'язаний стояти на сторожі, особливо в кризові для країни історичні періоди, цілісної сукупності основних *прав учня* на: 1) безпечні для здоров'я умови життя, життя без психологічного й фізичного насилля; 2) якісну дистанційну освіту, рівний з іншими учнями доступ до сучасних інформаційних засобів дистанційного навчання; 3) якісний захист законом, державними виконавськими органами всіх рівнів і судовою системою безпеки й оптимальної організації його різновидів життєдіяльності.

Педагог-адвокат — це насамперед хороший публіцист, автор статей, педагогічних маніфестів і декларацій, есе, нарисів, пародій та ін., що актуалізують проблеми виживання дітей різного віку зазначених та інших категорій у кризовій ситуації в соціальних мережах і паперових засобах інформації. Це й людина, яка активно й доказово проявляє на телебаченні й під час радіоінтерв'ю свою професійну й громадянську позицію щодо наявності певних «чорних дір» у ситуаціях державного захисту

конкретних прав учнів із особливими потребами й дітей-сиріт.

Індикатором якості першого етапу виконання носієм цінностей професійно-педагогічної культури своєї адвокатської соціально-педагогічної функції в умовах довготривалого карантину в країні є його адекватна миттєва реакція на факти порушення базових прав дітей. Зараз у цій важливій справі, на жаль, учителі поки що програють в активності журналістам і представникам громадських організацій правової спрямованості. Це їм, а не педагогам, ми повинні дякувати за актуалізацію, наприклад, наведених далі фактів. На початку карантину за рішенням влади 2020 року було повернено в сім'ї більше 42 тисяч вихованців інтернатів системи Міністерства освіти і науки України (перевірку ступеня безпечності для життя в цих родинях не проводили). Така акція призвела до того, що, за свідченням Д. Касьянкової, голови правління організації «Українські мережі за права дитини», окремі діти повернулися до батьків, що схильні до домашнього насильства, а один підліток став після інтернату жити вдома з хворою на туберкульоз матір'ю. На непоодинокість відповідних прикладів звертає увагу й Г. Постолок, регіональна директорка благодійної організації «Надія і житло для дітей» (м. Київ). Зокрема, вона актуалізує таку ситуацію: із навчально-реабілітаційного центру, що в Першотравенську, на час карантину в сім'ю до батьків-алкоголиків повернули маленьких дітей (4–6 років).

У соціальних мережах багато інформації, що ілюструє наявність у національному шкільному освітньому просторі проблем цифрової й соціальної нерівності, фактів насильства об'єднаних у зграї учнів над однокласниками, самогубства підлітків, появи педагогів на уроках у п'яному стані. Учителю-адвокату не може не помітити поряд зі школою продаж алкоголю, не зануритись у розв'язання проблеми повноцінного обіду для свого учня з бідної сім'ї тощо. Це ті яскраві індикатори порушення прав учнів, на які не може не реагувати справжній учитель. За

необхідності він сміливо йде вирішувати окреслені й інші питання до кабінетів чиновників різного рангу.

Однак є й вищий сенс адвокатської місії педагога. Він полягає в захисті конституційного права кожного вихованця бути носієм цінностей національної культури, духовного скарбу української мови як геному нації. А це насамперед означає для нього вміння боротися за духовне оновлення переважно абстрактно-раціонального й заформалізованого змісту вивчення мови, перетворення чужих для серця вихованця емоційно й духовно мертвих правил курсу граматики в мову душі народу, вельми значущу для його національно-духовного розвитку як особистості. Захист цього конституційного права школяра передбачає якісне опанування вчителем з україноцентриською позицією цінностей національної культури, духовно-розвивальних принципів і методів організації навчального процесу, наявність у нього здатності до їх утвердження на всіх рівнях управління освітою в ролі пріоритетних.

Один із таких педагогів-борців зі шкідливою для розвитку національної свідомості й самосвідомості учнів бездуховністю змісту шкільної освіти — Михайло Девдера, учитель-методист української мови і літератури загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів села Качківка Ямпільського району Вінницької області, що має вищу кваліфікаційну категорію й нагороджений знаком «Відмінник освіти». Найбільш яскраво й аргументовано цей педагог висловлює в тижневику «Дзеркало тижня» свою критичну точку зору на шкільне навчання української мови в Україні з моменту проголошення її державності в публіцистичних статтях «Мертві бджоли»... Оновленню шкільних програм із української мови — з боєм» (14.04.2017); «Ослики» наші: чому у школі нічого не змінюється» (8.10.2021) та ін.

Ціннісно-сміслові стратегічні лінії актуалізованих статей педагога-публіциста (а їх набагато більше!) залишаються незмінними, хоча першу написано в період завершення обго-

ворення педагогічною громадськістю проекту державної концепції «Нова українська школа», а другу — у час її реалізації в карантинних умовах. Сене позиції автора щодо цієї реформи (аспект викладання української мови й літератури) є чітко окресленим ще в «Мертвих бджолах». Її, державницьку позицію педагога, висвітлено на фоні високого накалу його обурення результатами обговорення учительським загалом нового змісту навчання української мови. Зокрема, у статті йдеться про відкидання робочою групою фундаторів проекту радикальних пропозицій учителів щодо реального забезпечення особливої людинотвірної ролі української мови засобами оновлення змісту освіти, зменшення в ньому питомої ваги мертвої для душі учня «латини» граматики (мотивація: такі пропозиції не відповідають стандарту).

Цей сенс позиції як крик душі педагога-гуманіста й педагога-громадянина високого рівня професійної зрілості зводиться до такої вербальної формули: «Була б воля. І було б у причетних до святої справи реального оновлення освіти відчуття: навчання української мови на основі держстандарту 2011-го і компілятивно "оновлюваних" під нього програм — це злочин. Ми ним знищуємо найцінніший ресурс країни — українськість у душах українців. І за це сьогодні вже платимо кров'ю. Завтра же можемо заплатити незалежністю» [56].

Через чотири з половиною роки з болем у серці в другій з актуалізованих статей М. Девдера пише про те, що у «хвірточку НУШ (пілотні школи)» вже проскочив «ослик». Під ним автор насамперед розуміє стандартні методики нерозвивального навчання, якими педагоги оволоділи ще на студентській лаві. «Ослик» як поганий еталон у свідомості вчителя чи менеджера освіти змісту цього процесу також є його деструктивним чинником. Проникнення «осликів» як рудиментних уявлень про зміст навчання в його новій версії — це важливе мірило оцінки якості реформування загальної середньої освіти, які б прекрасні цілі

протягом багатьох років не проголошували в різних стандартах і програмах. Якісно забезпечити «розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом...» і 2021 року ще продовжує заважати «ослик» «латини» бездуховної граматики.

Захищаючи право кожного учня на духовний та інші різновиди розвитку, автор статті вимагає не обмежуватися лише деклараціями цінностей-цілей навчання української мови й літератури, а побудувати адекватну їм систему змісту освітнього процесу й принципів його організації:

«Наголошую знову і знову: зміст і принципи шкільного навчання мови залишаються при цьому практично незмінними. Тому в нас не з'являється жодної реальної передумови для досягнення хоча б однієї з проголошених цілей. Хоч би що ми не проголошували у стандартах і програмах, але, не змінюючи змісту і принципів навчання мови, реально ми завжди отримуватимемо лише певний обсяг граматико-правописної обізнаності та певний рівень читацьких умінь та писемної грамотності. І нічого більше. Власне, це той результат, на перевірку якого орієнтоване нинішнє ЗНО. Та аж ніяк не той, який гарантує випускникові оптимальний рівень розвитку його як мовця» [57].

Наведений приклад адвокатської діяльності вчителя найвищого рівня соціальної значущості не є винятком. Особливого резонансу вона набуває в пандемічній кризовій ситуації, в якій не тільки учні, а всі українці потребують захисту своїх прав, панування в суспільстві людяності, оволодіння комп'ютерною грамотністю. Загалом доступ учителя до Інтернету під час змішаного навчання і негативних для учнів наслідків карантинних обмежень є необхідною умовою активізації його адвокатських добродійних дій, актуалізації проблем захисту дітей і сприяння їх розв'язанню.

Закінчуючи розгляд провідних завдань учителя, що знаходиться на рівні професійно-педагогічної культури, у кризових умовах дистанційної й змішаної освітньої практики, передусім

наголосимо на їхній системній цілісності та складності. Особливо складними є завдання виховного плану, адже, за Л. Виготським і Л. Занковим, виховання є емоційно-почуттєвою координатою особистості, процесом проживання ситуацій спілкування, який вимагає створення «зони її найближчого розвитку» й опертя на неї. Ми не ставили за мету всебічне дослідження його дистанційної форми, аспектів індивідуалізації виховних зусиль, а намагалися тільки окреслити й схарактеризувати можливі дії педагога в таких напрямках допомоги учню в ситуації панування пандемії, як: поглиблення мотивації, появи особистісного сенсу соціально значущої поведінки; забезпечення її цілепокладання й розроблення стратегії особистісного розвитку; підвищення рівня знань про себе, засоби і способи самотворчості й самогармонізації психологічного здоров'я та ін.

За нашим переконанням, успішна діяльність учителя з розв'язання представлених у підрозділі завдань сприятиме і його професійно-культурному розвитку.

2.4. Методика експертної оцінки рівнів особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя та особливості результатів її використання

Методика зорієнтована на виявлення індивідуального рівня сформованості у вчителя як носія цінностей професійно-педагогічної культури її системних характеристик за певними їх індикаторами (показниками прояву). Фактично оцінюють певні проміжні результати розвитку педагога як особистості й професіонала, які набули статусу новоутворень його психіки.

Якісному змістові сутності кожного індикатора експерт ставить при оцінюванні один з двох знаків: «+» (показник наявності в педагога конкретного елемента певної системної якості культурного плану) та «-» (індикатор відсутності у вчителя сформованої на належному рівні відповідної характеристики).

За результатами аналізу отриманих результатів експерт робить висновок про: 1) зростання за умови приросту значень рівня певної системної якості як компонента професійно-педагогічної культури чи 2) зниження її рівня при зменшенні значень показників.

Для розрахування процентного вираження сформованості конкретного компонента (системної якості) професійно-педагогічної культури в їхній загальній системі слід скористатися таким алгоритмом дій:

1) прийнявши за 100 % загальну кількість індикаторів сформованості кожного складника професійно-педагогічної культури як системної якості вчителя, позначаємо її якоюсь літерою (наприклад, N);

2) підраховуємо кількість індикаторів сформованості кожної системної якості зі знаком «+» (умовно нехай вона дорівнює n);

3) шукану величину процентного вираження сформованості конкретного компонента професійно-педагогічної культури приймаємо за «x»;

4) знаходимо цю величину після складання необхідної пропорції за простою формулою $x = (n * 100 \%)/N$;

5) робимо локальний висновок на основі одного з таких можливих варіантів розвитку певного компонента професійно-педагогічної культури: він сформований на — дуже високому рівні, якщо «х» більше 90 %; високому рівні (за умови сформованості системної якості в межах між 80 % і 90 % включно); достатньому рівні, коли отримане процентне значення «х» менше або дорівнює 80 % та більше за 50 %; низькому рівні, якщо значення «х» менше чи дорівнює 50 % та більше за 25 %; дуже низькому рівні («х» менше 25 % або дорівнює цьому процентному значенню).

Щоб отримати загальний висновок про рівень особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя, можна піти двома шляхами.

Перший (не наочний) шлях зводиться до простих арифметичних операцій: слід скласти всі отримані процентні значення сформованості складників професійно-педагогічної культури і знайти їхнє середнє арифметичне (тобто поділити на сім).

Другий (наочний) шлях бажано пройти після першого. Алгоритм дій експерта на ньому має такий вигляд:

1) на координатній площині відмічаємо точки, що відповідають рівням сформованості у вчителя всіх семи системних якостей (на осі абсцис знаходяться порядкові номери цих якостей як структурних компонентів професійно-педагогічної культури, на осі ординат — цифри процентного вираження рівня опанування кожного з них педагогом); з'єднавши ці точки прямими лініями, отримуємо іншу лінію — криву.

2) робимо загальний висновок про рівень особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя як результат опанування ним цінностей професійно-педагогічної культури:

а) високий, якщо побудована крива переважно знаходиться між лініями, що проведені перпендикулярно до осі ординат че-

рез позначки на ній — 80 % і 90 %; дуже високий (крива переважно займає простір поза другим із зазначених перпендикулярів);

б) середній (достатній), якщо побудована крива переважно знаходиться між двома перпендикулярами до осі ординат: перший проведено через позначку 80 %, а другий — через позначку 50 %;

в) низький чи дуже низький, якщо побудована крива переважно знаходиться нижче перпендикулярів до осі ординат, що проведені через позначки 50 % і 25 %.

Визначення сформованості у вчителя складників професійно-педагогічної культури у вимірах його самооцінки й оцінки експертів

1. Оволодіння вчителем культурою професіоналізму особистості (10 індикаторів):

○ відображення в діяльності і стилі розумової праці системних характеристик професійно-педагогічного мислення (його креативності, системності, перспективності, продуктивності та ін.);

○ наявність і якість продуктів педагогічної творчості вчителя як показник культури її організації;

○ систематичне збільшення актів професійної самотворчості педагога (професійної самоосвіти й самовиховання) у вимірах якості функціонування системи її цілепокладання в контексті професійно-культурного кар'єрного поступу;

○ цілісний характер культури самомотивації вчителем досягнень у праці й професійно-культурному розвитку;

○ виявлення в різновидах діяльності вчителя та її результатах системних характеристик його афективно-саморегуляційної культури: готовності до емоційно-вольової регуляції педагогічної дії й процесу власного професійного зростання, здатностей до опертя в професійній діяльності та в особистіс-

но-розвивальних цілях на набуті системні якості — емоційну гнучкість і стабільність, силу волі й мобільність та ін.;

- демонстрація в процесах виконання професійних функцій і власного кар'єрного зростання складників рефлексивно-педагогічної культури;

- володіння системою таких перцептивних якостей: педагогічною інтуїцією, професійною проникливістю, здатністю сприймати й розуміти дитину (дорослу людину) як неповторну особистість, здатністю до співпереживання та ін.;

- інноваційно-педагогічна спрямованість особистості;

- гуманістична спрямованість особистості;

- існування й творчий характер реалізації вчителем «Я»-концепції професійно-особистісного розвитку.

2. Представленість у різновидах діяльності вчителя індикаторів оволодіння ним культурою професійно-педагогічної дії (10 індикаторів):

- продуктивність творчого застосовування методологічних підходів до організації власної науково-дослідної діяльності, інноваційного пошуку;

- визнання колегами компетентності у змісті предмета, який учитель викладає;

- досягнення максимально можливих результатів в організації дистанційного навчання учнів із допомогою засобів ІКТ;

- демонстрація у всіх можливих формах організації освітнього процесу, власного інноваційного пошуку компетентності в психопедагогічній теорії;

- володіння валео-екологічними знаннями й способами діяльності;

- висока результативність компетентного використання педагогічних способів діяльності різної функціональної спрямованості (діагностико-прогностичної, ціннісно-орієнтаційної, організаційно-діяльній тощо);

- існування цілісної сукупності фактів методично грамотної й творчої в методичному плані побудови уроків і виховних заходів;

- доволі висока продуктивність організації науково-дослідної роботи учнів на основі компетентнісного підходу до неї;

- демонстрація педагогічної майстерності при розв'язанні розвивальних, дидактичних і виховних завдань (аспекти виявлення мистецько-артистичної й професійної компетентності в їхній єдності, результатів їхнього впливу на учнів, гуманістичної спрямованості особистості вчителя, його культури в організації педагогічної взаємодії та ін.);

- майстерне включення учнів у практику самодіяльного соціального життя.

3. Виконання вчителем вимог як до носія цінностей світоглядно-аксіологічної культури (7 індикаторів):

- демонстрація в різновидах спілкування вчителя його світоглядних переконань у вимірах сучасної наукової картини світу;

- віддзеркалення в навчальних програмах, планах виховної роботи, планах-конспектах уроків, розробках виховних заходів та в процесі їх реалізації вчителем у педагогічній взаємодії стратегії формування в учнів інтелектуального й афективного компонентів світогляду;

- наявність у педагога ефективної тактики творчого формування в учнів світоглядних переконань;

- оволодіння вчителем культурою збагачення власного світогляду новими світоглядними цінностями на підґрунті сучасної парадигми картини світу;

- виявлення практико-дієвого характеру світоглядної культури вчителя в оцінці ним із синергетичних і ноетичних позицій різних нововведень і ситуацій громадського, політичного

ного, екологічного й культурного життя українського суспільства;

- прийняття вчителем аксіологічного методологічного підходу до власного професійно-культурного розвитку в ролі найпріоритетнішого самоцінного;

- прагнення вчителя до культури гармонізації власної ціннісно-сислової соціальної й професійної позиції (відбивається в його висловлюваннях та в «Я»-концепції професійно-культурного розвитку).

4. Притаманність культуросфері особистості педагога цілісних характеристик загальної культури як самоцінної (8 індикаторів):

- прояв у практичних результатах спрямованості особистості педагога на цінності загальної культури ноетичної світоглядної домінанти;

- демонстрація вчителем у різновидах діяльності широти й глибини кругозору;

- самоцінні знання теорії ноогенезу, національних і загальнокультурних цінностей на рівні їх синергії;

- демонстрація культури розумової праці як особистісної цінності при досягненні цінностей-цілей будь-якої спрямованості;

- виконання професійних функцій у статусі зразка носія естетичної культури (особливо з метою утвердження культів духовності, українськості, матері, книги, загальнолюдських і професійних цінностей загалом);

- отримання вчителем прозорих позитивних результатів оволодіння афективно-саморегуляційною культурою поведінки, результатів професійної й громадської діяльності, власної творчої активності;

- наявність фактів прояву компетентності вчителя в питаннях змісту загальносвітової скарбниці культури людської

комунікації, ефективності його творчого підходу до спілкування в різних середовищах (освітньому, професійно-діловому, громадському та ін.);

- максимальна наближеність професійного кредо вчителя до культури реалізації усвідомленої ноетичної й культуроцентристської парадигми суспільного розвитку в усіх різновидах діяльності.

5. Демонстрація вчителем певного рівня оволодіння духовно-моральною культурою як особистісною цінністю (9 індикаторів):

- творче розв'язання навчально-виховних завдань і завдань власної громадської й громадянської діяльності на основі моральних принципів, оцінка отриманих результатів праці за пріоритетним духовно-моральним критерієм;

- віра в Бога, молитви за нього й відкриття йому свого серця, дитиноцентристських планів;

- утвердження в різновидах діяльності пріоритетності духовно-моральних потреб людини й цінностей духовного світу, духовного характеру національної етнокультури;

- майстерність у стимулюванні розвитку духовно-моральної свідомості й самосвідомості особистості кожного учня;

- компетентність у практичних кроках щодо гуманізації освітнього простору, його збагачення духовно-моральними цінностями;

- майстерність формування в учнів стратегічної потреби в опануванні досвіду здійснення духовно-моральних учинків, організації життєдіяльності на духовній основі (зокрема, на власному прикладі);

- проектування й творча реалізація розвитку системи власних духовно-моральних ідеалів, цільових програм духовно-морального вдосконалення;

- систематичне здійснення в громадському житті духовної й моральної просвіти громадян;
- розроблення гуманістичних інноваційних проєктів духовно-морального розвивального навчання й виховання учнів у вимірах їхнього неперервного сходження до морального ідеалу.

6. Реалізація вчителем надбань системи цінностей культури соціальної активності, громадянської відповідальності й дії (5 індикаторів):

- відображення в продуктах творчої праці та публічних виступах учителя його інтелектуальної соціальної активності, спрямованої на забезпечення гуманістичних пріоритетів єдності та гармонії політичних, економічних, соціокультурних, освітніх, наукових, інформаційно-технологічних й інших складників соціального життя, випереджувальний характер їх розвитку;
- домінування в різновидах спілкування вчителя в соціумі його комунікативної активності культурного рівня, що зорієнтована на створення в суспільстві ноетичної атмосфери сталого розвитку;
- виявлення в ноетично забарвлених результатах громадської й громадянської діяльності вчителя регуляційного впливу його афективної активності;
- демонстрація вчителем культури відповідального ставлення до власної націокультурно і громадянсько значущої діяльності;
- творчий характер соціальної ноетично спрямованої системи дій педагога як показник їхнього культурного рівня.

7. Розкриття педагогом багатства власного потенціалу культури пізнання, збереження й відродження національного «Я» (10 індикаторів):

- віддзеркалення в освітньому процесі й громадській діяльності вчителя концептуального бачення ним особистих

стратегічних цілей забезпечення інкультурації ціннісно-смиислового націєтворчого духу і змісту української національної ідеї як людиноцентриської, його переконань щодо безальтернативності для об'єднання народу реалізації усвідомленої метаціль: збереження державності, історичної пам'яті, дотримання курсу на духовну соборність, утвердження пріоритетності потреб Нації, насамперед у відродженні й розвитку її культури;

- активне сприяння педагогом підвищенню питомої ваги феномена українськості, цінностей національної культури у змісті загальної середньої освіти;
- здійснення вчителем продуктивного інноваційного пошуку у сфері творення технологій і методик навчання й виховання учнів, спрямованих на розвиток їхніх національної свідомості й самосвідомості;
- демонстрація вчителем в освітньому й громадському просторах цілісної сукупності способів діяльності, що знаходяться у площині розв'язання ним стратегічних (у соціальному й особистісному вимірах) завдань формування етноособистості, культивування української мови, цінностей етнокультури, національної єдності та ін.;
- оптимальний вибір учителем засобів і способів пізнання світу цінностей національної культури, перетворення освітнього процесу в стрижневий чинник розвитку національної свідомості й самосвідомості учнів;
- створення вчителем умов для набуття учнями досвіду творчої діяльності в аспектах опанування ними: 1) секретами різновидів технік українського декоративно-ужиткового мистецтва (вишивки, писанкарства, художнього розпису, різьблення та ін.); 2) ціннісно-смисловим, духовним і естетичним потенціалом народної музики й пісні під час участі в творчій роботі пісенних ансамблів, хорів, створених на основі народних інструментів оркестрів та ін.;

○ майстерне формування вчителем інтересу учнів до дослідження таємниць скарбниці національних цінностей, духовного простору великих українців, націєтворчого потенціалу української мови й культури загалом;

○ забезпечення педагогом україноцентричного характеру планів національно-патріотичного, морального, валео-екологічного, громадянського й естетичного виховання учнів, цілісного процесу їх реалізації;

○ опертя вчителя на принципи людиноцентризму, народності й культуровідповідності в процесі виконання ним своєї просвітницької й національно-консолідуючої функції як громадянином України;

○ притаманність учителю здатності до самотворення себе як суб'єкта утвердження в соціумі національної ідеї (наявність адекватної «Я»-концепції щодо підвищення власної культури пізнання, збереження й відродження національного «Я», здатності до емоційного переживання, всебічного осмислення, рефлексії пізнання ще невідомих для себе етнокультурних цінностей і сторінок історичної правди, готовності до збагачення своєї культуросфери новоутвореннями україноцентричного характеру та ін.).

Здійснено перевірку теоретичної й прагматичної валідності розробленої методики. Було відкинуто можливий найкращий варіант її теоретичної валідації на основі встановлення достовірної кореляції з подібною методикою, валідність якої вже доведено: таких інструментів вимірювання професійно-педагогічної культури із цілісним — світоглядно-аксіологічним, загальнокультурним, професійно-особистісним і професійно-діяльнісним, соціально-громадянським та національно-культурним функціональним «обличчям» — ми не знайшли в науковому й науково-методичному дискурсі.

Щоб перевірити, наскільки отриманий результат (описана авторська методика) оцінює наявність у вчителя саме склад-

ників професійно-педагогічної культури (бо такою є закладена в ній ключова ідея), ми пішли шляхом аналізу рівня її теоретичної бази. Фактично відповідний науковий фундамент розкрито у всіх попередніх підрозділах другого розділу монографії. Результати їх аналізу сприяють висновку: створена методика є придатною для експертної оцінки й самооцінки професійно-педагогічної культури як цілісного утворення. Саме для досягнення цієї мети її й було розроблено.

Під час прагматичної валідації спроектованої методики важливо було довести, що предмет експертної оцінки (феномен професійно-педагогічної культури) має різнобічні зв'язки з практикою соціального життя, усіма різновидами діяльності вчителя (ідеться про перевірку методики в контексті її практичної ефективності). Реалізація цієї мети вимагала пошуку зовнішніх критеріїв успішності педагога в різновидах діяльності різної функціональної належності. За твердженнями фахівців, зовнішній критерій повинен передусім відповідати вимогам релевантності та свободи від завад. У нашому випадкові було б замало знайти тільки один такий критерій: професійно-педагогічна культура є дуже складною багатофункціональною системою. Зважаючи на це й на кількість структурних компонентів професійно-педагогічної культури, ми визначили сім зовнішніх критеріїв її оцінювання (насамперед для них характерна смислова відповідність методиці): 1) прояв у педагогічній та іншій діяльності вчителя його культури професіоналізму особистості; 2) прояв ознак складників культури професіоналізму педагогічної діяльності вчителя в усіх її різновидах; 3) прояв у педагогічній діяльності і громадському житті вчителя ознак складників його світоглядно-аксіологічної культури; 4) прояв у професійній і громадській діяльності педагога основних ознак складників його загальної культури; 5) прояв у різновидах діяльності вчителя ознак наявності в нього складників духовно-моральної культури; 6) демонстрація вчителем на всіх рів-

нях його професійного й громадського життя культури пізнання, збереження й утвердження в соціумі національного «Я»; 7) прояв у соціально-педагогічній діяльності вчителя ознак наявності в нього культури соціальної активності, громадянської відповідальності й дії.

Кожен із названих критеріїв співвідноситься не з успішністю професійно-культурної діяльності вчителя загалом, а тільки з її певним компонентом. Опосередковано віддзеркалені в них компетентні творчі дії й операції педагога різної цільової спрямованості є суголосними з тими індикаторами оволодіння ним цінностями конкретних компонентів культуросфери професійно-педагогічної культури, про які йдеться в методиці.

У контексті виконання вимоги «свобода без перешкод» у процесі валідизації автор методики намагався вибирати тих студентів-заочників з передвищою педагогічною освітою і вчителів-практиків, які перебували відносно в однакових умовах навчальної чи професійної діяльності. Усе зазначене (і не тільки воно) сприяло позитивному висновкові щодо практичної валідності створеної методики моніторингового характеру.

Після перевірки на валідність розроблену методику було застосовано для оцінки у 248 вчителів рівнів розвитку складників професійно-педагогічної культури — дуже низького і низького, достатнього, високого і дуже високого.

Що ж до вибору респондентів, то переважно це були слухачі системи післядипломної педагогічної освіти — Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також студенти-заочники (вони працюють на посадах учителя) Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка й Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Усі респонденти отримали спеціальну опорну матрицю для здійснення експертної самооцінки рівнів власного осо-

бистісного й професійно-культурного розвитку. Її структура: 1) відомості про експерта з обов'язковою інформацією про стаж педагогічної роботи; 2) вимоги до експерта; 3) специфіка процедури експертної оцінки (елемент методики); 4) перелік семи груп індикаторів сформованості у вчителя складників професійно-педагогічної культури (віддзеркалений у методиці предмет оцінювання); 5) глосарій основних понять.

Зроблено акцент на експертну самооцінку педагога, а не оцінку експертами його професійно-культурного розвитку, пояснюється дистанційними умовами організації навчання в ситуації наступу коронавірусної інфекції: експертів потрібні тривалі спостереження за роботою піддослідного вчителя, зокрема моніторинг його діяльності на основі кейсових технологій, технології портфолію тощо. І хоча зазначені й інші моніторингові технології краще використовувати в цифровому форматі, вибраних експертів тривалий час іще треба готувати до цієї відповідальної справи... Чи є сьогодні в учителя час, щоб цілеспрямовано займатися моніторингом професійного й професійно-культурного зростання своїх колег? Наскільки адекватними поставленій меті та ефективнішими є варіанти здійснення відповідних моніторингових керівництвом закладу загальної середньої освіти і спеціальних державних агенцій? Відповідь, мабуть, слід шукати у фокусі гармонізації їхньої моніторингової взаємодії. Проте найоптимальнішим варіантом залишається створення умов для експертної оцінки рівнів професійно-педагогічної культури конкретного вчителя, їхньої самооцінки з подальшим порівнянням результатів цих двох процесів. У такому випадкові експертна самооцінка вчителя є дієвим фактором його подальшого професійно-культурного саморозвитку.

Для подальшого аналізу отримані респондентами результати самооцінювання обробляли, узагальнювали й відображали в спеціальних таблицях (їх сім). Передусім у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Розподіл учителів за рівнями розвитку складників
культури професіоналізму особистості**

№	Перелік складників професіоналізму особистості	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Інноваційно-педагогічна спрямованість особистості	31,1	54,0	12,9
2	Гуманістична спрямованість особистості	31,0	50,8	18,2
3	Здатність учителя до творчої реалізації «Я» концепції особистісно-професійного розвитку	41,1	39,5	19,4
4	Здатність учителя до креативного, системного й перспективного мислення	37,5	47,6	14,9
5	Культура самоорганізації педагогічної творчості	17,7	58,5	23,8
6	Культура самоорганізації вчителем самотворчості	37,9	43,5	18,6
7	Культура самомотивації вчителем досягнень у праці й професійно-культурному розвитку	43,1	46,4	10,5
8	Афективно-саморегуляційна культура (аспекти регуляції педагогічної дії й власного професійного зростання)	45,2	45,2	9,6

№	Перелік складників професіоналізму особистості	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
9	Рефлексивно-педагогічна культура	41,9	48,8	9,3
10	Перцептивна культура (здатність до педагогічної інтуїції, професійної проникливості; сприймання й розуміння учня як неповторної особистості)	39,9	46,4	13,7
Середні значення		36,7	48,1	15,2

Дані, зафіксовані в таблиці 2.1, загалом свідчать про переважання кількості педагогів з достатнім рівнем розвитку складників професіоналізму особистості (середнє значення: 48,1 %). Проте не може не викликати занепокоєння порівняно велика сукупна кількість респондентів, що перебувають на дуже низькому (середнє значення: 25,0 %) і низькому (середнє значення: 11,7 %) рівнях розвитку цієї системної якості. Встановлено, що до такої групи (91 респондент) потрапили вчителі зі стажем роботи не тільки до п'яти років: 18 осіб працювали в загальних середніх закладах освіти від п'яти до десяти років, а 11 — понад десяти років.

Своєрідний антирейтинг вершин професіоналізму особистості, які «не підкорилися» піддослідним, склали такі: афективно-саморегуляційна культура (45,2 %); культура самомотивації досягнень у праці й професійно-культурному розвитку (43,1 %) й рефлексивно-педагогічна культура (41,9 %). Результати бесід, проведених за результатами самооцінювання, за-

свідчили, що більшість учителів-респондентів пояснює власну низьку готовність до емоційно-вольової регуляції й рефлексивного супроводу професійної діяльності й кар'єрного саморуху, самомотивації активності у відповідних процесах однією причиною: «Нас ніколи й ніхто не вчив, як це треба робити».

На те, що зміст педагогічної освіти вимагає збагачення цінностями, значущими для забезпечення особистісного й професійно-культурного розвитку вчителя впродовж життя, вказують і кількісні показники опанування педагогами культури професіоналізму особистості на високому й дуже високому рівнях. Загальна кількість таких учителів не є значною (середнє значення: 15,2 %). До цієї маленької «когорти» зовсім не потрапили педагоги-початківці. Її стрижень — учителі з великим і дуже великим стажем (від 10 до 20 й понад 20 років). Саме серед них ті, яким притаманна культура організації педагогічної творчості (23,8 %), здатність до творчої реалізації розробленої «Я» концепції особистісного й професійно-культурного розвитку (19,4 %) й культура організації професійної самоосвіти й самовиховання (18,6 %).

Наступна таблиця (табл. 2.2) присвячена результатам виміру сформованості в респондентів складників культури педагогічної діяльності на основі 10 індикаторів.

Таблиця 2.2

Розподіл учителів за рівнями розвитку складників культури професійно-педагогічної дії

№	Перелік складників культури професійно-педагогічної дії	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Методологічна компетентність (здатність творчо застосовувати методологічні підходи до інноваційного пошуку, власної НДР)	44,4	45,5	10,1
2	Компетентність у змісті предмета, що викладає вчитель	8,9	64,1	27,0
3	Компетентність у психологічній теорії	33,8	49,5	15,7
4	Майстерність в організації дистанційного навчання учнів	46,4	44,7	8,9
5	Валеологічна компетентність	29,4	58,5	12,1
6	Майстерність у використанні педагогічних способів діяльності різної функціональної спрямованості	31,1	52,4	16,5
7	Методична компетентність	34,3	46,8	18,9

Закінчення табл. 2.2

№	Перелік складників культури професійно-педагогічної дії	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
8	Науково-дослідна компетентність	40,4	47,9	11,7
9	Педагогічна майстерність при розв'язанні завдань розвитку особистості в навчально-виховному просторі	47,6	34,7	17,7
10	Майстерність включення учнів у практику самодіяльного соціального життя	43,2	43,5	13,3
Середні значення		35,9	48,8	15,3

Із аналізу отриманої й віддзеркаленої в табл. 2.2 інформації кількісного характеру випливає, що головними недоліками підготовки вчителів до педагогічної дії та їхнього професійного вдосконалення в цьому аспекті в закладах вищої й післядипломної педагогічної освіти належить вважати ті, що пов'язані з якісним опануванням ними: 1) педагогічної майстерності при розв'язанні завдань розвитку особистості учня в навчально-виховному просторі (її не вистачає 47,6 % респондентів); 2) майстерності в організації дистанційного навчання учнів (нею воліли б оволодіти 46,4 % суб'єктів самооцінювання); 3) методологічної компетентності (вона сформована на дуже низькому й низькому рівнях у 44,4 % експертів власного професійно-культурного розвитку).

На сукупність неприємних роздумів такого ж спрямування націлюють і наслідки розгляду останньої колонки таблиці. Фактично себе усвідомлюють у статусі справжнього майстра у сфері організації дистанційного навчання учнів лише 8,9 % від загальної кількості суб'єктів професійного самооцінювання, а в ролі носія цінностей методологічної культури як бази для інноваційного пошуку — 10,1 %. У контексті стратегічних завдань забезпечення цілісного розвитку вчителів (особливо в умовах агресивності нових штамів коронавірусної інфекції й інших для країни викликів) дві останні цифри потребують суттєвого збільшення. При цьому необхідно звернути увагу, що в колі методологічно «підкованих» на «відмінно» вчителів передують особи зі значним педагогічним стажем. І навпаки, педагогів з великим досвідом роботи майже немає в групі, що вирізняється високою й дуже високою культурою організації дистанційного навчання учнів.

Актуалізовані результати роботи 248 учителів із опорною матрицею для здійснення експертної самооцінки сформованості складників культури професійно-педагогічної дії погано корелюються фактично з практикою ігнорування в педагогічних і класичних університетах України потреби в кафедрах педагогічної майстерності. Сказане не стосується тих вищих освітніх закладів, у яких у різний час були створені відповідні кафедри (передусім Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, як родзинка структурних підрозділів якого зарекомендувала себе кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна; Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького з кафедрою педагогіки та педагогічної майстерності; Житомирського державного університету, в якому є приклад функціонування кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності).

Про сформованість у піддослідних складників світоглядно-аксіологічної культури йдеться в табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

**Розподіл учителів за рівнями розвитку складників
світоглядно-аксіологічної культури**

№	Перелік складників світоглядно-аксіологічної культури	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Здатність до демонстрації в різновидах спілкування світоглядних переконань у вимірах сучасної наукової картини світу	41,5	49,6	8,9
2	Компетентність у творчому формуванні в учнів інтелектуального й афективного складників світогляду	46,8	47,6	5,6
3	Культура формування в учнів світоглядних переконань	35,0	57,3	7,7
4	Культура збагачення власного світогляду новими світоглядними цінностями у вимірах сучасної наукової картини світу	37,9	52,8	9,3
5	Готовність до демонстрації практико-дієвого характеру світоглядної культури	39,9	49,6	10,5

№	Перелік складників світоглядно-аксіологічної культури	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
6	Готовність до використання аксіологічного підходу до власного професійно-культурного розвитку	31,9	54,8	13,3
7	Культура гармонізації власної ціннісно-сміслової соціальної й професійної позиції	49,6	38,3	12,1
Середні значення		40,4	50,0	9,6

Наведений у таблиці розподіл вибірки вчителів за рівнями розвитку в них складників світоглядно-аксіологічної культури є базовим для осмислення їхньої спроможності якісно виконувати свою професійну місію в аспекті сприяння формуванню у вихованців світогляду. Це можливо робити педагогу тільки на фундаменті внутрішньо прийнятої ним як особисто значущої сучасної наукової парадигми картини світу, за умови існування в нього міцних ноетичних переконань.

Якщо тільки брати до уваги сукупне число респондентів із дуже високим, високим і достатнім рівнем сформованості в них цієї системної якості (середнє значення: 59,6 %), то є спокуса зробити позитивний висновок: результати самооцінювання на прикладі цієї вибірки відображають локальну ситуацію нормального кадрового потенціалу для розв'язання завдань подальшого поступу загальної середньої освіти. Однак зразу ж виникають два запитання:

1. Яка питома вага самооцінок учителів в умовах відсутності зовнішніх експертів є адекватною?

2. Чи здатні педагоги-респонденти забезпечувати не просто поступ, а випереджувальний розвиток сучасної середньої школи?

Однозначної відповіді на них немає: ніякий контроль і ніяка оцінка зовнішніх експертів не можуть якісно висвітлити наявність у піддослідного вчителя різноманітності багатства палітри його світоглядно-аксіологічної культури як особливої цілісності. Це вона, світоглядна культура, визначає ціннісно-смыслову основу всіх інших особистісних і професійних характеристик педагога, є вагомим чинником розвитку його ноетичної спрямованості особистості, підвищення соціально-громадянської активності.

Що ж до випереджувального поступу національної загальної середньої освіти, то досягнення цієї суспільно важливої мети вимагає особистості вчителя із системою ціннісних орієнтацій на її адекватний потребам країни у культуротворенні більш високий якісний стан, такими світоглядними характеристиками, в яких повно віддзеркалюється особистісно-діяльна траєкторія професійної стратегії педагога. Важко з'ясувати ці високособівартісні складні «нюанси» за порівняно короткий час засобами використання тільки методу експертних оцінок і самооцінок. Акцент слід робити на застосуванні (бажано не в умовах дистанційного навчання) ще комплексу додаткових відповідних методів. І в цьому бачимо елемент певної недосконалості розробленої методики.

Результати аналізу змісту таблиці фіксують увагу насамперед на двох найбільших огріхах світоглядно-аксіологічного плану в професійній підготовці й кар'єрному зростанні вчителя самотворчими й професійно-творчими засобами: 1) у них не є пріоритетними ціннісні орієнтації на формування культури гармонізації ціннісно-смыслові соціальної й професійної

позиції особистості (у нашому випадкові така культура погано сформована у 49,6 % респондентів); 2) у навчальних програмах педагогічних й інших дисциплін в університетах і програмах професійної самотворчості вчителя-практика компетентність у забезпеченні творчого характеру формування в учнів інтелектуального й афективного компонентів світогляду ще не стала однією з провідних цінностей-цілей (на прикладі нашого зрізу нею практично не оволоділи 46,8 % вчителів).

Результати самооцінки рівнів оволодіння вчителями складниками загальної культури відображено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл учителів за рівнями розвитку складників загальної культури

№	Перелік складників загальної культури	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Загальнокультурна спрямованість особистості з ноетичною домінантою	55,2	39,9	4,9
2	Суб'єктна культура дієна-роджувальних знань теорії ноогенезу, національних і загальнокультурних цінностей та їх синергії, демонстрації широти й глибини кругозору	48,0	43,5	8,5
3	Культура розумової праці як особистісна при досягненні цінностей-цілей будь-якої спрямованості	33,5	51,6	14,9

Закінчення табл. 2.4.

№	Перелік складників загальної культури	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
4	Естетична культура в сприйнятті світу й утвердженні культів духовності, українськості, матері, загальнолюдських і професійних цінностей	30,2	52,9	16,9
5	Культура спілкування в різних середовищах (освітньому, професійно-діловому, громадському та ін.)	42,3	42,3	15,4
6	Афективно-саморегуляційна культура поведінки й творчої активності	58,1	37,5	44,4
7	Культура реалізації усвідомленої ноетичної й культуроцентричної парадигми суспільного розвитку в усіх різновидах діяльності	53,2	40,7	6,1
Середні значення		45,8	43,4	10,8

Після аналізу змісту таблиці 2.4. є сенс підкреслити три основні аксіологічні лінії щодо відбиття в ньому результатів самооцінювання респондентів у вимірі їхнього загальнокультурного розвитку.

Здійснене самооцінювання в аксіологічних координатах першої лінії (лінії висвітлення спрямованості особистості кожного педагога на засвоєння цінностей соціокультурної реальності) засвідчило не дуже соціально значущу картину. Ідеться про переважання в отриманих результатах кількості респондентів із дуже низьким і низьким рівнями розвитку загальнокультурної спрямованості особистості над їх сукупним числом з дуже високим, високим і достатнім ступенем сформованості цієї системної якості на 10,5 %.

Друга лінія (оволодіння вчителями цінностями культурної спадщини людства) проходить через інтегральний індикатор результату цього процесу: їхню суб'єктну культуру дієнароджувальних знань теорії ноогенезу, національних і загальнолюдських цінностей, широту й глибину кругозору. За підсумками самооцінювання, відповідною суб'єктною культурою на достатньому рівні оволоділо, на жаль, менше респондентів, ніж респондентів із дуже низьким і низьким рівнями її сформованості (на 4,5 %). Поглиблює потребу в пошуку причинно-наслідкових зв'язків існування актуалізованої ситуації й цифра, що характеризує процентне значення кількості педагогів з найвищими рівнями сформованості суб'єктної культури (8,5 %).

Третя аксіологічна лінія стосується різних аспектів особистісного прояву загальної культури педагога в різновидах його діяльності й поведінки. Передусім це її прояви в розумовій праці вчителя, в його естетичному сприйнятті світу й утвердженні на фундаменті краси природи й гуманного потенціалу людини різнобічних соціально й особистісно важливих цінностей у професійному й громадському бутті. Як же оцінили педагоги рівні розвитку в собі культури організації й здійснення цих діяльностей? На найвищому й високому рівнях опанування культури розумової праці й естетичної культури виявилися майже однакові за кількістю невеликі групи респондентів: 14,9 % і 16,9 %. Як правило, до них належать

педагоги зі значним досвідом і стажем професійної діяльності. Проте відповідні кількісні показники (також ледь не однакові!) суттєво збільшуються, коли йдеться про вчителів із достатнім рівнем сформованості цих системних якостей (показник опанування першої — 51,6 %, а другої — 52,9 %).

Приблизно така статистично аргументована ситуація характерна й для особистісного прояву загальної культури в численних актах спілкування вчителів в освітньому, професійно-діловому і громадському просторах, в їхній професійно виваженій позиції й активності щодо сприяння реалізації в різновидах діяльності ноетичної парадигми суспільного розвитку. Формально потужною є й кількість групи респондентів з достатнім рівнем сформованості афективно-саморегуляційної культури поведінки й творчої активності. Однак вона аж на 20,6 % відстає від показника, що ілюструє кількість найбільш нерозвинених у цьому плані суб'єктів самооцінювання.

Про те, що десь пробуксовує процес піклування про загальнокультурне «обличчя» майбутнього вчителя (вчителя-практика) і є гостра соціальна потреба в підвищенні його якості на системній основі, сигналізують такі узагальнені результати цього складника нашого локального зрізу: середнє значення кількості суб'єктів самооцінювання з дуже низьким і низьким рівнями розвитку загальної культури — 45,8 %, а з високим і дуже високим — 10,8 %. Перше вимагає суттєвого зменшення, а друге — збільшення. Сподіваємося, що актуалізовані цифри певною мірою сприяють і високому ступеневі невідкладності розв'язання більш глобальної проблеми якості формування на різних вікових етапах життєдіяльності особистості й у всіх підсистемах її неперервної освіти загальнокультурних цінностей. Адже вчитель теж «родом із дитинства».

Особливості розподілу респондентів як суб'єктів самооцінювання за рівнями сформованості в них складників духовно-моральної культури відображені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл учителів за рівнями розвитку складників духовно-моральної культури

№	Перелік складників духовно-моральної культури	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Здатність до творчого розв'язання виховних, навчальних завдань і завдань громадського й громадянського характеру на основі моральних принципів, оцінки діяльності за духовно-моральним критерієм	12,1	68,5	19,4
2	Культура утвердження в різновидах діяльності пріоритетності духовно-моральних потреб людини й цінностей духовного світу	10,1	75,8	19,4
3	Віра в Бога, молитви за нього й відкриття йому свого серця	6,9	59,6	33,5
4	Культура стимулювання розвитку духовно-моральної свідомості й самосвідомості кожного учня	22,6	65,7	11,7

Закінчення табл. 2.5

№	Перелік складників духовно-моральної культури	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
5	Культура духовно-моральної мотивації життєдіяльності учнів	12,9	64,9	22,2
6	Готовність до проектування й творчої реалізації системи власних духовно-моральних ідеалів, цільових програм удосконалення духовності	25,4	53,2	21,4
7	Здатність до систематичного здійснення в громадському житті духовної й моральної просвіти	23,8	51,6	24,6
8	Готовність до розроблення гуманістичних проєктів духовно-морального розвивального навчання й виховання у вимірах неперервного сходження до морального ідеалу	29,0	61,7	9,3
Середні значення		17,8	62,7	19,5

Ситуацію у сфері оволодіння педагогами (за їхніми версіями) цінностями духовно-моральної культури можна схарактеризувати з якісного боку на основі аналізу систематизованих кількісних даних, що наведені в представлений таблиці.

Передусім вони свідчать, що сукупне середнє значення кількості респондентів з дуже високим, високим і достатнім рівнями розвитку в них цієї пріоритетної системної характеристики глибинної сутності особистості (82,2 %) суттєво переважає відповідний показник кількості внутрішньо духовно не зовсім сильних вчителів (середнє значення: 17,8 %). Аргументаційна основа такого висновку коріниться в кількості достатньо розвинених за результатами самооцінювання в духовно-моральному плані респондентів. Стрижнем їхнього загального числа в процентному вираженні (62,7 %) є ті педагоги, які насамперед добре оволоділи культурою утвердження в різновидах діяльності пріоритетності духовно-моральних потреб людини й цінностей духовного світу (188 осіб), здатністю до творчого розв'язання на основі моральних принципів виховних, навчальних й інших соціально важливих завдань (170 осіб), культурою духовно-моральної мотивації життєдіяльності учнів (161 особа).

Переважає більшість учителів (93,1 %) із загальної їх вибірки чесно призналася, що вірить у Бога. Така цифра є важливим індикатором належного духовного розвитку більшості суб'єктів самооцінювання: той педагог, хто віддає Господу своє серце, як правило, є носієм в освітньому й інших просторах Совісті, Честі, Справедливості, Доброти й Милосердя.

У професійно-культурному вимірі саме найбільше духовно багаті педагоги мають першими серед фахівців активно сприяти досягненню цілей забезпечення сталого розвитку України. У нашому випадкові респондентів, що перебувають на дуже високому й високому рівнях розвитку духовно-моральної культури, зафіксовано критично мало (середнє значення: 19,5 %). Опанування яких же професійно-духовних вершин стало для вчителів вельми складним і не завжди результативним процесом? Це передусім такі дві вершини духовно-моральної зрілості професіонала-педагога: готовність до розроблення гуманістичних проєктів розвивального навчання й виховання на

духовно-моральній основі (23 особи) та культура стимулювання розвитку духовно-моральної свідомості й самосвідомості кожного учня (29 осіб).

Актуалізовані, а також віддзеркалені в таблиці інші подібні цифри є своєрідними дзвіночками менеджерів усіх рівнів управління освітою про існування принципових передумов як факторів обмеження духовно-морального розвитку вчителів. До ключових деструктивних передумов можна віднести такі: 1) рівень усвідомлення вчителями потреби в позитивній зміні власного Я-духовного, майстерність у цьому процесі впродовж багатьох років достатньою мірою де-факто не залежать (а треба було б цьому сприяти!) від організаторів процесуальної основи їх виховання ще як майбутніх педагогів; 2) малий досвід педагога в переможному духовному самовдосконаленні: духовна боротьба вчителя, як і представників інших професій, із самим собою є дуже складною справою, що вимагає насамперед розвиненості афективної сфери його особистості, готовності до духовно-етичної рефлексії.

У наступній таблиці (табл. 2.6) зафіксовано результати самооцінки педагогами рівнів розвитку складників власної культури соціальної активності, громадянської відповідальності й дії.

Таблиця 2.6

Розподіл учителів за рівнями розвитку культури соціальної активності, громадянської відповідальності й дії

№	Перелік складників культури соціальної активності, громадянської відповідальності й дії	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Культура соціальної спрямованості творчої інтелектуальної активності вчителя та його активності як громадянина поза освітнім простором	30,6	52,8	16,6
2	Культура спілкування педагога в соціумі з ноетичних позицій та в контексті завдань сталого розвитку країни	43,6	39,1	17,3
3	Культура афективної активності в громадській і громадянській діяльності вчителя	41,1	45,2	13,7
4	Культура відповідального ставлення до власної соціокультурної й об'єднуючої соціум діяльності	37,9	42,3	19,8
5	Здатність до організації системи власних творчих дій у ноетичному вимірі за напрямками гармоніза-	28,3	50,8	20,9

Закінчення табл. 2.6

№	Перелік складників культури соціальної активності, громадянської відповідальності й дії	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
	ції різних складників суспільного життя			
	Середні значення	36,3	46,0	17,7

Відображена в таблиці цифрова інформація у вимірі малої вибірки висвітлює насамперед результати ступеня оптимальності ціннісної орієнтації процесів підготовки й соціально-педагогічного вдосконалення вчителів у закладах післядипломної професійної освіти на цілісну соціальну активність, підвищення відповідальності за продуктивність і якість дій як громадян України. Про що вони свідчать?

Підраховане сукупне середнє значення кількості педагогів з найвищим, високим і достатнім рівнями розвитку відповідної системної характеристики професійно-педагогічної культури вчителя (63,7 %), яке на 27,4 % більше за показник кількості соціально слабоактивних респондентів, є підставою вважати отриманий результат відносно позитивним.

Чому відносно? Насамперед малими є значення індикаторів чисельності педагогів з високою й дуже високою культурою афективної активності в громадській і громадянській діяльності (13,7 %), культурою соціальної спрямованості інтелектуальної активності вчителя і сприяння забезпеченню гуманістичних пріоритетів єдності та гармонії всіх складників соціального життя (16,6 %) та ін. Крім того, не відповідають потребам країни у випереджувальному поступі ті цифри, які за результатами проведеного зрізу характеризують чисельність

респондентів із низьким і дуже низьким рівнями оволодіння передусім такими характеристиками їхньої соціальної активності й громадянської відповідальності: культурою активного спілкування в соціумі ноетичного спрямування в контексті завдань сприяння сталому розвитку країни (43,6 %) і культурою відповідального ставлення до власної соціокультурної й об'єднуючої соціум діяльності (37,9 %).

Вибірково проведене після організації процесу самооцінювання опитування його суб'єктів дало можливість з'ясувати, що в Україні є вчителі, якими можна пишатися за критерієм їхньої мотивації особистої соціальної активності й відповідальності. Найкращі педагоги незалежно від стажу роботи пояснюють власну високу соціальну активність і відповідальність страхом за майбутнє своїх дітей і учнів (перше місце мотиву в рейтингу), неспокійним серцем за долю українського суспільства — внутрішньою позицією сприяти зміні ситуації на позитивну щодо комплексної атаки рідної держави різними системними викликами: коронавірусною інфекцією та наслідками її панування, російською агресією, економічною кризою, що виявляється передусім у різкому зростанні перед опалювальним сезоном цін на вугілля і газ, електроенергію, продукти тощо, кризою стосунків на політичному олімпі країни та ін. (друге місце мотиву в рейтингу).

Актуалізовані результати були б кращими, якби на всіх рівнях підготовки й підвищення кваліфікації вчителя була створена наскрізна система формування й поглиблення в нього громадянських переконань, яка б передбачала не тільки культивування значущої для побудови в країні громадянського суспільства соціальної активності, але й ефективну організацію неперервної самотворчості майбутніх педагогів і вчителів-практиків соціально-культурного спрямування.

Дані, що відображені в наступній і останній, сьомій, таблиці, є суголосними з найбільш пріоритетною із актуальних со-

ціально-педагогічних метацілей — цілі досягнення вчителем готовності на рівні культури активно сприяти реалізації в суспільстві української національної ідеї.

Таблиця 2.7

Розподіл учителів за рівнями розвитку складників культури пізнання, збереження й відродження національного «Я»

№	Перелік складників культури пізнання, збереження й відродження національного «Я»	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
1	Культура поглиблення пізнання й усвідомлення як особистісних національних цінностей з метою розроблення й виконання власної програми сприяння реалізації української національної ідеї	37,5	46,4	16,1
2	Готовність до підвищення питомої ваги цінностей національної культури й мови у змісті освіти й власної активності в цій справі	39,5	47,2	13,3
3	Культура інноваційного пошуку у сфері розроблення україноцентричних технологій і методик	49,6	39,1	11,3

Продовження табл. 2.7

№	Перелік складників культури пізнання, збереження й відродження національного «Я»	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
	навчання й виховання учнів			
4	Майстерність у культивуванні, утвердженні й відродженні в різновидах діяльності української мови, цінностей національної культури, історичної пам'яті, націєтворчості й соборності	47,6	42,7	9,7
5	Майстерність у перетворенні освітнього процесу в стрижневий чинник розвитку національної свідомості й самосвідомості учнів	35,9	46,8	17,3
6	Майстерність в організації практики оволодіння учнями секретами народної творчості, формуванні етноособистості учня	33,1	49,2	17,7
7	Культура мотивації дослідницької діяльності учнів, її орієнтації на від-	31,0	48,4	20,6

Закінчення табл. 2.7

№	Перелік складників культури пізнання, збереження й відродження національного «Я»	Рівні розвитку (кількість осіб у відсотках)		
		дуже низький і низький	достатній	високий і дуже високий
	криття таємниць скарбниці національних цінностей, духовного простору великих українців, націєтворчого потенціалу мови й культури			
8	Культура педагогічного проектування і реалізації планів виховної роботи в україноцентриських координатах	25,4	52,8	21,8
9	Культура виконання своєї просвітницької й національно-консолідувальної функції	43,9	47,6	8,5
10	Культура самотворення як суб'єкта утвердження в соціумі національної ідеї	38,3	50,8	10,9
Середні значення		38,2	47,1	14,7

За великими цифрами таблиці 2.7 постає процес актуалізації суспільної потреби в якісному розв'язанні метазадачі для України проблеми — виживання як нації. При осмисленні узагальнених даних таблиці (середні значення кількості

респондентів: з дуже низьким і низьким рівнями розвитку в них відповідної системної якості — 38,8 %, високим і дуже високим — 14,7 %) слід зважати на весь комплекс чинників, який впливає на культуру пізнання, збереження, утвердження й відродження вчителем національного «Я» в освітньому й інших просторах — об'єктивних і суб'єктивних.

Такий підхід є раціональним і при усвідомленні причинно-наслідкової «аури» локальних даних. Своєрідними точками відліку для роздумів є процентне вираження різниці між кількістю респондентів із низькими й високими рівнями сформованості конкретних складників актуалізованої системної якості вчителя. Особливо поганими є відповідні показники, що характеризують рівні розвитку в педагогів культури інноваційного пошуку у сфері розроблення україноцентриських технологій та методик навчання і виховання учнів (різниця між протилежними індикаторами — аж 38,3 %), майстерність у культивуванні, утвердженні й відродженні в різновидах діяльності української мови, цінностей національної культури, історичної пам'яті, націєтворчості й духовної соборності (значення різниці — 37,9 %), культури виконання своєї просвітницької й національно-консолідувальної функції як громадянином України (значення різниці: 35,4 %). Це сигнали значного переважання кількості педагогів-ремесників над кількістю дуже хороших у координатах професійної культури вчителів-провідників національної ідеї у всіх видах життєдіяльності.

Проте на основі формальної оцінки результатів, що отримані на порівняно малій виборці, робити якісь узагальнені висновки є доволі некоректною справою. Бажано також спочатку чітко усвідомити та зважити на всю складність і творчий характер інтегральних завдань, що стоять перед учителем-практиком (майбутнім педагогом на студентській лаві) в аспекті успішної реалізації в різновидах діяльності своєї головної складової професійної місії — максимального сприя-

ня націєтворчості, укріпленню, захисту й випереджувальному поступові української нації.

З одного боку, учитель (майбутній педагог) сам повинен внутрішньо прийняти у статусі самоцінних об'єктивно існуючу систему національних ідеалів, цілісну сукупність цінностей культури нації (народні святині з мовою на чолі, державну символіку, етнічні стереотипи, етнопедагогіку, неповторне народне мистецтво та ін.), комплекс персоніфікованих прикладів успішного розвитку української науки, культури й техніки та ін. З іншого, йому необхідно майстерно створювати умови для розвитку національної свідомості й самосвідомості учнів, їхнього особистісного становлення й розвитку як патріотів України, бути активним захисником і пропагандистом ідей націєтворчості, відродження мови й національної культури в засобах масової інформації, ініціатором та організатором заходів щодо забезпечення повороту свідомості громадян на своє національне «Я» та ін.

У цьому плані від самого вчителя залежить багато, але не все. Треба брати до уваги й такі основні чинники становлення україноцентриської ідеології в країні: 1) наявність на державному рівні потужної відповідної законодавчої бази й науково аргументованої стратегії реалізації української ідеї у всіх сферах життєдіяльності громадян; 2) розробленість і ефективність виконання на регіональному рівні цільових програм національного виховання, утвердження українськості.

Панування національного «Я» в суспільній свідомості — це й похідна від дії факторів, що прямо зорієнтовані на формування в державі особистості вчителя-патріота як носія цінностей української культури. Варто насамперед підкреслити такі: 1) цілісність, україноцентрична й професійно-культурна спрямованість змісту підготовки педагогів та підвищення їхньої кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти; 2) спрямованість на вирішення проблем національного відрод-

ження центрів неформальної педагогічної освіти дорослих; 3) гармонізація зусиль закладів загальної середньої, вищої та післядипломної педагогічної освіти в управлінні неперервним процесом розвитку національної свідомості й самосвідомості особистості (відповідно учня, майбутнього педагога й учителя-практика); 4) стимулювання менеджерами цих закладів саморуху майбутніх педагогів і вчителів-практиків засобами самотворчості до значущих для національного ренесансу вершин професійно-педагогічної культури.

Таким чином, результати самооцінювання ступеня розвитку останньої з представленою в методиці переліку системних якостей особистості педагога, яка є акмеологічним інваріантом його націокультурної компетентності, показником готовності до національно-патріотичної педагогічно-вчинкової діяльності щодо утвердження українськості в освітньому і громадському просторах, є лише суб'єктивним баченням піддослідними спектра опанування ними культури здійснення цього процесу. Якість її формування залежить від великої сукупності об'єктивних та суб'єктивних чинників і обставин в їхній єдності. Наразі вона не цілком задовольняє відповідні суспільні потреби.

Суспільні потреби в культуротворенні в цілісному вимірі на тлі ситуації боротьби України з потужними викликами не може задовольняти і якість всебічного забезпечення у піддослідних учителів розвитку в них усіх інших складників професійно-педагогічної культури.

Висновки до розділу 2

1. Як національний феномен, системне та складне динамічне утворення професійно-педагогічна культура є тією вершиною аксіологічною функцією, яка «коштом» емерджентності й інших цілісних властивостей, багатого ціннісного потенціалу власної аксіо-акмеологічної культуросфери, цілісної сукуп-

ності багатовимірних функцій є головною домінантою особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя за умов:

1) переходу наукової спільноти від неоднозначних трактовок цієї вершини педагогічної зрілості з феноменологічних і суто технологічних позицій на аксіо-акмеологічну, цілісну, синергетичну й особистісно зорієнтовану платформу;

2) якісного опанування суб'єктами професійної підготовки й підвищення кваліфікації вчителя нового в цілісному вимірі ціннісно-змістового «обличчя» професійно-педагогічної культури: а) насамперед поняттєво-категорійного апарату її теорії, який ділиться на три групи — *родові категорії* (культура, діяльність, цінності, особистість, педагогічна діяльність, професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності, аксіосфера); *базові поняття* (усі домінантні самодостатні аксіологічні функції аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога в статусі її структурних компонентів); *похідні від базових* (елементи базових компонентів аксіо-акмеологічної культуросфери особистості вчителя); б) самоцінних знань про великі можливості професійно-педагогічної культури, значущі для розвитку й інкультурації особистості учня, відтворення й утвердження у всіх просторах діяльності вчителя цінностей етнокультури, досягнення соціальної злагоди, успішності в націєтворчому процесі тощо; в) компетентностей у сфері розв'язання носіями цінностей професійно-педагогічної культури в ситуації змішаної форми організації освіти під час пандемії коронавірусу його стрижневих актуальних завдань;

3) докорінної зміни ставлення в суспільстві до проблеми формування й розвитку професійно-педагогічної культури в майбутнього вчителя і вчителя-практика, розв'язання якої вимагає системної переорієнтації стратегічних цілей, оновлення змісту й технологій навчання і виховання в закладах вищої й післядипломної педагогічної освіти.

2. Розкрито ціннісно-цільові, ціннісно-змістові й ціннісно-смыслові еталони складників професійно-педагогічної культури, її функції, цілісні властивості, основна вимога опанування її (принцип акмеологічної інваріантності аксіо-культуросфери особистості педагога від аксіосфери педагогічного професіоналізму) й інші авторські напрацювання не вичерпують подальших досліджень цього національного феномена. Дуже важливим для розширення в педагогічній акмеології уявлень про нього повинні стати результати інноваційного пошуку закономірностей і принципів професійно-культурного розвитку вчителя, їхня характеристика під кутом детермінації цього процесу професійно-педагогічною культурою. Це завдання заплановано вирішити в третьому розділі

РОЗДІЛ 3. ЦІЛІСНИЙ ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО, ПРОФЕСІЙНОГО Й ПРОФЕСІЙНО-КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ У ФОКУСІ ЙОГО КОНЦЕПТУАЛЬНОГО БАЧЕННЯ

В епоху цивілізаційних змін і поглиблення у світі глобалізаційних процесів вихід педагогіки з кризового стану пов'язують з пошуком наукового фундаменту нових освітніх парадигм. Ядром їхнього проблемного поля слід вважати проблему цілісного акмеологічного розвитку особистості вчителя, сформульовану у вимірах оптимальної методологічної платформи.

3.1. Методологічна платформа розгляду кар'єрного саморуху особистості вчителя в статусі цілісного процесу

Проблема розвитку особистості вчителя багато років перебуває в центрі уваги великої кількості науковців, передусім філософів, психологів і педагогів. Наявність парадигмальної множинності підходів до її розв'язання загострює потребу в синтезі трьох напрямів — особистісного, професійного й професійно-культурного. Її задоволення залежить від якості виконання цілісним методологічним підходом функції системотворного чинника регуляції кар'єрного зростання педагога впродовж життя, тобто його особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного життєвого поступу.

У цьому контексті є необхідність у більш детальній характеристиці актуалізованого методологічного регулятиву.

Тенденція до утворення цілісності посідає чільне місце в сукупності загальних властивостей процесів живої й неживої природи й соціального життя, до яких філософи відносять неперервність і дискретність процесів навколишнього світу, умовленість їхнього функціонування зовнішніми і внутрішніми чинниками, тривалість та ін.

Згідно із сучасною філософською думкою, феномен цілісності як об'єктивної властивості предметів навколишнього світу є притаманним всім рівням його організації від мікрорівнів (атоми, молекули) до макрорівнів (Всесвіт, планетні системи, держави, великі колективи людей).

З позиції цілісності психологи насамперед розглядають феномен особистості, що є складною системою систем, в якій інтегруються і диференціюються психічні властивості індивіда як об'єкта і суб'єкта суспільних відносин в умовах здійснення ним спілкування з іншими людьми та різних видів діяльності (Г. Костюк). Цілісний підхід до визначення структури особистості здійснили українські психологи В. Рибалка, П. Гончарук, О. Федоришин та ін. Вони схарактеризували тривимірну психологічну структуру особистості: 1) «вертикальний» вимір: *соціально-психолого-індивідуальний*; 2) «горизонтальний» вимір: *діяльнісний*; «віковий» вимір: *генетичний* [176]. Спираючись на ортогональний принцип, ці науковці підкреслюють цілісний характер зв'язків між усіма трьома вимірами. Розвиток особистості як цілісний процес — це розвиток таких її базових параметрів: здатності до спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелектуальних процесів, психофізіологічних якостей (соціально-психолого-індивідуальний вимір); потребнісно-мотиваційної сфери, когнітивної сфери, афективної сфери, результатів діяльності (діяльнісний вимір); здібностей.

Говорячи про цілісний розвиток учителя, треба мати на увазі не тільки його особистісне, але й професійне і професійно-культурне зростання на основі особистісного, наявність між цими трьома процесами внутрішньої єдності, зв'язків. У цій «тріаді» особистісний розвиток педагога виконує функцію базового складника, першоджерела професійного й професійно-культурного акмеологічного поступу як носіїв специфічних неповторних властивостей, ціннісного потенціалу для взаємозв'язку між собою.

Під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників відповідний процес функціонує як самобутній, неперервний і стадійний. Результатами їхнього впливу є досягнення майбутнім педагогом рівня професійної компетентності і, як правило, вчителем-практиком рівня педагогічного професіоналізму, а згодом — і рівня носія цінностей професійно-педагогічної культури.

Розвиток особистості майбутнього педагога до рівня професійної компетентності та його розвиток після закінчення закладу педагогічної освіти до рівня педагогічного професіоналізму вважається професійним. Що ж стосується професійно-культурного розвитку вчителя, то він пов'язується з його сходженням до шаблів професійно-педагогічної культури від досягнутого рівня педагогічного професіоналізму.

Дослідник, що користується цілісним підходом з метою вивчення всього об'єкта як цілісного утворення, може і повинен спиратися на цей унікальний методологічний регулятив і для розгляду його складників. У нашому випадкові ними є фази особистісного, професійного й професійно-культурного зростання вчителя.

Наведемо лише один, але вдалий приклад опертя науковця на цілісний підхід при висвітленні якісного теоретичного забезпечення професійного розвитку майбутнього вчителя. Ідеться про В. Семиченко, українського психолога, автора Концепції цілісності та основ її реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів [197].

Відповідна концепція базується на: а) положеннях авторки про типову структуру діяльності як модель, що є інваріантною системам професійної підготовки й професійної діяльності; б) визначених дослідницею ознаках цілісності динамічної моделі навчання й професійних ідеалів студентів; в) окресленій В. Семиченко системі особливостей впровадження принципу цілісності в процес професійної підготовки і його включення в психологічний «контур» саморегуляції діяльності.

Принцип цілісності через свою універсальність є саме тим методологічним регулятивом, який дає можливість найбільш якісно уявити не тільки професійний, а й професійно-культурний етапи кар'єрного руху педагога, побудувати концептуальне бачення його сутності як одного цілого з особистісним розвитком.

Цілісний процес особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя як самобутній, неперервний, багаторівневий і постадійний є усвідомленою за результатами дії зовнішніх і внутрішніх чинників якісною самозміною його професійної свідомості й самосвідомості на самоорганізаційних засадах, що характеризується: 1) послідовним збагаченням аксіосфери компетентного вчителя-практика цінностями педагогічного професіоналізму; 2) розширенням із часом і в культуровідповідних умовах аксіосфери педагогічного професіоналізму коштом новоутворень, що є аксіологічними складниками еталонного зразка професійно-педагогічної культури до рівня аксіо-акмеологічної культуросфери особистості вчителя; 3) досягненням «Я» концепцією особистісного й професійного розвитку вчителя найвищого рівня інноваційності та якісної повноти: її перетворенням у «Я» концепцію особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку; 4) культуровідповідним змістом самотворчої й професійно-творчої діяльності педагога.

До основних цілісних властивостей особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя належать:

1) інваріантність позитивного впливу самотворчості й професійної творчості вчителя на досягнення ним проміжних і кінцевих результатів саморуку до вершин професійної зрілості на всіх його рівнях і фазах;

2) емерджентність загальних принципів особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя щодо специфічних — локальних — принципів функціонування його фаз;

3) вітально-аксіологічна детермінованість акмеологічного розвитку особистісного, професійного й професійно-культурного складників цього процесу;

4) синергетичний характер функціонування як особливої цілісності в культуровідповідному ціннісно-смысловому просторі;

5) наявність внутрішніх зв'язків між складниками прямого й зворотного планів;

6) адекватність цінностей-цілей, цінностей-смыслів і цінностей-засобів руху вчителя до вершин педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури;

7) якісна повнота (націєтворча, культуротворча, самотворча й дитиноцентриська гуманістична спрямованість; єдність професійної та професійно-культурної свідомості й самосвідомості особистості вчителя як психологічний механізм процесу кар'єрного поступу та ін.).

Крім цілісного підходу, іншими взаємопов'язаними структурними компонентами методологічного фундаменту аналізу цього складного й багатофункціонального процесу є аксіологічний, системний, синергетичний, акмеологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний і компетентнісний.

У статусі визначального аксіологічний підхід у вимірі

педагогічної аксіології (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, Б. Гершунський, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Сластьонін, Н. Ткачова та ін.) не тільки виконує функцію носія цінностей-цілей стратегії кар'єрного руху педагога, ціннісно-смыслового потенціалу життєвих і професійних орієнтирів, а й механізму його системної детермінації.

Підґрунтям концептуального бачення функціонування процесу особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя на системних засадах є: положення загальної теорії систем (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін, Л. Бергаланфі, Ю. Юрманцев та ін.); регулятиви системного обґрунтування І. Зязюном філософії педагогічної дії; концептуальні ідеї Б. Ломова щодо системного підходу в психології, системне висвітлення Л. Виготським розвитку психіки особистості у своїй культурно-історичній теорії, система уявлень про розвиток особистості Г. Костюка, принципи структурування й функціонування педагогічних систем (Н. Кузьміна) та ін.

Спираючись на результати аналізу відповідного теоретичного базису, розвивальний процес кар'єрного зростання особистості вчителя можна трактувати як відкрите й динамічне системне утворення особистісно-соціальної значущості, синтез структурних компонентів якого (особистісного, професійного й професійно-культурного) за умов внутрішньої їх взаємодії прямого і зворотного характеру та неперервності зростання рівня потужності зовнішньої і внутрішньої детермінації досягає стану рухливої рівноваги з усталеною структурою і збереженням стрижневої системної якості — спрямованістю на самоактуалізацію й самореалізацію педагога в різновидах самотворчості, педагогічної творчості, громадської й громадянської діяльності.

У ході динамічної взаємодії структурних компонентів цієї системи народжуються якісно нові підсистеми як Я-концептуального плану, так і аксіологічного характеру: самоцінна ак-

сфера педагогічного професіоналізму, особистісно пережита й осмислена аксіо-акмеологічна культуросфера особистості педагога.

Своєрідними підсистемами на всіх фазах особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку є педагогічна творчість і професійна та особистісна самотворчість. Умотивованість зазначених підсистем і спричиняє якісне функціонування системи відповідних фаз до рівня її цілісності.

Засновники загальнонаукового синергетичного підходу (І. Пригожин, Г. Хакен, В. Аршинов, Є. Князева, С. Курдюмов та ін.) трактують синергетику як науку про закономірності й принципи самореалізації складних нелінійних систем або бачать її предметом співпрацю, кооперацію, взаємодію різних компонентів чи елементів цих систем. Велике значення для розвитку української педагогічної синергетики мають роботи В. Кременя, І. Зязюна, О. Вознюка, С. Прийми, А. Євтодюка та ін.

З позиції синергетичного підходу особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток учителя як нелінійний і неоднозначний процес є самоорганізаційною системою його фаз функціонування, якій насамперед притаманне явище біфуркації.

Фактично основними точками біфуркації відповідної цілісної динамічної системи є точки набуття нею нової якості в процесі руху. Ідеться про результати якісного опанування вчителем на самоорганізаційних засадах цінностей професійної компетентності, професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності (її стрижня — педагогічної майстерності) й професійно-педагогічної культури. До того ж кар'єрному рухові вчителя як цілісному процесові притаманні емерджентні властивості, що не зводяться до властивостей його динамічних підсистем — специфічних фаз.

Опертя на синергетичний підхід розкриває можливості для виявлення спільної основи закономірностей і принципів самоорганізації вчителем усіх етапів власного особистісного, професійного й професійно-культурного розвивального процесу.

Акмеологічний підхід до аналізу розглядуваного процесу, з одного боку, виконує функцію провідного засобу окреслення перспектив розгортання цього феномена до його найвищих якісних рівнів, характеристик і стадій, а з іншого — методологічного регулятиву пошуку теоретичного бачення простору специфіки народження в свідомості особистості педагога-професіонала новостворених системного плану — педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури. Акмеологічне «обличчя» особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя визначається передусім зумовленістю цього процесу спрямованістю до зазначених вершин, результатами детермінації відповідними феноменами (їхніми аксіологічними потенціалами) активності суб'єкта кар'єрного зростання на шляху до них.

У контексті мети нашого дослідження акмеологічний підхід є базовим, найбільш спорідненим з нею. Рух учителя до педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури вивчає спеціальна наука — педагогічна акмеологія. Її предмет — феноменологія, закономірності, принципи й механізми розвитку особистості педагога на стадії її зрілості. Основи цієї науки закладено К. Абульхановою-Славською, Н. Кузьміною, А. Деркачем, В. Зазичним та ін. Великий внесок у створення її теоретико-методологічного підґрунтя зробили й українські науковці: В. Кремень, І. Зязюн, В. Огнев'юк, П. Саух (філософські аспекти); Г. Балл, І. Бех, В. Семиченко, В. Рибалка (психологічний вимір); О. Дубасенюк, В. Вакуленко, С. Сисоєва, Н. Гузій, В. Гриньова, Л. Хоружа, Т. Федірчик та ін. (педагогічний складник).

Культурологічний підхід до з'ясування сутності феномена розвитку вчителя в цілісному розгляді базується на регулятивах культурологічної парадигми дослідження проблем педагогічної освіти (І. Зязюн, Н. Крилова, В. Симоненко, Є. Бондаревська, В. Гриньова, Т. Іванова, І. Ісаєв та ін.).

У вимірах цієї парадигми розвиток учителя в контексті кар'єрного зростання є результатом і найважливішим аспектом його інкультурації в професійному й професійно-культурному середовищах як процесу поступового оволодіння ним складною системою цінностей професійно-педагогічної культури.

Загалом у координатах культурологічного підходу особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток учителя як особлива цілісність є детермінованим професійно-педагогічною культурою процесом духовно-культурного саморуку й самовиробництва, привласненням ним у ролі самоцінних цінностей еталонної культуросфери особистості педагога, яка опосередковується функціонуванням історично обумовлених культур — культури педагогічного професіоналізму, світоглядно-аксіологічної, духовної, національної й загальної культури соціуму — і має після здійснення ним інкультурації індивідуально-неповторний самобутній характер.

Розкриття особливостей особистісно-діяльнісного підходу до трактування виокремленої цілісної динамічної системи передусім спирається на результати розв'язання науковцями проблеми розвитку особистості як суб'єкта праці (Б. Ананьєв, Е. Клімов, С. Батищев, Е. Зеєр, Н. Ничкало, Л. Мітіна, К. Платонов, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.).

В особистісно-діялісній парадигмі кар'єри змістового типу особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток вчителя виглядає як цілісний процес реалізації ним потреб у самоактуалізації в різновидах діяльності з культуроцентристськими й дитиноцентристськими потенціалами цільових орієнтирів, що динамічно зростають, неперервна якісна зміна

під впливом цілісної активності в професійно-діяльнісному, громадсько-діяльнісному й самотворчо-діяльнісному просторах духовно-моральної, потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної сфер його особистості, системи рефлексивно-комунікативних властивостей у результаті збагачення професійними й професійно-культурними новоутвореннями в статусі особистісних цінностей.

Невід'ємний складник методологічного фундаменту нашого наукового пошуку — компетентнісний підхід до розв'язання обраної проблеми. Теоретичні засади компетентнісного підходу до аналізу освітніх явищ і процесів були розроблені О. Суббето, І. Зимньою, А. Хуторським, О. Савченко, С. Сисоевою, Т. Сорочан, В. Серіковим, О. Овчарук, О. Пометун, Е. Зеєр, С. Вітвицькою, Н. Бібик та ін. Уже усталеним у науковому дискурсі є розуміння компетентності як ступеня особистісної й соціально-психологічної зрілості людини, цілісної сукупності її життєвого й професійного досвіду, результату самоорганізації діяльності й особистісного зростання.

Виходячи саме із такого тлумачення цього феномена, і зробимо його проєкцією на висвітлення сутності кар'єрного зростання педагога.

У компетентнісному аспекті особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток учителя є похідним від рівня зростання його компетентності в саморусі шаблями досягнення вершини педагогічної зрілості: готовності до педагогічної творчості й здатності до професійних самоосвіти й самовиховання, що динамічно зростають; глибини й самоцінності психологічних знань про якісні й структурні особливості психіки, внутрішні й зовнішні фактори спричинення якісних переходів в ній від однієї структурно-механізмичної якості до іншої; здатності до саморегуляції систематичного оновлення й творчого застосування в саморозвивальних цілях знань про особистість педагога й вимоги до нього, ціннісно-сміслову специфіку пе-

дагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури, особливості входження цінностей професійної компетентності в «ядра» їхніх аксіосфер.

Категорії «компетентність учителя в саморусі щаблями досягнення вершин педагогічної зрілості» й «цілісний особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток педагога» перебувають у діалектичній єдності. Усвідомлені вчителем потреби в досягненні вершин професійної зрілості проявляються в мотивах його активності щодо підвищення рівня компетентності в саморусі до неї, самоосвіті й самовихованні, а цілеспрямоване систематичне зростання відповідної компетентності є стрижневим чинником забезпечення динаміки цілісного особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку педагога.

Результати вирішення завдання щодо пошуку сутнісних характеристик «обличчя» особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя у вимірах спеціально окресленої системи методологічних підходів дають можливість рухатися далі: добувати на засадах теоретичних методів пізнання, педагогічної аксіології, педагогічної акмеології, педагогічної синергетики й особистісно-діяльнісних регулятивів дослідження нове наукове знання про закономірності й принципи функціонування як усього цього цілісного процесу, так і його складників.

Тобто йдеться про побудову підвалин теорії цілісного розвитку особистості вчителя, яка є наслідком наукового осмислення досягнень психолого-педагогічної думки (насамперед у психології особистості й педагогічній акмеології), узагальнення передового досвіду самовдосконалення вчителів і генерації концептуальних ідей щодо вимог до організації й самоорганізації розглядуваного процесу.

3.2. Система загальних принципів регуляції цілісного розвитку вчителя як особистості й професіонала

Найсуттєвішими відправними точками пошуку й аргументації зазначеної системи є такі: 1) він буде відбуватися на засадах акмесинергетичної парадигми; 2) стрижнева концептуальна ідея визначення відповідних принципів — вітально-аксіологічна детермінація самоорганізації на синергетичній основі цілісного акмеологічного розвитку вчителя як особистості й професіонала.

З одного боку, відповідні принципи є вихідними положеннями теорії особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя. З іншого, визначення й характеристика їх є ядром авторського концептуального бачення специфіки взаємопов'язаного функціонування складників кар'єрного зростання педагога як цілісного акмеологічного процесу.

Основний критерій визначення принципів цілісного процесу особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя — його стратегічний цільовий орієнтир: досягнення педагогом максимально можливого за певний час рівня самоактуалізації й самореалізації в різних видах педагогічної творчості та самотворчості, професійної, громадської й громадянської діяльності.

Ще один критерій — спрямованість принципів цілісної саморозвивальної активності педагога (цілісного поступу) на його здатність до сприяння якісній реалізації загальною середньою освітою свого соціального замовлення: формування здорової (духовно-морально, психічно і фізично) і щасливої особистості учня, усебічно розвиненої, патріотично вихованої й освіченої.

При визначенні принципів треба вести мову і про врахування критерію їх зорієнтованості на гармонізацію у закладах

педагогічної освіти співвідношення між соціальним замовленням на вчителя з високим рівнем професійної компетентності, досвідом саморуку до професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності, здатного сприяти національному культуротворенню і сталому розвитку країни, і реальним досвідом студентів у самоформуванні складників професійної компетентності й елементів педагогічного професіоналізму як розвивального процесу.

Важливим є й критерій потенційної спроможності принципів бути регуляторами виконання інститутами післядипломної педагогічної освіти соціального замовлення на суб'єкта підвищення кваліфікації з достатньо високими рівнями розвитку педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури.

Принципи, про які йдеться, і повинні зорієнтовувати менеджерів педагогічних університетів та інститутів післядипломної педагогічної освіти, їхніх викладачів на реалізацію політики щодо створення умов для якісного саморуку суб'єктів опанування цінностей змісту освітнього процесу до конкретних цільових орієнтирів професійного або професійно-культурного зростання. Вони є основою й організації та самоорганізації неформальної та інформальної освіти вчителя. Знаходячись у статусі самоосвіти й самовиховання, остання має найвищі потенціали в забезпеченні динаміки й результативності особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя.

У своїй сукупності ці принципи є провідними вимогами до процесу визначення цілей, змісту, засобів, форм і методів як організації, так і самоорганізації неперервного кар'єрного зростання вчителя до вершин професійної зрілості. Вони насамперед зорієнтовані на реалізацію закономірностей функціонування цих процесів як єдиного синтетичного утворення. Це пояснюється виділенням філософами двох форм існуван-

ня процесу розвитку психіки людини — внутрішньої (саморозвиток) і зовнішньої (створення необхідних і достатніх умов в освітньому, виховному й інших процесах для набуття психікою нового якісного стану).

Послугуючись висунутою концептуальною ідеєю вітально-аксіологічної детермінації організації на синергетичних засадах цілісного — особистісного, професійного й професійно-культурного — акмеологічного розвитку вчителя і спираючись на зазначені критерії, можна визначити такі основні загальні принципи регуляції цього процесу:

1. Принцип доміантності детермінації особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя усвідомленим ним еталонним феноменом професійно-педагогічної культури.

2. Принцип поглинання аксіо-акмеологічною культуросферою особистості вчителя в цілісному саморозвивальному процесі аксіосфери педагогічного професіоналізму та його аксіосфери як носія професійної компетентності.

3. Принцип базовості інтелектуальної, афективної й комунікативної активності особистості вчителя як суб'єкта руху до цільових орієнтирів особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку на всіх фазах цього цілісного процесу.

4. Принцип детермінації професійного й професійно-культурного розвитку вчителя ціннісно-смісловим потенціалом процесу й результатів його особистісного розвитку, природними задатками й здібностями.

5. Принцип неперервності поглиблення усвідомленості вчителем потреби в самоактуалізації й самореалізації в різних видах динамічної системи його діяльності.

6. Принцип стратегічного перспективного проектування вчителем цільової програми особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку на діагностичній основі й у

вимірах синтезу власних потреб і потреб суспільства.

7. Принцип цільової обумовленості змісту педагогічної організації й особистої самоорганізації кар'єрного саморуху вчителя на всіх його фазах.

8. Принцип цілісності внутрішніх і зовнішніх чинників якісних переходів з одного проміжного рівня особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя на більш високий — другий.

9. Принцип зміни характеру співвідношення розвитку вчителя на особистісному, професійному й професійно-культурному рівнях із його досвідом особистісно-професійної самотворчості й професійно-педагогічної творчості.

10. Принцип самобутності особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя.

Принцип домінантності детермінації особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя усвідомленим ним еталонним феноменом професійно-педагогічної культури. Цілісний розвиток особистості педагога детермінують як вітальний (природний), так і аксіологічний чинники. В останньому виділяють цінності термінального (у статусі стратегії життя) і нетермінального (інструментального) планів. Культура належить до цінностей термінального характеру.

Як базовий регулятив принцип утверджує найвищий аксіо-акмеологічний потенціал професійно-педагогічної культури в кар'єрному русі вчителя, її вершинний статус стратегічного ціннісно-цільового орієнтира й стратегічної детермінанти цього процесу. Вона є умовою і результатом його цілісного розвитку.

Це пояснюється особливостями діалектики становлення системи найвищих цінностей педагога як особистості — життя, свободи, віри, обов'язку та ін. У ній феномен його професійно-педагогічної культури відіграє роль тієї термінальної аксіологічної функції (за версією філософів, психологічної

форми буття установки людини на взаємодію із цінностями світу), переживання і рефлексія якої у вигляді самоцінних знань забезпечує смислотвірну мотивацію саморозвивальних дій, поворот професійної свідомості на своє «Я».

Принцип є провідною вимогою для організації професійної підготовки вчителя і його післядипломної педагогічної освіти насамперед у контексті виконання ними своєї мотиваційної функції: аспекти активізації процесів професійного й професійно-культурного саморозвитку майбутнього педагога й учителя-практика.

Пріоритетний напрям реалізації педагогічними університетами та інститутами післядипломної педагогічної освіти зазначеної функції пов'язаний з демонстраціями їхніми викладачами образів-еталонів професійно-педагогічної культури, носіїв її цінностей (складників аксіо-акмеологічної культуросфери особистості вчителя) як цільових орієнтирів кар'єрного зростання впродовж життя.

Досягнення позитивного результату передбачає створення ними умов для занурення суб'єктів освітнього процесу в цілісно-функціональний і ціннісно-смысловий світ професійно-педагогічної культури, дослідження його і власного актуального рівня оволодіння ним. Найважливішими є такі умови: створення ситуацій емоційного переживання майбутнім педагогом чи вчителем компонентів і елементів цього феномена, перетворення їх у свідомості суб'єктів пізнання в самоцінні; забезпечення процесів появи в них особистісного сенсу саморозвивальної активності у відповідному напрямі; розроблення «Я» концепції й перспективної цільової програми саморуху до рівня найвищої професійної зрілості.

Актуалізований принцип спрямовує увагу викладачів на потребу розкриття змісту, форм і способів професійної й професійно-культурної рефлексії, значущої для внутрішнього зростання особистості педагога до культурного рівня, сприяє

усвідомленню в статусі самоцінних технологій особистісного, професійного і професійно-культурного саморозвитку. Він вимагає його організації, інтеграції зовнішніх впливів і внутрішнього саморуху вчителя (майбутнього вчителя) до вершин професійно-культурної зрілості.

На основі цього регулятиву в центрі політики закладів освіти педагогічного спрямування мають бути цільові програми організаційного, матеріально-технічного, навчально-методичного й інших видів ресурсного забезпечення особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку майбутнього педагога чи вчителя. Важливою є й стратегічна орієнтація на досягнення наступності відповідних програм.

Загалом принцип є базовим положенням, значущим не тільки для вибору професійно-педагогічної культури у статусі головної детермінанти й стратегічної цілі-маяка кар'єрного саморуху особистості вчителя в процесі його педагогічної організації та особистої самоорганізації, але й для ціннісно-змістової й ціннісно-технологічної саморегуляції педагогом сходження до цього феномена як особистісної цінності.

Принцип поглинання аксіо-акмеологічною культуросферою особистості вчителя в цілісному саморозвивальному процесі аксіосфери педагогічного професіоналізму та його аксіосфери як носія професійної компетентності. Принцип виконує функцію засобу орієнтації вчителів на наукові основи соціокультурної й психопедагогічної специфіки особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку педагога. Ідеться передусім про спрямування ним суб'єктів пізнання на соціокультурну теорію свідомості людини Л. Виготського. Згідно з нею, як зазначено в першому розділі, вищі психічні функції людини (довільна увага, логічна пам'ять, розвиток волі, утворення понять та ін.) потрібно вивчати з позиції їхнього походження й історичних трансформацій. Розвиток відповідних функцій є процесом інтеріоризації структури соціального досвіду.

Проекція його «загального генетичного закону культурного розвитку» на процес утворення понять аксіосфер професійної компетентності, педагогічного професіоналізму й аксіо-акмеологічної культуросфери особистості в психіці педагога, перетворення їх на самоцінні знання дає можливість стверджувати, що вони послідовно народжуються в свідомості вчителя: спочатку як інтерпсихічні (соціальні) цінності, а потім уже за певних умов як внутрішні (інтрапсихічні) категорії.

В інтрапсихічному контексті кар'єрне зростання особистості вчителя як поступова поява в його психіці новоутворень більш високого якісно-культурного рівня є «квазісоціальним», бо віддзеркалює основних своїх інтерпсихічних попередників. Ідеться про соціокультурні моделі (знання про них на самоцінному рівні), еталони аксіосфер особистості педагога як носія цінностей професійної компетентності й педагогічного професіоналізму, а також еталон його аксіо-акмеологічної культуросфери.

Поглинання останньою своїх попередників у статусі вершини розвитку аксіологічного потенціалу особистості вчителя можна пояснити й такими варіантами бачення філософами й психологами розвитку психіки, як: 1) самозвільнення від попередніх форм; 2) виникнення нового на базі і в надрах попередньої структури; 3) зміна внутрішньої основи для відповідності потреби й способів її задоволення; 4) вивільнення (у межах певної фази розвитку) від підпорядкування тому, що «зараз» і «тут»; 5) перехід від потенційного до актуального стану, форма якого містить попередній ряд форм, з яких вона виникла генетично.

Саме у впливі аксіологічного потенціалу еталона професійно-педагогічної культури на розвиток психіки вчителя знаходяться «ключі» до розуміння зміни якості його внутрішніх ціннісних структур (аксіосфер і культуросфери), інтеграції «нижчих» у «вищі»: аксіосфера професійної компетентності

педагога інтегрується на більш високій розвивальній фазі в аксіосферу педагогічного професіоналізму, а остання — в аксіо-акмеологічну культуросферу.

Така інтеграція є результатом усвідомлення вчителем під впливом культуровідповідних чинників більш високої потужності потреби в розширенні й поглибленні ціннісно-змістового складника особистісно- і професійно-розвивального саморуху, узгодження змісту аксіосфер з новими (емоційно пережитими й осмисленими як особистісно значущі) ціннісно-цільовими орієнтирами цього процесу.

Загалом поглинання різновартісних аксіосфер учителя на фазах його кар'єрного руху аксіо-акмеологічною культуросферою як інтеграція їх у неї є похідним від розв'язання ним суперечностей між власним прагненням до вже усвідомлених нових цінностей-цілей відповідного процесу й ще «старою» його ціннісно-змістовою формою.

Принцип базовості інтелектуальної, афективної й комунікативної активності особистості педагога як суб'єкта руху до цільових орієнтирів особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку на всіх фазах цього цілісного процесу. Неперервний професійний і професійно-культурний розвиток особистості педагога є результатом вияву її комунікативності в освітньому й інших середовищах, поступової реалізації творчого інтелектуального потенціалу, розкриття пізнавальних, саморегуляційних та інших можливостей афективності. Суб'єкт відповідного розвитку є суб'єктом кар'єрного зростання до рівня професійно-педагогічної культури передусім завдяки власній цілісній активності — інтелектуальній, афективній та комунікативній. Зазначені активності є базовими як найвищі психічні функції, що прямо впливають на досягнення проміжних і кінцевих результатів професійно-культурного саморозвивального процесу засобами професійної творчості й самотворчості. Роль системо-

утворювального компонента в їхній цілісній сукупності відіграє інтелектуальна активність: це можна пояснити загальним творчим характером професійного й професійно-культурного саморозвитку особистості. Базовою інтелектуальну активність робить її здатність віддзеркалювати процесуальну взаємодію мотиваційних і пізнавальних факторів (Д. Богоявленська): розумові здібності — фундамент інтелектуальної активності — визначають глибину й широту пізнавального інтересу, але проявляються вони у відповідній активності не безпосередньо, а лише завдяки заломленню крізь мотиваційну структуру особистості [23, с. 194].

Базовість афективної активності суб'єкта руху до професійно-педагогічної культури за власною саморозвивальною програмою насамперед зумовлена її специфічними інтегральними функціями: функцією забезпечення розвитку емоційно-вольового простору особистості до рівня афективної культури; функцією регуляції ставлення особистості до нових культуровідповідних цінностей професійного світу, національного життя і до себе через емоційне переживання та вольові акти.

У контексті другої функції афективної активності педагога-професіонала особливого значення для опанування культури професіоналізму особистості й культури професійно-педагогічної діяльності набувають його здатності до емоційно-вольової регуляції власних активностей у саморусі до цих цільових орієнтирів — самотворчої, інтелектуально-творчої, культуро-діяльнісної, мовно-комунікативної, організаційно-діяльнісної та ін.

Психологи називають комунікативну активність найважливішою формою самовираження особистості та засобом її самоутвердження в соціумі (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Б. Ломов, К. Абульханова-Славська, Г. Костюк та ін.). Універсальність цього феномена в аспекті професійно-культурного розвитку

особистості педагога-професіонала проявляється у впливі на формування й розвиток як його професійно-рефлексивної культури, зорієнтованої на культуру професійної самоактуалізації й самореалізації, так і педагогічну майстерність як культуру дієтворення й розвитку особистості, творчої реалізації набутої професійної компетентності. До того ж комунікативна активність за певних умов може виконувати функцію координації та інтеграції афективної та інтелектуальної активностей педагога, спрямованих на оволодіння цінностями загальної, національної й духовно-моральної культури, культури громадянської відповідальності й дії, культури включення учнів у практику значущого для націєтворчого поступу соціального життя.

Таким чином, актуалізований принцип утверджує цілісну систему активностей особистості педагога (інтелектуальної, афективної й комунікативної) у забезпеченні ним власного професійного й професійно-культурного розвитку в статусі стрижневої базової.

Принцип детермінації професійного й професійно-культурного розвитку вчителя ціннісно-смісловим потенціалом процесу й результатів його особистісного розвитку, природними задатками й здібностями. Відповідна вимога ставить крапку в питанні щодо з'ясування взаємовідношення особистісного й професійного розвитку вчителя. В їхніх «стосунках» не тільки передують розвиток особистості, але він є ще процесом, який детермінує розвиток професійний і професійно-культурний.

Підґрунтям для такого постулату є насамперед уявлення К. Роджерса про гуманістичний тип особистості. Згідно з його теорією, гуманна особистість (а бути гуманістом — це покликання й обов'язок учителя!) не тільки споживає культурні цінності, але й творчо і свідомо розвиває їх. Тобто вона впливає на аксіологічний світ культури (зокрема і професійної), збагачує його. Саме особистість педагога та її розвиток мають статус самоцінності й мети, а не будь-які засоби суто суспільного

розвитку. Особистість учителя стає активатором суспільного поступу, коли нею керує тенденція до самоактуалізації в професійному, громадському й інших середовищах її діяльності. За К. Роджерсом, така тенденція є її центральним мотивом життя. Вона спонукає людину до максимального виявлення й розвитку своїх здібностей, щоб забезпечити збереження й розвиток власної особистості як неповторної цілісності.

Тенденції до самоактуалізації підпорядковуються найважливіші психологічні характеристики вчителя як особистості: відносна постійність психічного складу; цілісність тісного взаємозв'язку психічних процесів, психічних станів і психічних властивостей; активність у різновидах діяльності, вектори спрямованості якої — власне «Я» і довкілля.

У сукупності активностей учителя передусім його самотворча (самоосвітня, самовиховна) активність є тією стрижневою характеристикою особистості, яка має великі можливості для реалізації ним усвідомленої потреби в самоактуалізації. У сенсі приналежності до стрижневих особистісних характеристик вона і задає активності вчителя більш нижчого порядку — активності в професійній самоосвіті й професійному самовихованні.

Так само приналежна до різновидів основних психологічних характеристик особистості вчителя його активність у будь-якій творчій діяльності (активність у творчості), визначає і спричиняє активність у створенні продуктів професійної творчості. Це також працює на самоактуалізацію педагога в професійному бутті, його професійний розвиток.

Ефективність професійного й професійно-культурного розвитку вчителя прямо детермінується спрямованістю його особистості — гуманістичною й інноваційною. Остання визначає стратегічні цілі саморозвивального процесу педагога-професіонала, завжди пов'язана з його відповідними інтересами, мотивами, прагненнями й установками.

Успішна саморозвивальна діяльність педагога в професійному й професійно-культурному вимірах є наслідком окремих його вроджених анатоμο-фізіологічних особливостей нервової системи, мозку, аналізаторів, тобто задатків, рівня розвиненості загальних розумових і спеціальних здібностей. Результати цієї діяльності корелюються з рівнями сформованості в нього афективно-саморегуляційної, комунікативної, рефлексивної культур, культури мислення й естетичного сприйняття цінностей навколишнього світу як стрижневими соціально-психологічними надбаннями особистості в процесі її розвитку.

Особистісний розвиток майбутнього вчителя, що позитивно впливає на його професійне зростання, збагачення системи базових — духовно-моральних і світоглядних — якостей, є похідним і від сформованості характеру. Зазначені його риси формуються в процесі самовиховання й на основі набутих студентами ще в підлітковому віці вольових властивостей особистості — цілеспрямованості, відповідальності, рішучості, сміливості, наполегливості та ін.

Розвиненість вольових рис характеру вчителя — необхідна умова його сходження до педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури. Необхідною умовою продуктивного руху до цих орієнтирів треба вважати й наявність у нього ділових і перцептивних якостей.

Лише цілісний характер особистісного розвитку вчителя забезпечує якісне виконання ним функцій детермінанти розвитку професійного й професійно-культурного. Учителю як суб'єкту розвитку цілісної особистісної культури (власного світогляду, мотиваційної культури, методологічного й креативного мислення, культури почуттів, культури вольової саморегуляції дій та ін.) спрямовує цей процес на більш глибоке опредмечення свого ставлення до професійної праці й опанування її цінностей вершинного порядку.

Загалом у полі тяжіння відповідного принципу саморозвиток учителем цілісної особистісної культури як реалізації усвідомленої потреби у виявленні своїх здібностей у професійному бутті є процесом її перетворення під впливом нових самоцінних знань професійно-культурного плану й творчої самодіяльності в культуру педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічну культуру.

Принцип неперервності поглиблення усвідомленості вчителем потреби в самоактуалізації й самореалізації в різних видах динамічної системи його діяльності. Згідно із цим принципом, по-перше, усвідомлені педагогом потреби в самоактуалізації й самореалізації в системі здатної до зміни діяльності проявляються в трансформації мотивації його саморуху до обраних цільових орієнтирів у смислотвірну. По-друге, неперервний характер її поглиблення є умовою народження нових мотивів активності вчителя в особистісному, професійному й професійно-культурному саморозвитку.

Сам факт такої неперервності забезпечує динамічність системи саморозвивальної, педагогічної, громадської й громадянської діяльності вчителя. Докорінна зміна відповідної системи на рівні функцій, ієрархії її компонентів і елементів, їхніх зв'язків вимагає переживання й переосмислення педагогом відповідності власного реального образу як професіонала тому ідеальному образу, який має потенціал для якісного виконання більш ускладненої діяльності.

У контексті актуалізованих принципом феноменів самоактуалізації й самореалізації особистості вчителя йдеться насамперед про необхідність включення ним їх механізму, забезпечення творчої специфіки власної діяльності, домінування в ній особистісної та професійної самотворчості й педагогічної творчості. І це зрозуміло, бо саме творчість у концепції самоактуалізації Абрагама Маслоу вважається універсальною функцією людини, а її головним спонукальним мотивом, за

К. Роджерсом, є прагнення до самореалізації особистісних можливостей.

Своєю чергою, як засвідчили результати нашого спеціального дослідження, розвиток активності майбутнього вчителя й педагога-практика в самотворчості як самоосвіті й самовихованні залежить від підвищення ним ефективності смислової (рефлексивно-особистісної) регуляції змістового (предметно-операціонального) досвіду своїх самотворчих зусиль на позитивному фоні емоцій радості й бажання далі вдосконалювати себе [110; 111].

Проблема розроблення теоретико-методологічних основ педагогічної творчості й активності в ній учителя була успішно розв'язана в Україні С. Сисоєвою [203; 204; 205]. Під педагогічною творчістю дослідниця насамперед розуміє цілісний процес професійної реалізації й самореалізації вчителя при досягненні ним педагогічних цілей в освітньому процесі. Вона, зокрема, встановила, що творча активність учителя втілюється в продуктах його педагогічної творчості, які мають ознаки об'єктивної й суб'єктивної новизни й оригінальності. Така активність вимагає як спеціальних умов для творчого процесу, так і наявності у вчителя спеціальних творчих якостей. За С. Сисоєвою, структура творчої активності особистості повинна містити значущі для творчості внутрішні передумови, бути пов'язана з розвитком її творчої свідомості й самосвідомості у творчій діяльності та спілкуванні. Формування творчої особистості педагога має загальний, конкретний та індивідуально-соціологічний аспекти [204, с. 120–122].

Життєдайні потреби вчителя в педагогічній творчості й самотворчості є відносно автономними й одночасно інструментальними. Принцип є регулятивом гармонізації співвідношення їх у синтетичному утворенні «творча особистість» з її потребами в самоактуалізації й самореалізації в ролі стратегічних. Зазначені потреби в їхній єдності виконують функцію

головної рушійної сили життєтворчості вчителя, детермінант його цілісного професійного й професійно-культурного саморозвитку впродовж життя найвищого рангу. Гуманістична спрямованість особистості робить її самоактуалізацію й самореалізацію, у розумінні С. Рубінштейна, далекими від егоцентричності, бо вони несуть потенціал сприяння самоактуалізації й самореалізації іншим людям (у нашому випадкові насамперед учням).

На довгому шляху неперервного поглиблення усвідомленості стратегічних (найвищих) потреб у самоактуалізації й самореалізації вчитель емоційно переживає й осмислює головний інструмент їх задоволення: іншу потребу — у самоорганізації самотворчості й професійної творчості. Її реалізація вимагає від нього компетентності в теорії й методиці професійної самоосвіти й самовиховання, глибоких знань психології творчості й основ педагогічної творчості. А це вже потреби ще нижчого порядку. Самоформування педагогом відповідної компетентності є наслідком появи й розвитку в нього інтересу до роботи над собою як засобу підвищення якості виконання професійних і громадських функцій, відкриття її особистісного сенсу за результатами самопізнання й таке інше.

Отже, з одного боку, поглиблення усвідомленості вчителем своїх найвищих стратегічних потреб у динамічній системі діяльності є неперервним і довготривалим процесом, пов'язаним із систематичною появою в його свідомості нових стрижневих смислотвірних мотивів самотворчої й професійно-творчої дій. З іншого боку, це поглиблення є процесом емоційного переживання й осмислення ним усього «дерева» інструментальних потреб, значущих для задоволення потреб у самоактуалізації й самореалізації.

Принцип стратегічного перспективного проектування вчителем цільової програми особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку. На підґрунті цього прин-

ципу розширюються уявлення про метод проєктів у педагогіці не тільки як спосіб реалізації особистісно орієнтованої взаємодії вчителя й учня, відповідна педагогічна технологія (Є. Полат, О. Пометун, Л. Ботько, Т. Волковська, О. Пехота, С. Сисоєва, З. Таран та ін.), але й як технологія цільового моделювання вчителем особистісного, професійного й професійно-культурного саморозвитку. Обов'язковою є принципова вимога до нього — побудувати стратегічне програмне бачення послідовного розгортання власного сходження до професійної зрілості.

Цільова програма особистісного, професійного й професійно-культурного саморозвитку педагога — це своєрідний модус його майбутнього, цілісна сукупність взаємопов'язаних цінностей-цілей цього процесу й цінностей-засобів їх досягнення, що виконує функцію його системотворчого компонента.

Провідна ідея її проєктування вчителем — визначення стратегії своєї життєдіяльності у вимірі потреби в гармонійному розвитку особистості учня й культуротворчих потреб суспільства.

Технологія цільового моделювання відповідного цілісного саморозвивального процесу педагога має такі системні властивості: 1) розробленість на фундаменті ціннісно-мотиваційного стрижня особистості вчителя; 2) інтенсивність зв'язку спроєктованих цілей з вітальним і аксіологічним потенціалом педагога, їх об'єднання навколо провідної ідеї проєкту; 3) віддзеркаленість у цілях спрямованості на розв'язання стрижневих суперечностей кожної стадії кар'єрного саморуху; 4) охопленість цілями всіх основних аспектів самовизначення вчителя в національній, загальній і професійній культурі та його саморуху в напрямі опанування актуальних цінностей; 5) зорієнтованість цінностей-засобів на рефлексивний спосіб утвердження й розвитку самогенерованих ідей щодо динаміки змістових і методичних характеристик самотворчості й про-

фесійної творчості за результатами зміни їхніх проміжних цільових орієнтирів.

Принцип спрямовує увагу педагога на відповідність його цільової моделі специфічним вимогам до таких об'єктів: їхнє опертя на наукові положення; необхідність мати всі ознаки системного утворення; наявність можливостей бути предметом і центральною ланкою самоуправлінського руху; придатність для застосування певною мірою іншими суб'єктами саморозвивального процесу; ефективність та ін.

Він регулює процеси визначення вчителем проблемного поля відповідної проєктної технології за результатами самоаналізу й самодіагностики, її етапів, структури, напрямів аналізу рівня адекватності всіх структурних компонентів, їхніх зв'язків із соціальними потребами і явищами.

Принцип цільової обумовленості змісту педагогічної організації й особистої самоорганізації кар'єрного саморуху вчителя на всіх його фазах. У цілісному процесі педагогічної організації й самоорганізації вчителем (майбутнім учителем) особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку органічно поєднуються цільова, змістова й процесуальна сторони. Принцип є носієм системної вимоги до якості функціонування цього процесу — підпорядкування його змістової сторони цільовій.

Чільне місце цілепокладання в кар'єрному саморусі обумовлюється його прямим виходом на потреби в розвитку духовно-моральної, мотиваційної, когнітивної, афективної й соціально-психологічної сфер особистості вчителя (майбутнього вчителя), їх наповнення новоутвореннями професійного й професійно-культурного характеру. Відповідні цілі — це уявлення про специфіку очікуваних результатів цього саморуху, вихід у якісне майбутнє життєдіяльності не тільки вчителя й учнів, а й усього українського суспільства. Передусім ідеться про зв'язки цілей кар'єрного зростання педагога з потребами

соціуму в сталому розвитку, культурозбереженні й культуротворенні.

У цьому аспекті відповідний зміст є сенс розглядати як складну, детерміновану потребами особистості й суспільства, систему, основними джерелами визначення структурних компонентів якої є як соціальний досвід щодо організації й самоорганізації кар'єрного саморуку вчителем, так і цілісна сукупність стратегічних цілей цього процесу в особистісному й суспільному вимірах.

Отже, зміст організації й самоорганізації особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку педагога (майбутнього вчителя) повинен відповідати двом групам взаємопов'язаних цілей: 1) цілі, що безпосередньо спрямовані на потреби вчителя чи студента в самоактуалізації й самореалізації; 2) цілі, прямо або опосередковано зорієнтовані на потреби суспільства. Іншими словами, зміст організації й самоорганізації кар'єрного саморуку педагога знаходиться у фокусі досягнення ним особистісно значущих і соціально значущих цілей.

Розглядаючи цей **зміст** у соціальному й особистісно значущому аспектах на перетині розвивальних потреб і цілей українського суспільства і вчителя, можна виділити таку цілісну сукупність його структурних компонентів:

- компетентність у питаннях методології управління процесом особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку педагога, самоуправління ним;
- компетентність у теорії організації й самоорганізації саморуку вчителя на засадах самотворчості й професійної творчості до педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури (передусім знання основних чинників, механізмів, принципів, способів, форм і засобів забезпечення функціонування цього цілісного процесу; практичні вміння у сферах його мотивації, проектування, організації, стимулювання й контролю за якістю здійснення);

- технологічно-методична компетентність у кар'єрному саморусі;
- досвід особистісно-професійної самотворчості й педагогічної творчості;
- досвід афективного ставлення вчителя (студента) до себе як до носія певних особистісно-професійних цінностей і до ціннісно-змістового потенціалу професійної компетентності, педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури;
- досвід рефлексії кар'єрного зростання як цілісного саморозвитку — особистісного й професійного.

Адекватність цілей і змісту організації й самоорганізації руху вчителя до вищих щаблів педагогічної зрілості є основною умовою виконання змістовим складником цього процесу в близькій і далекій перспективі всього комплексу своїх **функцій** у різних аспектах — соціальному, особистісно значущому й професійно-розвивальному.

У **соціальному аспекті** (аспекті якості оволодіння вчителем системою цінностей професійно-педагогічної культури й демонстрації результату в різновидах соціальної діяльності):

- культуровідтворювальна; культурозбережувальна; культуротрансляційна й культуророзвивальна функції;
- функції сприяння націєтворенню і сталому розвитку суспільства;
- функція оновлення національної освітньої системи.

В **особистісно значущому аспекті**: особистісно-формувальна; особистісно-розвивальна (духовно, мотиваційно, когнітивно, афективно, комунікативно); інформаційно-аналітична; ціннісно-орієнтаційна; адаптаційно-активізаційна; регуляційно-комунікативна; афективно-регуляційна; оцінно-спонукальна; особистісно-стимулювальна та ін функції.

У **професійно-розвивальному аспекті**: функція розвитку професійної компетентності; функція розвитку професіо-

налізму діяльності; функція розвитку професіоналізму особистості; функція розвитку професійно-педагогічної культури.

Принцип цілісності внутрішніх і зовнішніх чинників якісних переходів з одного проміжного рівня особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя на більш високий — другий. Принцип вимагає забезпечення синтезу насамперед двох стрижневих активностей кар'єрного саморуку вчителя до вершин цього особистісно й соціально значущого процесу — його власної внутрішньої (самотворчої й професійно-творчої) та зовнішньої — від організаторів якісних переходів майбутнього педагога чи педагога-практика на більш високий рівень особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку.

Основні зовнішні чинники актуальних якісних переходів у свідомості й самосвідомості майбутнього вчителя чи вчителя — це активні діяльності викладачів педагогічних університетів і закладів післядипломної педагогічної освіти, спрямовані на трансформацію предмета потреби суб'єктів розвивального навчання в самотворчості й професійній творчості на рівні нових якісних станів.

Предмет потреби в цих процесах — знання про ціннісно-змістовий потенціал аксіосфер компетентного вчителя й педагогічного професіоналізму, а також аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога.

Активність викладачів у цьому напрямі — це їхня активність у створенні умов для того, щоб відповідний предмет потреби якісно перетворювався у психіці вчителя (майбутнього педагога) в такій потенційно можливій послідовності:

1) як **«річ у собі»**, коли в майбутнього педагога чи вчителя зовсім немає знань про цей предмет або ці знання є інформативними;

2) як **особистісна цінність**, якщо наявні емоційне переживання й осмислення студентом або вчителем знань про

предмет самотворчості й професійної творчості на рівні самоцінних;

3) як **мотив самотворчої й професійно-творчої активності**, коли в суб'єктів самотворчості й педагогічної творчості як цілісного процесу формується його особистісний сенс і наявні акти цілепокладання в галузі кар'єрного саморуку;

4) як **«Я»-концепція особистісного, професійного й професійно-культурного саморозвитку** або її складники.

Активність викладачів охоплює передусім аспекти формування й поглиблення в студентів і вчителів системи знань про специфіку кар'єрного саморуку засобами самотворчості й професійної творчості, сприяння смислотвірному характерові їхніх мотивів активності в цьому процесі на різних його фазах. Так, викладач педагогічного університету повинен забезпечувати інтенсивне емоційне переживання, яке зростає, студентом тієї незадоволеності (напруги), що виникає в нього внаслідок усвідомлення невідповідності між новим аксіологічним змістом узагальненого ідеального образу «Я як носій цінностей професійної компетентності» й знаннями ним реального рівня своєї фахової компетентності.

Активність суб'єкта самотворчості й педагогічної творчості має специфічну й складну структуру:

1) активність у самомотивації самотворчої й професійно-творчої діяльності на всіх фазах кар'єрного зростання:

1.1) активність у реалізації власної установки на опанування в самоцінному вимірі знань ціннісно-змістового потенціалу проміжних результатів кар'єрного саморуку засобами самотворчості й педагогічної творчості та про ці цінності-засоби;

1.2) активність у самопізнанні рівня власної готовності до якісного виконання професійних функцій, порівнянні реальних результатів цього процесу з ідеально можливими;

2) активність у самоорганізації самотворчого й професійно-творчого саморозвивального процесу як цілісного утворення:

2.1) активність у проектуванні цільової програми й системи завдань-самозобов'язань у самотворчості й педагогічній творчості на основі зіставлення ціннісно-змістових вимог до вчителя з реальною сукупністю вже сформованих у себе одиничних елементів узагальнених образів «Я — професіонал» і «Я — носій цінностей професійно-педагогічної культури»;

2.2) активність у безпосередній реалізації процедур самотворчої й професійно-творчої роботи, що базується на самоцінних і опанованих на практичному рівні способах, формах і засобах планування, виконання, самооцінки та самокорекції завдань-самозобов'язань;

2.3) активність у самостимулюванні самотворчих і професійно-творчих дій різної цільової підпорядкованості;

2.4) активність у самооцінці проміжних і кінцевих результатів саморуку до цільових орієнтирів особистісного, професійного і професійно-культурного саморозвитку засобами самотворчості й професійної творчості;

3) активність у виконанні професійно-педагогічних функцій у професійному, громадському і громадянському житті залежно від досягнутого рівня кар'єрного зростання в єдиному за своєю спрямованістю процесі самотворчості й педагогічної творчості.

Таким чином, по-перше, рух особистості педагога (майбутнього педагога) до цільових орієнтирів особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку є саморухом, виявом ключової активності як такої, що пов'язана з якісними трансформаціями його предмета потреби в самотворчості й педагогічній творчості.

По-друге, цей саморух, що відбувається під впливом поглиблення усвідомленості вчителем (майбутнім учителем) суперечностей між потенційним і актуальним станами предмета потреби в ньому (суперечності відтворюються на всіх проміжних етапах цілісного розвитку), є суттєво залежним від

зовнішніх чинників. Відповідна активна діяльність викладачів позитивно впливає на всі сторони особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку його суб'єктів.

По-третє, і на це прямо вказує принцип, лише синтез цілісної (самотворчої й професійно-творчої) активності вчителя (майбутнього педагога) й цілісної активності викладачів — педагогічних університетів та інститутів післядипломної педагогічної освіти — є чинником якісних переходів у психіці суб'єкта саморуку, появи в ній новоутворень мотиваційно-самовизначального, рефлексивно-мисленнєвого, афективно-саморегуляційного й операційно-діяльнісного характеру.

Принцип зміни характеру співвідношення розвитку вчителя на особистісному, професійному й професійно-культурному рівнях із його досвідом особистісно-професійної самотворчості й професійно-педагогічної творчості. Особистісно-професійну самотворчість і педагогічну творчість учителя слід розглядати в річищі розв'язання проблеми генези саморегуляції поведінки особистості. У цьому контексті найбільш значущими для розкриття зв'язків між цілісним розвитком учителя і його досвідом саморегуляції самотворчої й професійно-творчої діяльності є результати дослідження М. Боришевського [28].

Проектуючи їх на актуалізоване питання, підкреслимо передусім значущість для його вирішення визначених цим психологом таких принципів саморегуляції, як принцип активності особистості, принцип діяльнісного опосередкування процесу розвитку особистості, принцип індивідуального підходу до неї. Учителеві, як і учневі та студенту, також притаманна саморегуляція, яка виконує такі функції: 1) планувальну й прогностичну, які включають моменти цілепокладання й моделювання; 2) селективну; 3) «функцію самосуб'єктного впливу»; 4) корегувальну; 5) функцію самотворчості; 6) аксіологічну. До них учений прив'язує дію таких механізмів саморегуляції

поведінки, як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування [Там само, с. 69].

З підвищенням ефективності впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на самотворчість і педагогічну творчість учителя, рівні його компетентності (а з часом і культури!) в аспекті їх практичного здійснення зростає й відповідний досвід, якість саморуху до усвідомлених цінностей-цілей та його головний результат — поява нового якісного стану педагогічної свідомості й самосвідомості. Тобто з набуттям досвіду він якісніше виконує всі функції саморегуляції самотворчої й професійно-творчої діяльності (здатність до неї є цілісною властивістю особистості вчителя), підвищує рівень адекватності самооцінки проміжних результатів цілісного саморозвитку, оптимізує власні відповідні домагання й наповнює соціально-психологічні очікування новим і глибоким особистісним сенсом.

За результатами оволодіння невеликим досвідом самотворчості й педагогічної творчості (це стосується насамперед студента) суб'єктом цього синтетичного процесу в структурі його особистості з'являються окремі новоутворення: локальні самоцінні професійно важливі якості й компетентності, що іще не мають системного характеру. Підвищення досвіду до рівня базового сприяє перетворенню готовності вчителя (майбутнього вчителя) до особистісного, професійного і професійно-культурного саморозвитку в інтегральну готовність, мотивів цього процесу в смислотвірні, завдань подальшого кар'єрного зростання в професійно зрілі. Оновлюються цінності-цілі в аксіосфері, яка вже має назву аксіосфери педагогічного професіоналізму. На рівень особистісних цінностей як надбань когнітивної сфери переходять системні фахові якості.

На вершині самотворчого й професійно-творчого досвіду, тобто на рівні досвіду культури самотворення, учитель є носієм цінностей професійно-педагогічної культури, унікального феномена не тільки особистісного, професійно-духов-

ного, але й соціально-культурного розвитку. На цій вершині суттєво зменшується вплив на цілісний саморозвивальний процес особистості працівників освітньої сфери і збільшується самовплив.

Отже, маємо трійку об'єктів: множину елементів досвіду самотворчості й професійної творчості педагога (d); множину рівнів цілісного розвитку особистості вчителя (R); (f) — правило, за яким кожному елементові першої множини (d) ставиться у відповідність елемент другої множини (R). Робимо висновок, що характер співвідношення між рівнями особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку (R) вчителя (майбутнього вчителя) і його досвідом самотворчості й професійної творчості (d) є функціонально залежним ($R = f(d)$): цілісний розвиток (залежна змінна величина) є функцією від зазначеного досвіду. Форма існування «обличчя» цієї функціональної залежності є переважно каузальною.

Зроблений принципом акцент на обов'язковій зміні характеру співвідношення між цілісним розвитком і досвідом самотворчості й професійної творчості вчителя пояснюється наявністю в процесі їхньої взаємодії тенденції до фундаменталізації — посилення — їхніх причинно-наслідкових функціональних зв'язків у ситуаціях наближення проміжних результатів саморуху до рівнів професійно-педагогічної зрілості.

Принцип самотворчості особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя. Пояснення феномена самотворчості процесу самореалізації конкретним педагогом програми власного цілісного розвитку слід шукати в еволюційно-генетичній філософській концепції природи людини, визначеній І. Сеченовим фізіологічній основі схеми її психічної діяльності.

Своєрідність кожної людини, несхожість «почерку» її діяльності з діяльністю «почерком» інших людей науковці пов'язують із рівнями розвитку кори півкуль головного мозку.

У статусі центрального в природі людини мозок визначає й усі вже встановлені наукою характеристики вияву цієї природи: 1) фундаментальну редукацію інстинктивної регуляції психіки і поведінки; 2) генетичну запрограмованість розвитку здібностей у значущих для цього суспільних умовах (закладені в особистості генетичні програми, глибини її природних задатків і потягів); 3) функціонування свідомості як основної форми психічної діяльності, що спрямована на відображення й перетворення об'єктивної дійсності; 4) наявність феномена самосвідомості з функціями самовідображення, самоствавлення й саморегуляції.

Самобутність психічної сфери особистості вчителя зумовлюється як її своєрідним вітальним потенціалом, так і соціально детермінованим неповторним розвитком його свідомості й самосвідомості, формуванням вищих психічних властивостей в особливих умовах.

Вияви самобутності особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя — це акти демонстрації ним власної неповторної творчої індивідуальності при розробленні й виконанні ціннісно-цільових проектів цього процесу, створенні продуктів професійної творчості (від інноваційних розробок уроків, комплексів педагогічних завдань і ситуацій до створення авторських систем особистісно-розвивального навчання виховання учнів). Це й своєрідний індивідуальний характер стилю професійної, громадської й громадянської діяльності педагога (саме в цій системі діяльності як базисі життєтворчості особистості вчителя й відбувається його цілісний розвиток за результатами самотворчості й педагогічної творчості).

Унікальність кар'єрного саморуку вчителя є наслідком наявності в нього неповторних педагогічних здібностей, педагогічного таланту як синтезу талантів бути музикантом, поетом, художником, майстром художнього слова, декоративної чи хореографічної творчості тощо, а головне — неперервної самотворчості.

Неповторні здібності й здатності вчителя, його самобутній талант дуже потрібні йому для реалізації стратегічної спрямованості особистості на самоактуалізацію, досягнення найвищих сходинок професійної зрілості. Зокрема, у системі таких здатностей є компетентності в образному мисленні щодо себе, рефлексії кар'єрного зростання, пошуку оптимальних методів і засобів його здійснення. Особливо значущою є здатність до яскравого малювання в своїй уяві себе як носія цінностей образів професіоналізму особистості чи професіоналізму діяльності, окремих складників культуросфери особистості педагога. При цьому поява в свідомості вчителя відповідних образів може відбуватися на фоні забезпеченого ним музичного супроводу. А маючи здібності художника, педагог просто зобов'язаний намалювати такі образи з позиції власного своєрідного бачення їх.

Будь-який учитель-майстер — це неповторний менеджер освітнього процесу, готовий до творчого виконання управлінських функцій та яскравої демонстрації свого системного й перспективного мислення учням у притаманному тільки йому індивідуальному стилі. Це не лише майстер організації розвивальної педагогічної взаємодії, діалогу з вихованцями, але й компетентна людина в неповторному діалозі із самим собою, зокрема з проблем цілісного саморозвитку. Системному, креативному й перспективному мисленню в аспекті вирішення цих проблем учитель передусім навчає самого себе. Він шукає неординарні, максимально відповідні особливостям конкретної ситуації його кар'єрного саморуку, рідкісному природному й аксіологічному потенціалу, авторські способи, прийоми й засоби виконання спроектованих цілей і завдань-самозобов'язань у професійній самотворчості й педагогічній творчості. Успішності саморуку вчителя до професійної зрілості сприяє й унікальна траєкторія його педагогічної рефлексії.

Здатність одного вчителя як суб'єкта кар'єрного зростання до живого діалогу із самим собою, переосмислення шляху і

способів досягнення поставлених цілей, а також рефлексії щодо своєї готовності до опанування нового ціннісно-змістового професійного світу, відрізняється від рефлексивної компетентності в цьому контексті іншого педагога. Основною причиною є різні рівні їхньої рефлексивної культури, її самобутня природа, неоднакові ступені готовності педагогів до творчо-конструктивного стилю рефлексивного мислення.

Історична обумовленість унікальності свідомості суб'єктів особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку різними природними й соціальними чинниками має імперативний характер.

У природному вимірі особливе значення для самобутності свідомо самоорганізованого вчителем кар'єрного руху, крім його задатків, має й тип темпераменту, що, як відомо, залежить від типу нервової системи людини. Вроджені властивості нервової системи педагога (сила, рухливість і врівноваженість) певною мірою визначають індивідуальний стиль його цілісного саморозвитку на всіх фазах: динамічні особливості поведінки й темп реакцій під дією різних факторів впливу (зокрема негативних) на перебіг і проміжні результати процесу.

У соціальному вимірі неповторність кар'єрного саморуху вчителя є похідною від розвитку емоційного й раціонального складників його професійної свідомості. В історичній ретроспективі цей розвиток відбувається в умовах ціннісно-культурної детермінації синтезу відповідних складників: специфічного аксіологічного потенціалу родинного виховання, сукупності специфічних діяльностей освітніх інститутів — закладів загальної середньої й вищої освіти. Формування останніми самобутнього аспекту професійної свідомості учня чи студента залежить від особливостей місцевих умов (природно-географічних, соціально-економічних, управлінсько-педагогічних та ін.), різних рівнів гуманістичності професійної орієнтації й підготовки, культуроцентричності й

особистісно-розвивальної спрямованості останньої, наявності в закладах стратегії й тактики індивідуалізації освітнього процесу.

В ідеалі розвиток професійної свідомості вчителя в професійному бутті залежить від наявності в регіоні системи управління кар'єрою педагогів, сприяння побудові ними самобутніх кар'єрограм особистісного типу як цілісних індивідуальних образів майбутньої кар'єри. Велике значення в цьому контексті має ідеологія й політика колективу закладу загальної середньої освіти щодо пріоритетного крокування в ньому неповторних індивідуальних проєктів педагогічної творчості й самотворчих дій учителів як суб'єктів особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку.

Успішність у цій справі педагогів визначається передусім цілісністю й самобутністю розроблених ними «Я» концепцій кар'єрного саморуху. Спроєктована вчителем відповідна «Я»-концепція є унікальним складником його професійної самосвідомості, неординарною сукупністю ціннісних орієнтацій на конкретні, актуальні тільки для нього на певному етапі й у межах окремого часового проміжку кар'єрного поступу, самоцінні вершини процесу самотворення в особистісному і професійному вимірах.

3.3 Парадигмальна концептуальна модель особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя

Розгляд такого складного об'єкта, як цілісний **розвиток** педагога, вимагає моделювання цього процесу шляхом абстрагування. Використання цього методу дослідження зумовлено теоретичною й практичною функціями моделей, аналіз яких допомагає краще побачити глибинну сутність психолого-педагогічних явищ і процесів, визначити притаманні процесам внутрішні й зовнішні закономірні зв'язки, принципи функціонування складників у їхньому системному співвідношенні. Модель трактують як ідеальний, «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який *є тільки подібним досліджуваному об'єкту (або явищу)*, відображає і відтворює в більш простому і грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта» [55].

У «Педагогічному словнику» за редакцією М. Д. Ярмаченка зафіксовано, що моделювання є засобом використання моделей з метою визначення (уточнення) характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів [167, с. 323].

У вирії різних класифікацій видів моделювання найбільший попит серед науковців на ті, що розроблені за критерієм характеру моделей. На його основі до таких видів моделювання відносять (О. Січивиця та ін.): наочне; аналогове: знакове, експериментальне й уявне (мисленнєве).

У цих різновидах нас більше цікавить знакове моделювання, за яким моделями є графіки, схеми, формули, креслення, слова й висловлювання, зокрема штучною мовою.

За формою подання шукана модель матиме вигляд знака — особливої схеми розгортання досліджуваного процесу. Проте за критерієм ціннісно-змістового наповнення, методо-

логічного підґрунтя виконання теоретичної функції така модель проектується як парадигмальна. Її парадигмальність і відбиває сенс синтагми «особлива схема». Тобто особливість відповідної схеми полягає у віддзеркаленні на ній специфіки методологічної регуляції особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя, фаз, характеру й закономірностей його функціонування на певній парадигмальній основі.

У розробленні цього особливого модельного утворення ключовою стає категорія парадигми як «системи поглядів і уявлень, у межах яких особистість сприймає оточуючий світ і передбачає майбутні зміни» [15].

Таку трактовку зазначеного феномена гармонійно доповнює визначення українського науковця О. Вознюка: «Парадигма — це сукупність стійких і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що передбачає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень та інтеграції одержуваних даних» [35, с. 24].

Парадигмальне проектування освітніх явищ і процесів стало вже фактом наукового життя. Констатуємо тільки наявність в Україні цікавого досвіду парадигмального моделювання А. Семеновою в теорії й практиці професійної підготовки вчителя [196].

Керуючись актуалізованими дефініціями, а головне — розкритим раніше розумінням методологічного «ядра» специфіки розгляду кар'єрного саморуху педагога, — дамо таке авторське визначення парадигмального моделювання у вимірі предмета наукового пошуку: «Парадигмальне моделювання в теорії кар'єрного зростання вчителя — це метод дослідження цього процесу в ідеальному — ціннісно-схематичному — вигляді з парадигмальної позиції вершинної в акмеологічному сенсі вітально-аксіологічної й аксіо-культурної детермінації його особистісного, професійного і професійно-культурного

розвитку як результату самоорганізації самотворчості й професійної творчості на синергетичних засадах».

Тобто шукане модельне уявлення про відповідний процес має вже раніше вибраний нами фундамент — акме-синергетичну парадигму. У вимірі цієї парадигми його проектування підпорядковується, як і в попередньому підрозділі, концептуальній ідеї вітально-аксіологічної детермінації самоорганізації на синергетичних засадах цілісного — особистісного, професійного й професійно-культурного — акмеологічного розвитку вчителя. У психологічному механізмі цього процесу (аспект цінностей-цілей) акмеологічний вектор вказує на його напрям — до вершин професійно-педагогічної зрілості, а аксіологічний у результаті послідовного усвідомлення педагогом у нових культуровідповідних умовах еталонних зразків аксіосфери педагогічного професіоналізму й аксіо-акмеологічної культуросфери професійно-педагогічної культури виконує функцію не тільки покажчика конкретної із цих зазначених потенційних детермінант кар'єрного зростання в актуальний період, але й відповідального за вмикання механізму ціннісно-сислового осягнення вершинних особливостей його конкретної фази.

Синергетичний механізм функціонування цього акмеологічного цілісного поступу педагога стосується аспекту його головної цінності-засобу — неперервної самоорганізації, провідну роль в якій відіграють особистісна й професійна самотворчість і професійно-педагогічна творчість. Самоорганізація вчителем руху до вершин професійної зрілості — похідна від «включення» цього процесу «в роботу» спеціальним потребнісно-мотиваційним психологічним механізмом. Значною мірою таке включення залежить від ефективності зовнішнього педагогічного стимулювання процесу збагачення аксіологічного образу реального особистісно-професійного «Я» вчителя новими особистісними, професійними й професій-

но-культурними цінностями за результатами усвідомлення суперечностей з емоційно прожитим (зокрема, за допомогою мистецьких засобів) відповідним еталонним ідеальним образом.

Беручи за основу передусім визначені й схарактеризовані в попередньому підрозділі загальні принципи цілісного — особистісного, професійного й професійно-культурного — розвитку вчителя (тобто власне концептуальне бачення цього процесу), віддзеркалимо ці уявлення у відповідній парадигмальній моделі з метою пошуку особливостей його професіоналізації й культуризації, глибинних зв'язків між ними (див. рис. 3.1).

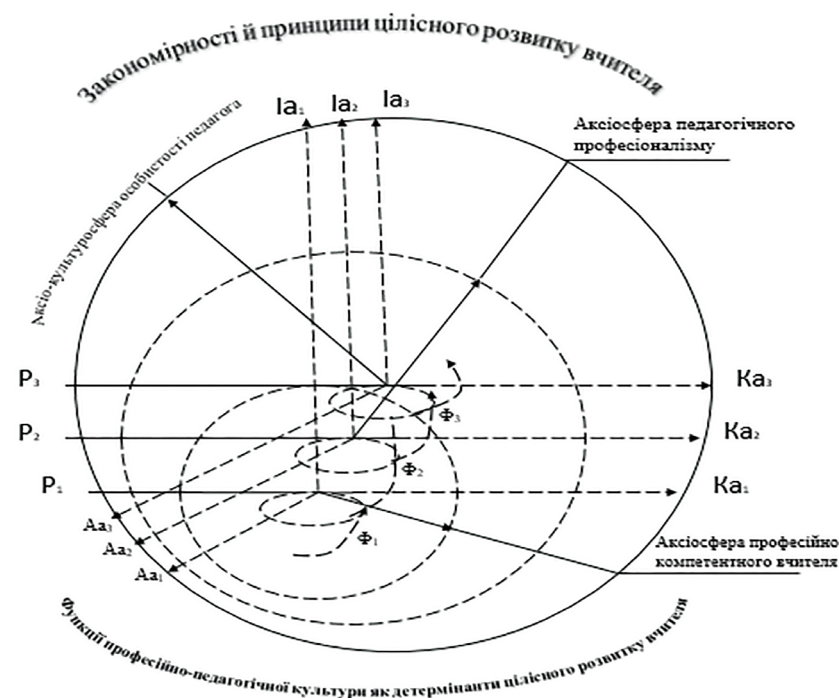


Рис. 3.1. Парадигмальна концептуальна модель особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя

Визначальна характеристика побудованого конструкта — зумовленість його спрямованості, структури і змісту парадигмою вітально-аксіологічної детермінації самоорганізації вчителем на синергетичних засадах цілісного акмеологічного розвитку.

Зафіксована на рисунку модель є системним утворенням, до структурних компонентів якого входять: 1) підсистема фаз саморуху вчителя до вершин професійної зрілості на різних її рівнях; 2) підсистема аксіосферичних утворень особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку особистості педагога як його ціннісно-цільового й ціннісно-змістового потенціалу; 3) підсистема базових активностей учителя в кар'єрному саморусі — інтелектуальної, афективної й комунікативної; 4) законопростір і принципи особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя — загальні й специфічні; 5) функції професійно-педагогічної культури як стратегічної детермінанти особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя. Між усіма зазначеними структурними компонентами існують внутрішні тісні зв'язки.

Усвідомлення педагогом на першій фазі кар'єрного зростання потреби в оволодінні ціннісним потенціалом еталонної аксіосфери педагогічного професіоналізму, а на другій — змістом аксіо-акмеологічної культуросфери модельного зразка професійно-педагогічної культури, проявляється в мотивах підвищення базових складників його саморозвивальної активності — інтелектуального, афективного й комунікативного.

Специфіка й результати зростання рівнів цієї цілісної активності вчителя на різних фазах кар'єрного саморуху визначаються законопростором цього процесу, загальними й специфічними принципами його регуляції.

Уся підсистема фаз саморуху вчителя до вершин професійної зрілості на різних рівнях функціонує в умовах її стратегіч-

ної детермінації професійно-педагогічною культурою: цілісна сукупність її функцій є адекватною як потребам педагога в самоактуалізації й самореалізації в різновидах діяльності, так і культуро-розвивальним, націєтворчим потребам суспільства.

Насамперед модель віддзеркалює те положення, що цілісний акмеологічний розвиток учителя в просторі й часі є внутрішнім саморухом по спіралі від нижнього рівня цього процесу (рівня професійної компетентності) до більш високих рівнів — педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури.

Обрання спіральної форми розвитку психіки людини мотивується в науковому дискурсі її притаманністю багатьом різновидам природних систем, що функціонують на мікро- й макрорівнях. Просторову форму у вигляді спіралі мають елементарні часточки, дволанцюгова молекула ДНК, пептидний ланцюг молекули білка. Науці відомі такі спіралевидні об'єкти космосу, як цілі галактики або гілки галактик, утворення з гарячих зірок тощо.

Модель позиціонується як система передусім своїм «ядром», цілісною сукупністю взаємопов'язаних компонентів якого є підсистема трьох стадій цілісного акмеологічного розвитку вчителя: 1) фази кар'єрного зростання до рівня педагогічної компетентності (як правило, такий саморух є характерним для майбутніх педагогів); 2) фази саморуху до рівня педагогічного професіоналізму; 3) фази сходження до рівня професійно-педагогічної культури.

Зміст компонентів саморуху вчителя як цілісної системи — усіх фаз — зазнає на кожному новому витку змін: збагачується ціннісно-змістовий потенціал його більш високих цільових орієнтирів — аксіосфери педагогічного професіоналізму й аксіо-акмеологічної культуросфери.

Зі схеми видно, що саморух учителя відбувається вперед як розвиток по спіралі з притаманною цьому процесові здат-

ністю до повторення сферичної форми інтегральних результатів інтелектуальної, комунікативної й афективної активності суб'єкта власного розвитку (для досягнення розвивального ефекту «потужність» відповідних активностей у роботі над собою повинна систематично збільшуватися). Та хоча форма сфери як носія певних цінностей залишається сталою, кожна наступна аксіосфера містить у собі як складники попередньої, так і елементи нового, а отже, має й більший об'єм. Те, що найбільший об'єм має аксіо-акмеологічна культуросфера особистості педагога, вказує на її стратегічне значення для детермінації його особистісного, професійного й професійно-культурного акмеологічного розвитку.

Кожна з відображених у моделі аксіосфер (культуросфера теж є аксіологічним утворенням) побудована в тривимірній системі координат. Базові вектори активності вчителя в особистісному, професійному й професійно-культурному розвитку — інтелектуальний, емоційно-вольовий і комунікативний.

Наявність відповідних векторів на рисунку є своєрідним дороговказом на стрижневу систему цілісних властивостей особистості педагога (інтелектуальності, афективності й комунікативності), спрямовану на реалізацію ним усвідомленої об'єктивної потреби як у цілісному акмеологічному розвитку в далекоглядній перспективі, так і розвитку в перспективі найближчій.

Факт включення в модельну схему кар'єрного саморуху зазначеної системи цілісних властивостей особистості, демонстрації в ній ситуації повторюваності їхнього позитивного впливу на цей процес на його нових рівнях і в нових культуровідповідних умовах є свідченням первинності й базовості особистісного розвитку вчителя щодо професійного.

Опосередковано в моделі окреслено й основні інструменти (цінності-засоби) досягнення педагогом цінностей-цілей кар'єрного саморуху. По-перше, вони закладені в розкритих

раніше загальних вимогах до розгортання цього цілісного процесу. По-друге, ідеться й про стратегічну спрямованість базової системи активностей учителя на його самоактуалізацію й самореалізацію в різних середовищах. Вона й вимагає від педагога використання таких цінностей-засобів, як самотворчість і професійна творчість.

Парадигмальний характер концептуальної моделі особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя віддзеркалюється в закономірностях і принципах функціонування цього процесу. Якщо відповідні загальні принципи стали основою для схематичної побудови представленого ідеального системного об'єкта, то принципи локального плану й законопростір, у руслі якого вони визначаються на окремих фазах, ще потребують спеціального розгляду.

Тобто модельна схема націлює й на розкриття специфічності фаз кар'єрного саморуху, і вимог до вчителя на них як його суб'єкта. У ній відображено філософське положення про єдність загального й специфічного в явищах і процесах навколишньої дійсності. Воно проєктується насамперед на діалектику зв'язків загальних і специфічних принципів кар'єрного саморуху педагогів. Загальні утверджують існування, напрям, цілісний зміст і особливості стратегічної тенденції його неперервного саморозвитку самотворчими й професійно-творчими засобами до вершин професійної зрілості. Специфічні є локальними, адекватними потребам функціонування на міцному синергетичному фундаменті складників цілісного саморозвивального процесу (його окремих фаз).

Аналізуючи зафіксовану на моделі картину фазового простору в координатах синергетичного підходу до цілісного розвитку педагога, не можна не побачити на ній сукупність точок біфуркації як набуття нової якості його саморухом — динамічної системи — при незначній зміні її параметрів ціннісно-змістового характеру. Точки з позначками на схемі рівнів

професійної компетентності, педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури є біфуркаційними. Вони знаменують початок певної зміни якісної ситуації у фазовому просторі, у досягненні вчителем нових конкретних рівнів професіоналізації й культурологізації.

Системоутворювальною й центральною необхідно вважати біфуркаційну точку педагогічного професіоналізму: як показано на схемі, кар'єрний саморух випускника педагогічного університету спрямовано спочатку до цієї вершини, і саме професіоналізм є підґрунтям його подальшого саморозвитку в напрямі опанування цінностей професійно-педагогічної культури.

Отже, модель прямо зорієнтовує на більш глибокий розгляд сутності цього феномена: від розв'язання сформульованого завдання залежить якість окреслення принципів кар'єрного зростання вчителя як на фазі саморуху до рівня педагогічного професіоналізму, так і фазі сходження до рівня професійно-педагогічної культури.

До сьогоднішнього дня уявлення про категорію «професіоналізм учителя» залишається об'єктом дискусії як між педагогами-практиками, так і між науковцями (фізіологами, психологами, педагогами, фахівцями з управління освіти та ін.).

У різноманітті підходів до трактовки педагогічного професіоналізму (системного, культурологічного, суб'єктного, акмеологічного, професіографічного та ін.) фактично існують ті дві методологічні ситуації, що виступають у ролі регуляторів пошуку його оптимальної сучасної моделі, — особистісно-діяльнісна й аксіологічно-особистісно-діяльнісна.

Із усіх визначень професіоналізму педагога, насамперед психологів (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Рогов та ін.), в особистісно-діялісному вимірі ідеї його динамічності як системного утворення найбільше відповідає концептуальна схема цього феномена за версією Є. Рогова. У розробленій ним

«концепції професійного розвитку особистості під професіоналізмом слід розуміти сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних задач в особливих умовах. Формування професіоналізму йде за трьома основними напрямками:

1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної побудови;

2) зміна особистості суб'єкта, що проявляється як у зовнішньому вигляді (моториці, мовленні, емоційності, формах спілкування), так і в формуванні елементів професійної свідомості;

3) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта щодо об'єкта діяльності [184, с. 6–7].

У наш час «професіоналізм» став базовою категорією нового наукового напрямку — акмеології, об'єктом якої «є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах самореалізації, у тому числі й освіти, самостійної професійної діяльності, системі підвищення кваліфікації» [105].

Творчо розвиваючи ідеї А. Бодальова щодо психології зрілості, психічного розвитку особистості в період її розвитку, Н. Кузьміна обґрунтовує теоретико-методологічну базу професіоналізму педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності — професіоналізму його особистості й професіоналізму діяльності [103; 104].

А. Маркова вважається автором фундаментальної загальнопсихологічної концепції професіоналізму, розробленої на основі ідей акмеології. Характеризуючи явище професіоналізму як динамічну систему, вона пов'язує цю категорію з такими поняттями, як компетентність, кваліфікація, професійна майстерність, професійна творчість, професійні здібності, про-

фесійно важливі якості. І професіоналізм учителя російська дослідниця розглядає у фокусі його професійно-педагогічної компетентності як єдності таких компонентів: 1) педагогічна діяльність (технологія вчительської праці); 2) особистість учителя (ідеали, ціннісні орієнтації, внутрішні смисли роботи); 3) педагогічне спілкування (його клімат і атмосфера). Ще один складник її концептуальної схеми — психологічні модулі всіх сторін компетентності (професійні способи діяльності — знання і вміння, професійні позиції й професійно-психологічні якості) [140].

Усе це віддзеркалює доволі добре виражену особистісно-діяльнісну природу педагогічного професіоналізму, його центральне змістове наповнення різними складниками професійної компетентності. Інтерес викликає і її положення про багатoverшинність педагогічного професіоналізму, ієрархічність рівнів професійної зрілості, що свого часу було доволі вагомим внеском у педагогічну акмеологію. Однак і не безпідставно вважаємо суперечливою конкретизацію науковцем цих положень. Поетапне зростання професіоналізму вчителя-вихователя дослідниця бачить за умови такої ієрархії рівнів професійної зрілості: освоєння професії (педагогічна культура, ерудиція), адаптація до вчительської праці через оволодіння її високими зразками (педагогічна майстерність), пошук нового (педагогічна творчість, новаторство) як різних вершин професіоналізму.

За цією версією, педагогічна культура є тільки елементом професіоналізму, до того ж результатом освоєння професії ще до періоду адаптації студента чи випускника закладу освіти до вчительської праці. По-перше, скільки б годин не відводили в педагогічному університеті на педагогічну практику (а сьогодні їх планують замало), часовий період її організації й проведення не дає можливості студентіві-практиканту досягти високого професійного рівня зрілості — педагога-майстра.

По-друге, на адаптацію випускника вишу до вимог загально-освітньої школи, оволодіння високими зразками вчительської праці теж потрібен час. Зазначене робить концептуальну позицію Є. Рогова щодо наявності якісних змін (передусім у професійній свідомості й самосвідомості професіонала) за умови тривалого здійснення ним фахової діяльності більш аргументованою. По-третє, культура не може бути сформованою у вчителя, який ще не вийшов на творчий рівень професійної діяльності, не має досвіду педагогічної творчості й новаторства (саме їх А. Маркова позиціонує як найвищі рівні зрілості). Практика свідчить, що вони є фундаментом культури особистості, детермінантами її розвитку, а не найвищим акмеологічним інваріантом, до якого культура ніби «тягнеться» як до вершинного.

Деякі науковці трактують професіоналізм педагога у статусі високого рівня професійної компетентності (С. Аверін, В. Сластьонін, М. Скрипниченко). Специфічними в деталях, але загалом суголосними вже представленій особистісно-діяльнісній концептуальній моделі професіоналізму вчителя є результати його розгляду значною кількістю науковців (І. Багаєва, О. Шиян, С. Висоцька, В. Решетько, Н. Кухарев, Т. Руднєва, Т. Селєзньова, В. Синенко, Л. Гребенкіна, А. Кузьмінський, Г. Данилова, І. Васильєв, В. Семиченко, І. Проданов та ін.).

Український науковець Т. Федірчик називає особистісно-діяльнісний підхід, який об'єднує «взаємопов'язані та взаємозумовлені елементи діяльності й особистості педагога як рівнозначні компоненти», комплексним на відміну від психологічного (у його основі — розгляд спрямованості, свідомості, індивідуально-типологічних властивостей і якостей особистості) і технологічного (суто діяльнісного чи процесуального) [234, с. 68–69]. Побудувавши власну класифікацію підходів до з'ясування сутності поняття «педагогічний

професіоналізм викладача», вона визначає його як *системну інтегральну характеристику особистості, що являє собою цілісний взаємозв'язок мотиваційно-цільового (професійної спрямованості, професійних мотивів та інтересів), когнітивно-праксеологічного (фахово-педагогічної компетентності та професійної майстерності), рефлексивно-емоційного (емоційної стійкості та здатності до самопізнання) та індивідуально-ідентичного (професійно значущих якостей та індивідуального іміджу) компонентів, які детермінують неповторну індивідуальність кожного викладача-професіонала та забезпечують ефективність і оптимальність його науково-педагогічної діяльності* [Там само, с. 69–70].

Своєрідним якісним стрибком у тлумаченні педагогічного професіоналізму стала його аксіо-особистісно-діяльнісна модель.

Оригінальну версію відповідної моделі запропоновано українським науковцем Н. Гузій. У її авторському визначенні професіоналізм особистості педагога розуміється як складно-структурована «система загальних і спеціальних педагогічних професійно значущих властивостей і якостей учителя-вихователя-викладача, зміст якої поряд із *відповідністю варіативно-творчого плану* актуальним соціально обумовленим професійно-педагогічним вимогам, нормам, цінностям характеризується неповторним *інноваційно-креативним* потенціалом його особистості в єдності індивідуально-технологічних та індивідуально-специфічних сторін, *самодетермінованістю* професійно-педагогічного удосконалення (на основі гармонізації елементів професійної самосвідомості та опори на позитивну й адекватну Я-концепцію, творчу індивідуальність педагога-професіонала» [51, с. 156]. Із цим трактуванням важко не погодитися, можна вважати його базовим для визначення культури професіоналізму особистості.

Уявлення цього науковця про інтегративні компоненти

педагогічного професіоналізму (мотиваційний і його вихід на культуровідповідну професійно-педагогічну позицію, когнітивний і його вихід на компетентність і культуру педагогічного мислення, афективний і його вихід на емоційно-почуттєву культуру педагога, конативний і його вихід на культуру професійно-педагогічної поведінки) у цілому не суперечать аксіо-акмеологічній парадигмі професійно-культурного розвитку педагога в культуровідповідному середовищі. У них ідеться про закономірний рух професіоналізму в напрямку досягнення рівня культури професіоналізації під дією певних чинників. І такий погляд на професіоналізацію педагога не є дискусійним.

Проте визначення Н. Гузій «професіоналізму педагогічної діяльності як культури педагогічної діяльності» не має показників його трансформації на вищій щаблі (пам'ятаємо вже висвітлену базову установку: професіоналізм пов'язаний зі змінами) й не охоплює всього ціннісного світу відповідної культури [Там само, с. 138–139].

За іншою версією авторки, воно є таким: «Професіоналізм педагогічної діяльності — це процес реалізації продуктивної практичної і психічної (зовнішньої і внутрішньої) активності учителя-вихователя-викладача, що характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності, цілісністю та повнотою її психологічної структури як єдності мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленнєвого (культура суб'єт-об'єктної педагогічної взаємодії), технолого-виконавчого (культура здійснення) та результативно-коригуючого (культура оцінювання) компонентів» [Там само, с. 222].

Цей варіант відповідного трактування є більш досконалим. У межах професіоналізму діяльності педагога можна говорити про досягнення його складниками культурних рівнів функціонування, але за умови максимального наближення в русі до

них професіоналізму педагогічного цілепокладання, професіоналізму суб'єкт-суб'єктної (а не суб'єкт-об'єктної!) педагогічної взаємодії, професіоналізму здійснення й професіоналізму оцінювання.

Висловлені з урахуванням методологічної платформи розробленої нами моделі корекційні установки на можливу оптимізацію трактування феномена «професіоналізм педагогічної діяльності» суттєво не впливають на загальну високу оцінку результатів фундаментального дослідження Н. Гузій педагогічного професіоналізму в історико-методологічному й теоретичному аспектах. Важко переоцінити вплив їхнього теоретичного значення на розвиток теорії професійного й професійно-культурного розвитку особистості педагога. Ідеться передусім про їхній великий аксіологічний заряд детермінантного плану, вміло поєднаний науковцем з оригінальним особистісно-діяльнісним баченням професіоналізму. Найбільше така гармонійна синтетичність розвивального характеру виявляється в оригінальній структурно-змістовій моделі педагогічного професіоналізму, розвиток структурних компонентів якого (мотиваційного, когнітивного, афективного й конативного) і його підсистем детермінує аксіосфера [Там само, с. 217].

Бажано відзначити й високий рівень аргументованості спроектованої нею моделі. Так, для актуалізації креативно-аксіологічного потенціалу педагогічного професіоналізму науковець розкриває спочатку таксономію цінностей педагогічної професії (І. Ісаєв, Є. Шиянов, З. Равкін, В. Сластьонін, І. Федотенко та ін.), специфічний смисл педагогічної діяльності, а потім уже на цій об'єктивній основі робить узагальнення щодо функцій ціннісно-смислової сфери педагогічного професіоналізму.

До них вона відносить такі: спонукально-стимулюючу, орієнтаційно-вибіркову, рефлексивно-регулятивну, стабілізуючу, корекційно-розвивальну, прогностичну, адаптивну, системоутворюючу [Там само, с. 214–215].

Висвітлені результати аналізу уявлень науковців про феномен педагогічного професіоналізму (точку біфуркації в спроектованій моделі) акцентують увагу на таких моментах: 1) формування професіоналізму вчителя є стрижневим чинником його особистісного й професійного розвитку: воно пов'язане з якісними змінами як у професійній свідомості й самосвідомості особистості педагога, її когнітивній, мотиваційній, афективній і соціально-психологічній сферах, так і у всій системі професійної діяльності (за умови набуття вчителем професійно-педагогічної компетентності вона перетворюється в особистісно-розвивальну); 2) педагогічний професіоналізм має аксіологічний потенціал, який концентрується в аксіосфері як фактор обумовлення процесу й результату пошуку вчителем нових ціннісно-смислових орієнтирів професійного поступу; він грає роль засобу забезпечення ціннісно-смислової суголосності структурних компонентів професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності; 3) динамічність педагогічного професіоналізму є насамперед динамічністю його аксіосфери, а вже потім професіоналізму особистості вчителя і професіоналізму педагогічної діяльності; 4) розвиток педагогічного професіоналізму (його динамічність) детермінується усвідомленими вчителем потребами в опануванні професійно-педагогічної культури, національних, світоглядних і духовних цінностей.

Що ж стосується структури цього феномена, то центральне місце в ній посідає інноваційний складник. У підрозділі 2.1, спеціально присвяченому характеристиці терміносистеми теорії професійно-педагогічної культури, зокрема, акцентовано на такому визначальному компоненті культури професіоналізму особистості, педагога, як інноваційно-педагогічна й гуманістична спрямованість.

Беручи до уваги уявлення науковців (передусім Н. Гузій) про креативну сутнісну ознаку професіоналізму особистості

педагога та відповідну власну концептуальну позицію, доходимо висновку, що *структура інноваційної підсистеми педагогічного професіоналізму* має такий вигляд: 1) інноваційна ціннісно-смілова спрямованість особистості; 2) когнітивно-інноваційний компонент; 3) афективно-інноваційний компонент; 4) інноваційно-діяльнісний компонент.

В інноваційній ціннісно-смісловій спрямованості особистості вчителя-професіонала концентруються значущі для його інноваційної діяльності смислотвірні мотиви, цінності-цілі й установки на їх досягнення, цінності-засоби й установки на оволодіння ними, цінності-смісли інноваційної активності та ін.

Когнітивно-інноваційний компонент складається щонайменше з трьох взаємопов'язаних елементів — перцептивно-когнітивного, професійно-інноваційної компетентності й рефлексивно-когнітивного.

Визначаючи з позиції особистісно-професіологічного підходу психологічну структуру фахової інноваційної культури педагогічних працівників (її складники: перцептивно-когнітивний, поведінково-діяльнісний, ціннісно-сміловий), О. Ігнатович відносить до її перцептивно-когнітивного компонента інноваційну сприйнятливість, що забезпечується пізнавальними функціями та функціями інтелекту й «відтворюється у чутливості перцептивної сфери особистості, забезпечує ефективний процес пошуку нового у педагогічній діяльності та актуалізує розгортання інтелектуальних дій...» [83, с. 85].

Фахово-інноваційну компетентність дослідниця вважає складником поведінково-діялісного компонента інноваційної культури (другий складник — готовність педагога до інноваційної діяльності). На її думку, «в основі фахово-інноваційної компетентності знаходяться ключові компетенції, серед яких визначаються професійно зумовлені характеристики осо-

бистості педагогічного працівника», його специфічні якості, уміння й здібності, перцептивно-гностичні й експресивні особливості [Там само, с. 86].

Рефлексивно-когнітивний елемент відповідного компонента характеризується готовністю вчителя до переосмислення результатів, шляхів і способів інноваційного пошуку, оптимальності меж пізнання ним його теоретико-методологічних основ та ін.

Афективно-інноваційний інноваційної підсистеми педагогічного професіоналізму віддзеркалює насамперед стійке й узагальнене емоційно-позитивне ставлення вчителя до педагогічних інновацій, його здатність до свідомої емоційно-вольової регуляції власного акмеологічного саморозвитку як інноваційної особистості до рівня професійної інноваційної культури.

Інноваційно-діяльнісний компонент цього феномена виконує функцію засобу забезпечення інноваційної активності педагога-професіонала в інтелектуальному, афективному й комунікативному вимірах, досягнення ним рівня майстра евристичних рішень, педагогічних винаходів і педагогічного відкриття.

Розглянувши уявлення про педагогічний професіоналізм як стратегічну біфуркаційну точку на спроєктованій моделі, нагадаємо, що сутнісні характеристики іншої, найбільш знакової, біфуркаційної точки — професійно-педагогічної культури — доволі повно розкрито в другому розділі.

Загалом цілісний підхід до аналізу концептуальної моделі особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя націлює на виокремлення такої сукупності її основних інтегральних характеристик: парадигмального характеру методологічного підґрунтя виконання теоретичної функції; концептуальності психолого-педагогічної платформи; спрямованості на кар'єрне зростання вчителя в особистісному,

професійному й професійно-культурному вимірах; багаторівневості; системної побудови (модель є своєрідною цілісною системою систем базових активностей педагога як суб'єкта особистісно-професійного й особистісно-професійно-культурного поступу, фаз цього цілісного процесу, аксіологічних сферичних утворень його цільових орієнтирів, загальних і специфічних принципів функціонування, функцій професійно-педагогічної культури), спіралевидності просторової форми у вигляді схеми фазових перетворень та їх аксіосферичних результатів; окресленість потреби в розкритті законопростору, загальних принципів і принципів особистісно-кар'єрного зростання педагога на різних його фазах.

3.4. Принципи особистісного й професійного зростання вчителя до рівня педагогічного професіоналізму

Особистісно-професійний розвиток учителя до вершини педагогічного професіоналізму суттєво залежить від оптимальності функціонування його першої фази, що починається в закладах вищої педагогічної освіти. Результати порівняльної характеристики якості забезпечення професійної підготовки вчителя в Україні та в європейських країнах (Великій Британії, Німеччині, Фінляндії, Угорщині), Китаї та Австралії відображено в науково-аналітичній доповіді Н. Ничкало, Л. Лук'янової й Л. Хомич за редакцією В. Кременя «Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід» [161].

Відзначаючи об'єктивну зумовленість відмінностей у законодавчому, змістовому й організаційно-педагогічному вимірах цілісного забезпечення підготовки вчителів у зарубіжних країнах у висновках, автори доповіді за результатами аналізу побачили в ньому цінні для України родзинки і зробили акцент на відповідних пропозиціях. Особливо значущими в суспільно-розвивальному культуротворчому плані є їхні такі три перші пропозиції: «1. Підготувати проєкт Закону України "Про вчителя", в якому визначити соціальний статус вчителя, правове й ресурсне забезпечення його діяльності, систему неперервного професійного розвитку у формальному, неформальному й інформальному вимірах тощо. 2. Розробити проєкт Концепції "Програма "Успішний учитель", у якій обґрунтувати професійну місію педагога в умовах глобалізаційних і євроінтеграційних процесів; перспективні напрями розвитку педагогічної освіти з урахуванням нових соціально-економічних реалій і зрослих вимог цифрового суспільства до вчителя, а також необхідності забезпечення соціального пакета вчителя. 3. Науково обґрунтувати й розробити модель оплати праці вчителя та інших категорій педагогічних працівників з ураху-

ванням сучасного досвіду розвинених країн» [Там само, с. 44].

Розширення переліку освітніх програм за бінарними спеціальностями, реалізація разом з «паралельною» моделлю підготовки вчителя «послідовної» моделі, оновлення сучасної системи відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності й профорієнтації учнів, здійснення неперервного супроводу професійного становлення й розвитку майбутніх педагогів засобами їх стимулювання, розроблення дидактичних комплексів й інноваційної методики щодо опанування студентами інформаційно-цифрової компетентності, англійської чи інших іноземних мов — це не повний перелік інших доленосних для педагогічної освіти пропозицій авторів.

Ціннісні орієнтації побудованої парадигмальної моделі на пошук специфічних вимог до функціонування окремих фаз кар'єрного зростання особистості педагога *вимагають формулювання двох вихідних положень*: 1) відповідні специфічні принципи є психопедагогічними; 2) в їх сукупності психологічний складник кожного принципу особистісного й професійного розвитку вчителя є базовим щодо педагогічного.

Друге положення націлює на актуалізацію саме психологічного фундаменту обґрунтування регулятивів сходження особистості вчителя насамперед до рівня **педагогічного професіоналізму**.

Ці психопедагогічні принципи мають ґрунтовну психологічну основу: визначену С. Рубінштейном закономірність творення себе особистістю в акті самодіяльності; провідну закономірність розвитку особистості (Л. Виготський): залежність інтеріоризації структури соціального досвіду від умов спілкування й спільної діяльності та в результаті зміна, опосередкування, «окультурення» «природних» психічних функцій інтеріоризованими знаками; сукупність загальнопсихологічних принципів — єдності свідомості та самосвідомості, відображення, системно-структурного та ін.; такі принципи

онтологічно-орієнтованої психології, як принцип творчої самодіяльності й принцип дослідження психічних явищ у їхньому розвитку.

Пошук відповідних локальних принципів (діють у межах конкретної фази кар'єрного саморуху педагога) спирається й на: концептуальні положення особистісного (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл та ін.), професіологічного (Б. Ананьєв, Н. Бернштейн, С. Гелленрштейн, А. Лазурський, М. Левітов, І. Шпільрейн та ін.), діяльнісного (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.) та культурологічного (Г. Спенсер, Х. Штейнталь, М. Лацарус, В. Вундт, В. Дильтей та ін.) методологічних підходів.

Нам імпонує, що в питаннях визначення основних детермінант особистісного розвитку наша точка зору не суперечить «свіжим» і вельми актуальним результатам досліджень українського психолога О. Ткаченка психологічних засад розвитку акмеорієнтованої зрілої особистості, які стисло висвітлено ще в першому розділі. Не повторюючись, зацентруємо тільки на таких значущих для нас аспектах цих результатів: а) чільне місце в окреслених науковцем теоретико-методологічних засадах розв'язання проблеми прагнення людини до саморозвитку в досягненні власного ідеалу посідають аксіологічний та акмеологічний підходи; б) віддзеркалення насамперед у перших двох із визначених ним принципів «організації смислового психологічного механізму акмеологічного розвитку особистості» панівного впливу на цей процес аксіологічних і акмеологічних регулятивів; в) панівний статус акме / аксі-вектора в структурі, змісті, особливостях перебігу цілісного процесу розвитку й саморозвитку особистості, пріоритетність ціннісно-сислової домінанти її свідомості (у функціональній системі особистісного акмеологічного розвитку «аксі-вектор послідовно описує процес ціннісно-сислового

зростання особистості на дорефлексивному, рефлексивному та духовному рівнях; акме-вектор моделює етапи акмеорієнтування, акумування та новоутворення» [229, с. 38]. Ці положення проєктуються й на акмеологічний розвиток особистості учителя, провідними чинниками якого є отриманий в умовах поглиблення в освітньому просторі й країні загалом кризової ситуації його екзистенційний досвід, розширення практичних можливостей для активізації ціннісно-сміислової домінанти власної свідомості в психосоціальних умовах наступу різних викликів при розв'язанні завдань щодо їх подолання.

Розроблення з обраних методологічних позицій концептуальних засад особистісно-професійного розвитку вчителя підпорядковується й науковим основам телеології особистості в контексті її освітньої траєкторії, які були предметом розгляду дослідників із Житомира О. Вознюка і О. Дубасенюк [33].

Ім вдалося, на нашу думку, знайти достатньо оптимальний у методологічному вимірі підхід до визначення цілей та основних механізмів розвитку особистості як суб'єкта освітнього процесу — інтегративний, що синтезує відповідні філософсько-природничі й психолого-педагогічні уявлення.

Спроектована в третьому підрозділі концептуальна модель спрямовує теоретичний аналіз із метою визначення регулятивів особистісно-професійного поступу вчителя обов'язково і на фундамент отриманих науковцями результатів досліджень цього напрямку в педагогічній психології (Н. Кузьміною, Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською, А. Марковою, Н. Мітіною, Є. Роговим, І. Зимньою, В. Семиченко, М. Кашаповим, Ю. Поваренковим, О. Щербаковим та ін.).

Визнаним авторитетом у цій сфері є насамперед Н. Кузьміна, яка не тільки одна із перших запропонувала власне бачення структури й функцій системних якостей учителя, цілісної сукупності способів його професійної діяльності, але є й автором акмеологічних ідей і конструктів щодо професіоналізму

особистості й професіоналізму діяльності викладача й майстра виробничого навчання, акмеологічної концепції розвитку професіонала [102–105].

Проте точками зупинки руху вектора теоретичного аналізу слід вважати насамперед фундаментальні праці А. Маркової й Л. Мітіної: а) висвітлені в них ґрунтовні теоретичні положення феноменологічного характеру не цілком збігаються з нашою концептуально-методологічною схемою сходження педагога від рівня професійної компетентності до рівня педагогічного професіоналізму; 2) у методологічних позиціях цих науковців є ті моменти (аспекти певного обмеження чинників особистісно-професійного поступу педагога діяльнісним, розвивальним потенціалом педагогічного спілкування й сформованістю особистісних якостей, виведення за межі пріоритетності відповідних чинників синергетичного й аксіо-акмеологічного планів), які характерні й для концептуального бачення деякими іншими науковцями-психологами складників праці педагога, сутності об'єктів його особистісно-професійного розвитку й детермінації цього процесу.

Предмет глибокого наукового інтересу впродовж усього професійного життя А. Маркової — психологія праці, зокрема психологія праці вчителя, основи професіоналізму (його предмет, модель фахівця, сторони і критерії, модель діяльності шкільного психолога та ін.). Вказуючи на три базові категорії праці педагога (педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя), А. Маркова закономірно називає стрижневою його особистість. Виділяючи в цій праці п'ять сторін (здійснення педагогічної діяльності, педагогічне спілкування, самореалізацію особистості вчителя, освіченість учнів та їхню вихованість), науковиця робить їх основою для визначення такої структури професійної компетентності вчителя: 1) об'єктивно необхідні професійні — психологічні й педагогічні — знання; 2) професійні (об'єктивно необхідні)

педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, які вимагає від нього професія; 4) особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями. Вона вводить поняття психологічного модуля професії вчителя — співвідношення об'єктивних характеристик його праці (знань і вмінь) із суб'єктивними (позиціями й особистісними особливостями) [140, с. 7–9; 41]. Сама ідея співвідношення об'єктивних і суб'єктивних характеристик педагогічної праці є дуже цінною. Питання тільки в аргументованості вибору сукупності об'єктивних характеристик.

Можна погодитися з наведеною структурою професійної компетентності вчителя за умов розширення в ній кількості елементів як об'єктивних характеристик його праці завдяки здатності виявляти афективне ставлення до цінностей професійного світу, готовності до професійної творчості й самотворчості (тобто самоорганізації цього професійного вдосконалення за теоретико-методологічним й іншими напрямками), здатності до набуття досвіду цілепокладання (його реалізації) у сфері підвищення власної громадської активності й якості комунікації в соціумі й професійному бутті. Крім того, у контексті характеристики ціннісно-цільових орієнтирів спроектованої моделі в попередньому підрозділі ми вже зупинилися на концепції професіоналізму педагога, розробленій А. Марковою: передусім були не згодні з її системним і вельми актуальним для 90-х років, але суто особистісно-діяльнісним «обличчям», відсутністю в ній аксіо-акмеологічних потенціалів особистісно-професійного розвитку, відведенням педагогічній культурі місця й ролі компонента професіоналізму.

Л. Мітіна передусім є авторкою фундаментальної докторської дисертації, присвяченої психології професійного розвитку вчителя [147]. Сьогодні її добре знають як розробницю психологічних засад праці вчителя, оригінальної авторської кон-

цепції й технології професійного розвитку педагога, людину у світі науки, якій вдалося засобами різних видів аргументації визначити своє авторське бачення відповідного розвивального процесу, його об'єкт, психологічний механізм, фактори, рухові сили, умови й основний результат. Ось як вона сама розкриває сутність розробленої нею концепції: «У концепції професійного розвитку вчителя розглянуті в якості об'єкта розвитку — інтегральні характеристики особистості (педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, педагогічна гнучкість): в якості психологічного механізму — перетворення власної життєдіяльності педагога в предмет його практичного видозмінення; в якості рухових сил — суперечлива єдність "Я — діючого", "Я — віддзеркаленого" і "Я — творчого"; в якості фундаментальної умови — перехід на більш високий рівень професійної самосвідомості; в якості результату розвитку — творча самореалізація в професії, досягнення неповторності особистості» [151, с. 24].

Що одразу впадає у вічі? Це добре побудоване й логічно вивірене на основі особистісно-діяльнісної парадигми ядро відповідної концепції знаходиться в координатах суто феноменологічних уявлень про багатомірний простір праці вчителя (його складники: особистість учителя, педагогічна діяльність і педагогічне спілкування). З одного боку, опертя на особистісно-діяльнісний підхід у концепції професійного розвитку педагога можна тільки вітати. З іншого, принцип цілісності націлює й на застосування при проектуванні концептуального бачення цього процесу щонайменше ще трьох (у гармонії з особистісно-діяльнісним) методологічних регулятивів — аксіологічного, акмеологічного і синергетичного.

Оцінюючи відповідну концепцію з інтегральної методологічної позиції, слід звернути увагу на те, що в ній, по-перше, не враховані прямі детермінанти особистісно-професійного розвитку вчителя — цілісні сукупності цінностей еталонних

аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності (за умови їх емоційного переживання й осмислення суб'єктом руху до педагогічного професіоналізму). По-друге, у концепції Л. Мігіної чітко не прослідковується синергетичний характер процесу досягнення вчителем цієї цінності-цілі як вершини професійної зрілості. У перелічених нею складниках об'єкта розвитку педагога немає його здатності до самоорганізації сходження до педагогічного професіоналізму. У результаті в синергетичному контексті не визначено й провідних цінностей-засобів забезпечення вчителем власного особистісно-професійного зростання — самоосвіту, самовиховання й самоорганізацію педагогічної творчості.

У нашій концептуальній схемі психологічним механізмом особистісного й професійного розвитку вчителя на фазі саморуку від професійної компетентності до педагогічного професіоналізму є єдність оновлених під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, які зростають, професійної свідомості й самосвідомості його особистості, поява в них значущих для активізації цього процесу якісних новоутворень. Роль стратегічної при першому наближенні цінності-цілі (тобто очікуваного результату розвивального процесу) відіграє педагогічний професіоналізм, а провідних цінностей-засобів — професійні самотворчість і педагогічна творчість.

Статус основних рухових сил особистісно-професійного розвитку вчителя у схемі мають такі: 1) суперечності між усвідомленими потребами в опануванні певних вищих цінностей еталонного зразка аксіосфери педагогічного професіоналізму та низьким ступенем їх смислоосягнення як самоцінних і визначальних у плані саморуку до вершин людської й педагогічної зрілості, сформованості знань про провідні способи й засоби їх задоволення; 2) ускладнення цілей, розширення змісту педагогічної діяльності, виділення в ролі її пріоритетних завдань організації вчителем інноваційного пошуку, ово-

лодіння на рівні якості технологією дистанційного й змішаного навчання, іншими сучасними технологіями; 3) ускладнення завдань-самозоб'язань щодо забезпечення успіху особистісно-професійного саморозвитку самотворчими й професійно-творчими засобами; 4) потреби вчителя за результатами співставлення реального й ідеального образів професійного «Я» в розвитку власної професійної самосвідомості: проектуванні «Я»-концепції особистісно-професійного саморозвитку й підвищенні активності в її реалізації; 5) суперечності між уже досягнутим учителем певним рівнем особистісно-професійного розвитку й тими новими функціями, що йому належить виконувати в умовах реформування національної освіти в контексті її інтеграції в європейський освітній простір, забезпечення сталого поступу країни, перемоги над системними викликами.

Провідні умови успішності особистісно-професійного розвитку вчителя: 1) *загальні*: а) забезпечення переважання впливу на цей аксіологічно детермінований процес акме-синергетичного механізму його регуляції; б) якісне функціонування цілісної системи активностей учителя в досягненні усвідомленої мети особистісно-професійного розвитку — інтелектуальної, афективної й комунікативної; гармонізація зовнішніх і внутрішніх чинників стимулювання розвитку професійної свідомості й самосвідомості особистості педагога; 2) *специфічні*: а) домінування на фазі саморуку вчителя від професійної компетентності до педагогічного професіоналізму його творчої діяльності пізнавального, професійного й інших планів; б) принципово нові зміни в професійній самотворчості педагога, що пов'язані з її виходом за рамки адаптивності й обмеженої окремими професійними якостями ціннісно-цільової спрямованості, оновленням мотивації, ціннісного складника змісту й методичного ресурсу цього процесу; в) віддзеркалення в орієнтованих на далеку й близьку перспективи цільових

програмах особистісно-професійного саморозвитку вчителя самотворчими й професійно творчими засобами, з одного боку, усіх складників об'єкта цього процесу як особливої цілісності, а з другого — усвідомлених у ролі самоцінних, але ще не опанованих компонентів та елементів ціннісно-змістового багатства педагогічного професіоналізму.

Повертаючись до об'єкта розвитку, зазначимо, що в ньому доцільно в ролі третього його компонента виділяти не одну педагогічну гнучкість, як це робить Л. Мітіна, а педагогічні здібності та якості загалом. Авторка правильно зробила першим компонентом цього об'єкта педагогічну спрямованість. Проте з метою акцентуації значення для професійного зростання та успішності діяльності педагога гуманістичної й інноваційної спрямованості його особистості є сенс їх виділяти в об'єкті окремо. Ідеться про гуманістичну, інноваційну й педагогічну спрямованість (педагогічна — у вузькому смислі цього слова).

Зазначена концептуальна схема, що базується на особистісно-діяльнісній платформі в єдності з аксіологічним, акмеологічним і синергетичним методологічними регулятивами, є суголосною з методологічним фундаментом визначення загальних принципів особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя.

Проекція комплексу загальних регулятивів цього цілісного процесу на специфіку вимог до розвитку вчителя до рівня педагогічного професіоналізму є основною умовою їх коректного окреслення й характеристики як психопедагогічних.

Принцип спрямованості «Я»-концепції особистісно-професійного розвитку вчителя на педагогічний професіоналізм. Передусім принцип чітко окреслює основний ціннісно-цільовий орієнтир «Я»-концептуального бачення вчителем, носієм цінностей професійної компетентності, власного особистісного й професійного розвитку — педагогічний професіоналізм. Він орієнтує на розуміння відповідної «Я»-концепції

в ролі стратегії особистісно-розвивального саморуху педагога до вершин професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності. Тобто націлює на визнання врахування пріоритетного статусу в структурі «Я»-концепції її креативно-продуктивного компонента, підкреслює його спрямованість у майбутнє, стратегічний характер народження в педагогічній самосвідомості вчителя таких продуктів творчої рефлексії власного досвіду професійного становлення й самовдосконалення, як цінності-цілі досягнення професійної зрілості.

Мотиваційний компонент «Я»-концептуальних уявлень педагога про себе як носія цінностей еталонного зразка аксіосфери педагогічного професіоналізму повинен містити насамперед мотиви активності в опануванні її цінностей як особистісних засобів самотворчості й професійної творчості, завдання-самозобов'язання в напрямі професійного самотворення, установки на поступову реалізацію їх у різновидах діяльності.

Когнітивний компонент центрального складника педагогічної самосвідомості вчителя охоплює образи (емоційно пережиті й осмислені ним як самоцінні) системних якостей культури професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності. Однак слід відзначити такі властивості зазначених образів-цілей, як здатність до інваріантності та певної мінливості. Як відзначають психологи, будь-які образи-цілі, які виконують регулюючі функції, по-перше, мають зберігати для цього деякий простір, по-друге, в умовах зміни характеру діяльності складники цих образів повинні характеризуватися здатністю до перебудови.

В оцінно-вольовому структурному компоненті «Я»-концепції професійного розвитку вчителя віддзеркалюється його прагнення до підвищення рівня адекватності самооцінки самотворчих і професійно-творчих дій, ступеня адекватності їхньої вольової саморегуляції за результатами моніторингу й

самомоніторингу. Ідеться й про ступінь адекватності самооцінки оволодіння вчителем конкретними системними якостями педагогічного професіоналізму.

Що ж стосується відповідного емоційно-почуттєвого компонента, то його «обличчя» визначає емоція радості вчителя за обов'язкові перемоги в майбутньому в роботі над собою, почуття гордості за здатність до підтримки належного рівня кар'єрного саморуху до професійної зрілості, поваги до себе як успішного суб'єкта цього процесу. Радість, почуття гордості й самоповаги є сенс закладати вже на «Я»-концептуальному етапі цілісного професійного саморозвитку. Учитель має дивитися на його майбутні результати з оптимістичною гіпотезою, яка народжується в умовах позитивного емоційно-почуттєвого поля.

Принцип синкретичності цінностей-цілей і цінностей-засобів учителя як суб'єкта руху до педагогічного професіоналізму. По-перше, принцип актуалізує існування де-факто двох груп особистісних педагогічних цінностей учителя на фазі його руху до педагогічного професіоналізму. Перша група — цінності-цілі — охоплює інтегративні цінності самодостатнього типу. Ідеться про такі стратегічні цінності-цілі, як професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності, що виконують роль домінуючих аксіологічних функцій у системі аксіологічного «Я» педагога: віддзеркалюють сенс його саморозвивальної діяльності й уявлення про її результат (досягнення статусу носія цінностей педагогічного професіоналізму).

До другої групи — цінностей-засобів — входять цінності-відношення, цінності-якості й цінності-компетентності, значущі для досягнення вчителем відповідних цінностей-цілей. Тобто це групи інструментальних цінностей, серед яких стрижневими є цінності самотворчості й педагогічної творчості.

По-друге, принцип орієнтує на виокремлення у всій, значу-

щій для самоактуалізації й самореалізації вчителя в професійному середовищі, системі його аксіологічного «Я» як професіонала двох видів синкретичних зв'язків. Насамперед це синкретичні зв'язки цілісного плану: цінності-цілі саморуху вчителя визначають усі підгрупи цінностей-засобів (їхню спрямованість і ціннісно-змістовий потенціал). Цінності-відношення, цінності-якості й цінності-компетентності ще й пов'язані між собою. Так, наприклад, ціннісне ставлення вчителя до себе як до особистості й професіонала визначає спрямованість його самотворчої активності на поглиблення компетентності в теоріях педагогічного професіоналізму, педагогічної творчості, самоосвіти й самовиховання, сприяє якості порівняння ним «Я-реального» та «Я-ідеального» образів носія професійних якостей. Як результат цього порівняння, народжується нова програма опанування педагогом необхідних цінностей-якостей особистісного й професійно-діяльнісного планів.

Таким чином, принцип указує на цілісний характер функціонування всіх груп і підгруп цінностей учителя як суб'єкта цілісного саморозвитку. Тенденція до синкретичності цього процесу зумовлює утворення відповідними цінностями-цілями й цінностями-засобами аксіосфери педагогічного професіоналізму як особливого єдиного цілого. Необхідна умова її народження — емоційне переживання й осмислення вчителем як особистісно значущих цінностей-цілей, цінностей-якостей, цінностей-відношень і цінностей-компетентностей у вимірі саморуху до синкретичної системи професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності.

Принцип детермінації розвитку вчителя як компетентного фахівця цінностями еталонної підсистеми професіоналізму особистості педагога. Еталонна підсистема професіоналізму особистості педагога — це та форма відображення цього феномена на ідеальному рівні, в якій функціонують: гуманістична й інноваційно-педагогічна спрямованість; системність,

перспективність і креативність педагогічного мислення; підпорядкованість ціннісно-цільовим орієнтирам кар'єрного саморуху професійної творчості й самотворчості; здатність до їх самомотивації й самоорганізації цілісного плану в контексті особистісного і професійного розвитку; афективно-саморегуляційна й рефлексивно-педагогічна майстерність; значущі для вчителя духовно-моральні, патріотичні, естетичні, перцептивні й інші якості та ін.

Зазначений ціннісний світ визначає спрямованість кар'єрного саморуху вчителя до першої віхи професійної зрілості. Необхідна умова його опанування: внутрішнє прийняття педагогом як самоцінного в процесі предметно-практичної й самотворчої діяльності за результатами емоційного переживання й осмислення в аспекті особистісної значущості.

Отже, принцип передусім націлює на створення суб'єктом саморуху до педагогічного професіоналізму емоційно-ціннісних образів його еталонних складників. Найкращим є варіант їх побудови ним засобами різних видів мистецтва, насамперед образотворчого, літературного й музичного. Доцільним кроком у цьому сенсі слід вважати пошук яскравих образів педагогів-майстрів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, дослідження витоків їхньої майстерності й розроблення матриці панівних професійних характеристик. Такі яскраві образи виконують спонукальну функцію, викликають у вчителя прагнення до опанування конкретної цінності еталонної підсистеми професіоналізму особистості в умовах: 1) порівняння педагогом результатів самопізнання з результатами отриманих знань про сутнісні характеристики професіоналізму особистості, його розвивальний потенціал; 2) підвищення рівня складності завдань педагогічної практики, для розв'язання яких мало бути просто компетентним учителем.

Актуалізований регулятив вимагає від суб'єкта професійного розвитку опертя на інші типи ціннісних орієнтацій, що

й сприяє переходу нових зовнішніх еталонних вимог до вчителя у внутрішнє спонукання щодо привласнення цінностей професіоналізму особистості. Останні виконують роль детермінантів його розвитку, бо спричиняють появу нових структур у психіці вчителя — цілей щодо оволодіння необхідним аксіологічним світом професіоналізму особистості, мотивів цілісної активності в досягненні їх, психологічної й моральної готовності до саморуху у визначеному напрямі, системи емоційно-вольової налаштованості на успіх у професійній самотворчості та ін.

Виокремлення принципу як стрижневого спирається на існування в педагогічній аксіології положень про закономірні зв'язки між ціннісним рівнем свідомості вчителя та його активністю в самотворенні себе як професіонала.

Принцип пріоритетності самокультивування вчителем у ролі самоцінних цінностей інноваційно-креативного складника професіоналізму особистості. Стратегічна ціннісна орієнтація принципу — інноваційно креативний складник професіоналізму особистості педагога — є ключовою характеристикою його розвиненості. Аналізуючи цю підсистему педагогічного професіоналізму з позиції особистісно-диференційованого підходу, Н. Гузій розглядає «інноваційно-креативний потенціал особистості педагога в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін» [51, с. 157]. У диференційно-типологічному аспекті йдеться про «вирозність і доцільність індивідуально-типологічної забарвленості творчих харизматичних якостей учителя-вихователя».

З диференційно-рівневої позиції науковець виділяє «креативне ядро індивідуально-специфічних особливостей особистості вчителя-вихователя, що обумовлює успішність педагогічної діяльності» [Там само]. Зазначені результати наукового пошуку об'єктивно базуються на положеннях дослідників щодо індивідуальності педагога, в них підкреслено її

творчу сутність і здатність виступати передумовою педагогічної творчості й професійного самовдосконалення як самотворення (Н. Борисенко, В. Кан-Калик, С. Сисоєва, М. Мажар, Л. Мітіна та ін).

Розширення уявлень про інноваційно-креативний складник професіоналізму особистості вчителя слід пов'язувати з аксіологічним, цілісним і суб'єктивним методологічним підходами в їхній гармонійній єдності, із закономірностями педагогічної інноватики (І. Дичківська) й принципами інноваційності (Л. Даниленко та ін.), психологічною структурою фахової інноваційної культури. Розгляд цього феномена на їхній основі дає можливість вважати культовими ціннісно-змістовими структурними компонентами інноваційно-креативного потенціалу особистості педагога його компетентність у педагогічній творчості й готовність до особистісно-професійного саморозвитку на основі «Я»-концепції як творчого процесу.

Принцип не тільки утворює у статусі стратегічної вже схарактеризовану ціннісну орієнтацію суб'єкта кар'єрного зростання, але й прямо вимагає від нього пріоритетного самокультивування цінностей центрального складника професіоналізму особистості педагога як особистісно значущих. Тобто, згідно із цим регулятивом, цінності вчителя як інноваційної особистості є ядром еталонної аксіосфери педагогічного професіоналізму, а самокультивування їх суб'єктом кар'єрного зростання є тією ключовою інструментальною цінністю, що сприяє зміні фокуса його педагогічної свідомості на інноваційність, її повороту на концептуальне творче «Я».

Коли йдеться про самокультивування педагогом цінностей творчої особистості, то насамперед говоримо про створення ним умов для їх привласнення як самоцінних. Чільне місце в сукупності таких умов посідають: 1) розроблення вчителем із застосуванням різновидів мистецтва емоційно забарвлених ідеальних образів «Я» як носія цінностей інноваційно-креа-

тивного складника професіоналізму особистості (ефективними способами проектування відповідного образу є написання твору-есе чи малювання «дерева» найбільш значущих для професійної діяльності творчих якостей як особистісних надбань); 2) забезпечення пріоритетності в діалозі із самим собою предмета культових цінностей професіоналізму особистості та результатів оцінки й самооцінки власного творчого потенціалу.

У контексті зазначених умов самокультивування вчителем цінностей інноваційно-креативного потенціалу моделі професіоналізму особистості ключовими засобами досягнення позитивного результату є їх систематичне емоційне переживання як яскравих образів-еталонів, вирощування й насаджування власних думок щодо пріоритетного значення творчих якостей учителя для якісного виконання ним соціальної місії. Це постійний діалог із самим собою передусім в аспекті переосмислення співвідношення між опанованими раніше професійними компетентностями і культовими цінностями педагогічного професіоналізму, носієм яких бажано й вирішено стати. Це й переосмислення своєї готовності — моральної, психологічної, практичної — до самоорганізації на якісному рівні самотворчого й професійно-творчого розвивальних процесів. Це також і переосмислення діалогу між власними точками зору на те, що треба самокультивувати передусім в аспекті ціннісно-гуманістичної ваги всього відповідного аксіологічного потенціалу. Це обов'язково й рефлексія процесу поглиблення самопізнання рівня сформованості своєї творчої індивідуальності, інноваційності особистості та ін.

Принцип цілісної детермінації розвитку професійної компетентності вчителя усвідомленим еталонним зразком аксіосфери професіоналізму педагогічної діяльності. Відповідний регулятив вимагає привласнення вчителем складноструктурованих аксіологічних рядів модельного уявлення про

професіоналізм педагогічної діяльності. Ціннісно-змістовий потенціал цього феномена віддзеркалено в таких його структурних компонентах:

— *ціннісно-мотиваційному* (смыслотвірні мотиви активності в забезпеченні якості професійно-педагогічної діяльності, досягненні рівня педагогічної майстерності);

— *когнітивно-евристичному* [висока професійна компетентність; креативно-евристичний характер педагогічного мислення; розвиненість пов'язаної з професійною діяльністю творчої уяви; сприймання складних видів педагогічної творчості, способів і засобів професійної самотворчості як пріоритетних і самоцінних; стійкість і сконцентрованість довільної й післядовільної уваги на входженні в інноваційний процес та здійсненні самотворчих і професійно-творчих дій; глибока виключність розвинутих різновидів пам'яті (емоційного, образного, ейдетичного, словесно-логічного, зорового та ін.) у творчі акти педагогічної дії];

— *афективно-регуляційному* (високий рівень емоційно-вольової саморегуляції цільових, змістових і технологічних складників виховної, навчальної й саморозвивальної діяльності);

— *рефлексивно-педагогічному* (цілісний характер рефлексії педагогічної дії й кар'єрного саморуху до здійснення їх на рівні майстерності).

Центральне місце в розкритому баченні системи ціннісного світу професіоналізму діяльності вчителя посідає когнітивно-евристична підсистема, на чільному місті в якій перебуває висока професійна компетентність. Вона відрізняється від суто професійної компетентності глибиною й обсягом ціннісно-методологічного й ціннісно-теоретичного потенціалу (предметно-професійного, психофізіологічного, психопедагогічного, науково-дослідного тощо), виходом способо-діяльнісного й методичного складників на інноваційний рівень.

Важлива стратегічна лінія актуалізованого принципу — орієнтація вчителя на «включення» (завдяки феномену усвідомленості) механізму детермінації цінностями відповідної еталонної аксіосфери його активності в опануванні їх: забезпечення єдності позитивних змін у професійній свідомості й самосвідомості.

Досягнення педагогом високого рівня усвідомленості аксіологічного світу еталону професіоналізму діяльності — це передусім процес емоційного переживання й осмислення ним своєї відповідності яскравому образу педагога-майстра. Від якості культивування на різних рівнях управління загальною середньою освітою і самокультивування вчителем цінностей такого образу залежить смысловітвірний зміст мотивів його саморуху до педагогічної майстерності, їхня спрямованість на нове стратегічне бачення ним «Я»-концепції професійного зростання.

Ключовим змістово-логічним наголосом принципу є наголос на цілісному характері детермінації особистісного й професійного розвитку педагога. Ідеться про детермінацію розвитку професійної компетентності вчителя до рівня професіоналізму педагогічної діяльності його еталонною аксіосферою у ціннісно-мотиваційному, когнітивно-евристичному, афективно-регуляційному й рефлексивно-педагогічному вимірах як особливої цілісності.

Принцип обумовленості розвитку професійної компетентності вчителя у різновидах педагогічної діяльності ускладненням її цілей різної функціональної підпорядкованості. Принцип базується на фундаментальних психологічних положеннях про розвиток особистості в діяльності, здатність особистості до продуктивної творчої діяльності (найголовніша ознака особистісного розвитку) та ін.

Він чітко визначає в особистісно-діяльнісному вимірі необхідну умову професійного розвитку вчителя до рівня педаго-

гічного професіоналізму — розв'язання ним цільових завдань педагогічної діяльності, що мають тенденцію до ускладнення. Ідеться не тільки про проектування ним системи цілей різної складності, адекватної потребі в якісному виконанні своїх діагностико-прогностичних, ціннісно-орієнтаційних, організаційно-розвивальних, управлінсько-комунікативних, соціально-педагогічних та інших функцій і розв'язанні поставлених в аспекті їх досягнення завдань. Реалізація більш складних, ніж у попередньому досвіді, професійних цілей і завдань вимагає від педагога самоформування здатностей до системного бачення специфіки й шляхів вирішення різнобічних навчальних і виховних проблем, успішного подолання певних суперечностей освітнього процесу. Цей процес неодмінно супроводжується розширенням і збагаченням аксіосфери педагога як носія цінностей професійної компетентності.

Однак у цільовому проектуванні основний акцент учитель усе ж має робити на розробленні «дерева» цілей щодо якісного виконання своєї професійно-творчої функції. Для досягнення максимального особистісно-розвивального ефекту цілісна сукупність їх повинна мати різнорівневий характер, а самі рівні визначатися за критерієм складності цілей, що до них відносяться.

Згідно із цим критерієм, найвищий професійно-розвивальний результат (найвищий рівень складності цілей) учитель отримує при реалізації продуктів цілепокладання у сферах теоретико-творчої й самотворчої діяльностей. Це найбільш соціально й особистісно значущі цілі й завдання здійснення педагогом дослідження реальних практико-орієнтованих науково-педагогічних проблем, а також цільові програми його професійних самоосвіти й самовиховання.

Високого професійно-розвивального результату (високого рівня складності цілей) учитель досягає у сферах педагогічної творчості на рівнях реалізації ціннісно-змістового потенціалу

метасистемного цільового проектування педагогічної діяльності. Поліпшення динаміки професійного розвитку педагога забезпечує оволодіння ним здатності до розроблення нетрадиційних підручників, навчальних і методичних посібників, авторських систем навчання й виховання учнів, інноваційних технологічних і методичних систем функціонування в загальній середній школі культуроцентричного й дитиноцентричного особистісно-розвивального освітнього процесу тощо.

Середній професійно-розвивальний результат (середній рівень складності цілей) творчої діяльності вчителя обумовлюється формулюванням і досягненням ним цілей створення інноваційних навчальних і виховних програм, педагогічних задач і ситуацій, оригінальних комплексів планів-конспектів уроків, сценаріїв виховних заходів, значущих для освітнього процесу продуктів образотворчого, літературного, музичного, декоративно-ужиткового та інших видів мистецтва.

На чільному місці в сукупності цілей середнього рівня складності перебуває мета введення в освітній процес окремих авторських гуманних методів його мотивації, проектування (зокрема, індивідуальних траєкторій розвитку й духовного збагачення учнів), організації та контролю.

Мінімально достатній професійно-розвивальний результат (мінімально достатній рівень складності цілей) творчої діяльності вчителя визначає таке її цілепокладання, яке пов'язане з розробленням окремих прийомів, форм і засобів *удосконалення елементів тактично-методичного складника педагогічного процесу*.

Сформульовані й удосконалені педагогом цінності-цілі творчого плану максимально сприяють його інтелектуальній активності за напрямом збагачення раніше привласнених цінностей професійної компетентності самоцінними знаннями теорії психології творчості й педагогічної інноватики, уміннями застосовувати ці знання на практиці, тобто новими компе-

тентнісними утвореннями як індикаторами ефективності саморозвитку професійно-творчими й самотворчими діями.

Згідно з результатами досліджень науковцями психології творчого процесу, акти професійної (у нашому випадкові — педагогічної) творчості на високих рівнях складності поставлених цілей можуть виходити за межі інноваційної свідомості особистості й характеризуватися дією його підсвідомості — інтуїцією, появою «інсайту» на одній із фаз творчого мислення.

Принцип гармонізації самотворення вчителя як професіонала в системі самоосвітніх і самовиховних дій. Відповідна вимога до вчителя як суб'єкта самотворення є похідною від потреби в гуманізації — «олюдненні» — загальної середньої освіти. Вона зорієнтовує його підпорядковувати дії щодо гармонізації власної самотворчої діяльності на основі відповідної спрямованості її цільової програми, інтегрального змісту, різновидів форм і методів ідеї гармонізації розвитку особистості учня — його духовно-моральної, потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної й соціально-психологічної сфер.

Посилаючись на Г. Костюка, його принцип розвитку в психології, та погляди О. Лазурського щодо гармонійного розвитку особистості, Г. Балл виділяє два аспекти гармонізації розвивального процесу: «а) *екстенсивний* (достатнє оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом); б) *інтенсивний* (його забезпечують об'єднані навколо одного спільного центра здібності та такі властивості, як "додержання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній, відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв'язання, коли вони не гальмують розвиток, а, навпаки, виступають його рушійною силою"» [13, с. 135].

Принцип спрямовує вчителя насамперед на екстенсивний шлях саморозвитку до рівня педагогічного професіоналізму засобами гармонізації самоосвітніх і самовиховних дій. У цьо-

му контексті він указує на необхідність опанування педагогом специфіки занурення в різні сфери самоосвітньої й самовиховної діяльності на основі привласнення в ролі самоцінних їхніх принципів і методів, а також культури використання інноваційних пошукових засобів інформації — інформаційно-комунікаційних технологій (щонайменше — інформаційної компетентності). Зокрема, ідеться про сферу самоосвітньої роботи з основними джерелами інформації про теорію й технологію самотворчості, складники педагогічного професіоналізму — бібліографічними системами, науковими, навчальними й науково-популярними книгами, архівними матеріалами, аудіовізуальними матеріалами та ін.

Комплекс самовиховних зусиль педагога, зорієнтованих на оволодіння культурою інформаційно-комунікаційного пошуку відповідної інформації чи культурою використання методів самоосвітньої роботи з її паперовими носіями, гармонійно доповнює його самоосвітні дії, максимально підвищує їхню ефективність.

Проте головний результат інтеграції самоосвітніх і самовиховних дій учителя — якість його самотворчої діяльності як цілісного утворення із цих гармонійно поєднаних складників, спрямованих на професіоналізм.

У контексті самотворення педагога засобами самоосвіти й самовиховання принцип робить логічний наголос на доцільності розроблення ним цільової програми професійної самотворчості, інтегрального змісту її складових компонентів, системи гармонійного поєднання їхніх методів і засобів.

Інтенсивний аспект гармонізації професійного розвитку вчителя засобами самотворчості пов'язаний з рівнями визрівання й самоформування готовності до конструктивного розв'язання внутрішніх суперечностей кар'єрного зростання.

Основними рушійними силами професійного розвитку вчителя як самотворення є суперечності між:

1) когнітивними зв'язками професійної самоосвіти й самовиховання із цінностями педагогічного професіоналізму, що вже містяться в соціальному досвіді (його відповідні ціннісно-змістові характеристики пов'язані з минулим), і спрямованістю самотворчого розвивального процесу в майбутнє — на забезпечення нового якісного «обличчя» вчителя, випереджувального характеру функціонування зміненої системи професійно-педагогічної діяльності;

2) соціальною формою існування цінностей педагогічного професіоналізму й професійної самотворчості та індивідуально неповторним (самобутнім) характером привласнення їх учителем;

3) усвідомленням суб'єктом самотворення потреби в досягненні системності нового якісного стану оволодіння цінностями педагогічного професіоналізму й низьким рівнем опанування ним інноваційних способів і засобів інтегрального самотворчого процесу;

4) розробленою педагогом індивідуальною цільовою програмою професійного саморозвитку на основі самотворчої діяльності й непередбаченням ним у її змісті всієї послідовності можливих проблемних ситуацій;

5) внутрішнім прийняттям учителем самоцінного метазадання щодо професійного саморозвитку в самотворчій діяльності у статусі творчого й недостатнім для виконання цього завдання рівнем інноваційності його особистості.

Принцип інформатизації системи цінностей-засобів самотворчого руху вчителя до педагогічного професіоналізму. Основною максимом, яку утверджує цей регулятив, є така: провідним інтегративним засобом самотворчого процесу вчителя, що спрямований на опанування цінностей педагогічного професіоналізму, є інформаційні й комунікаційні технології. Метою інформатизації системи цінностей-засобів самоосвітньої й самовиховної діяльності педагога як єдиного цілого й

носія творчого потенціалу є підвищення якості їхнього впливу на саморозвивальний процес.

Принцип зорієнтовує суб'єкта професійного саморозвитку на усвідомлення таких основних завдань, що ефективно виконують за допомогою ІКТ: 1) прискорення доступу до досягнень психолого-педагогічної науки в контексті розв'язання проблем особистісного й професійного розвитку вчителя на основі самоосвітнього й самовиховного процесів; 2) прискорення доступу до практики й досвіду успішного саморуху найкращих учителів до педагогічного професіоналізму, яскравих фрагментів-зразків їхньої майстерної професійної діяльності; 3) підвищення рівня смислотвірної самомотивації активності в професійній самотворчості; 4) розвиток інформаційної компетентності в умовах розширення сфер використання ІКТ: зі сфери професійної діяльності до діяльності саморозвивального плану.

Опертя педагога в розвивальному самотворчому процесі на відповідну вимогу до його організації потребує створення ним єдиної інформаційної бази про саморух до професійної зрілості та цей цільовий орієнтир. Вона складається з таких основних цінностей-засобів, що є підсистемами системи інформації про: феномен педагогічного професіоналізму в теоретичному вимірі; парадигмальну концептуальну модель цілісного процесу особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя, місце й роль у ній фази досягнення ним рівня педагогічного професіоналізму; основні положення психології особистості, психології творчості й самотворчості; закономірності, принципи, чинники, механізми й умови розвитку й саморозвитку особистості як психологічних категорій; педагогічні теорії й технології професійної самоосвіти й самовиховання вчителя; теорію й технологію педагогічної творчості; досвід професійної діяльності педагогів-майстрів; досвід якісного саморуху вчителів-практиків до рівня педагогічного професіоналізму.

Шукати на основі інформаційних технологій зазначену

й іншу інформацію, розмішувати її на електронних носіях обов'язково повинен сам педагог. Проте в дидактичному аспекті ще важливішим завданням для нього є перетворення доволі великих масивів певної наукової інформації у своєрідні опорні тематичні матриці (кейси) — носії матеріалу енциклопедичного й словникового планів, результатів різновидів конспектування й аналітико-синтетичної роботи. Складниками таких кейсів можуть бути: виписки; розширені плани-конспекти монографій, статей у різних фахових виданнях, підрозділів підручників та ін.; вільні конспекти наукової та навчальної літератури; терміносистеми необхідних для самотворення психологічних і педагогічних теорій; тематичні глосарії; створені суб'єктом професійного саморуку комплекси власних ідей і вражень щодо розвитку окремих теоретичних положень конкретних науковців, аналітичних оглядів новинок наукової продукції щодо особистісного й професійного розвитку вчителя; аудіовізуальні матеріали певної функціональної приналежності та ін. Можливий варіант, коли власні думки й почуття педагога щодо зафіксованої в кейсі інформації знаходяться в мережному щоденникові, який має статус не журналу щоденних подій, а журналу віддзеркалення процесу трансформації в його свідомості предмета пізнання в особистісну цінність. Якщо й використовувати блог-технологію із саморозвивальною метою, то загалом слід говорити про електронний щоденник професійної самотворчості.

Доволі великі особистісно- й професійно-розвивальні можливості має занурення вчителя у процес емоційного переживання й осмислення ціннісної палітри аудіовізуального матеріалу насамперед під час його відбору й систематизації. Доцільно спиратися при цьому й на відеотехніку. Потенціал останньої є необхідним для фіксації (запису) й відтворення того аудіовізуального матеріалу (особистісно-розвивальних фрагментів уроків чи виховних заходів, духовно багатих ху-

дожніх або документальних фільмів про майстерне здійснення професійної дії педагогом та ін.), що передусім виконує мотиваційно-стимулювальну функцію в самотворчому русі вчителя. Аудіовізуальний матеріал є й носієм яскравої інформації про певні цінності аксіосфери педагогічного професіоналізму, засобом розвивального впливу як на потребнісно-мотиваційну, так й інтелектуальну та афективну сфери особистості суб'єкта професійної самоосвіти й самовиховання, джерелом його рішення про опертя на рефлексію завдань, змісту, способів і результатів самотворчості, педагогічної праці загалом.

3.5. Закономірності й принципи сходження особистості вчителя з рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури

Методологічний фундамент пошуку закономірностей розвитку педагогічного професіоналізму як системної якості вчителя — діалектична єдність системно-структурного, цілісного, синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного й особистісно-діяльнісного підходів до розв'язання його завдань, філософські положення щодо розвитку й активності особистості.

Перші два основні завдання стосуються вибору об'єктів теоретичного розгляду та його логіки. Розв'язання третього — визначення закономірностей акмеологічного розвитку педагогічного професіоналізму — залежить від результатів вирішення попередніх. Четверте завдання — окреслення сукупності принципів професійно-культурного акмеологічного розвитку педагога — розв'язують у вимірах аналізу закономірностей.

Пошук закономірностей і принципів акмеологічного розвитку педагогічного професіоналізму потребує насамперед системних уявлень про нього як складника цілісного процесу професійного й професійно-культурного розвитку вчителя, що має специфічні фази й проміжні результати функціонування. Сукупність останніх треба розглядати як систему таких цільових орієнтирів, на послідовне досягнення яких спрямована активність учителя як суб'єкта кар'єрного зростання (професійного й професійно-культурного розвитку). До них належать: професійна компетентність як цілісне утворення; педагогічний професіоналізм (професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності на основі педагогічної майстерності); культура педагогічного професіоналізму; професійно-педагогічна культура (на підґрунті аксіо-акмеологічної культуросфери особистості вчителя).

За винятком професійної компетентності (опанування її майбутнім педагогом чи вчителем-практиком сприяє їхньому суто професійному розвитку), усі інші з перелічених категорій належать до поняттєво-категорійної основи теорії професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя. Виходячи з мети дослідження, вони і є об'єктами нашого теоретичного аналізу.

Спочатку окреслимо комплекс основних зовнішніх чинників детермінації розвитку педагогічного професіоналізму. Чільне місце серед них посідає професійно-педагогічна культура: передусім еталонний варіант її стрижневого складника — аксіо-акмеологічної культуросфери особисті вчителя. Актуалізуємо авторське концептуальне бачення місця й ролі цього феномена в аксіологічній скарбниці особистості педагога:

1. В ієрархії цінностей особистості педагога професійно-педагогічна культура випереджує професіоналізм і виступає в ролі головного системоутворювального чинника його особистісного й професійного акмеологічного розвитку. Вона вирізняється унікальною здатністю не тільки вбирати, акумулювати, носити цінності скарбниці всього людства — загальнокультурні й духовні, етнокультурні й професійні, але й забезпечувати інкультурацію учня в освітньому й позаосвітньому просторах, його загальний розвиток і оздоровлення в цьому процесі.

2. Стратегічно важливою в соціальному вимірі її цілісною властивістю є потенційно націєтворча здатність сприяти національному культуротворенню, побудові в Україні громадянського суспільства.

3. Відмінною від професіоналізму професійно-педагогічну культуру роблять й інші цілісні властивості, серед яких передують ноосферо-світоглядне ціннісне багатство, спрямованість на опанування учнями ноетичного світогляду, здатність до швидкого й адекватного реагування на різні виклики національній безпеці та ін.

Для розуміння сутності основних вимог до сходження особистості педагога від педагогічного професіоналізму до професійно-педагогічної культури ключовими є такі авторські концептуальні положення:

1. Рух особистості вчителя-професіонала щаблями професійно-культурного акмеологічного розвитку забезпечують акти розширення його аксіо-акмеологічної культуросфери, народження її інноваційного обличчя: їхня поява зумовлюється усвідомленою цілісною активністю педагога в аксіо-культурному й аксіо-інкультураційному просторах з підвищення якості професіоналізму діяльності й розвитку професіоналізму особистості. Цілісна активність педагога-професіонала базується насамперед на його інтелектуальній, афективній і комунікативній активностях. Її сутність полягає в культуровідповідній самотворчій активності педагога (самоосвітня, самовиховна, саморозвивальна) в єдності з активністю в професійній творчості та у вимірах глибоко усвідомленої потреби в самоактуалізації та самореалізації.

2. Підвищення інкультураційної й самореалізаційної валідності аксіоядра професіоналізму педагога, потужності його загального культуровідповідного потенціалу є необхідною умовою народження двох нових ціннісно-смыслових якісних утворень самодостатнього типу — культури професіоналізму особистості й культури професійно-педагогічної діяльності. Їхній статус у загальній ієрархії цінностей особистісно-професійного зростання вчителя — самодостатні аксіологічні функції.

3. Цілісні властивості цих аксіологічних функцій є продуктами культуровідповідної самоорганізаційної зрілості педагога й мають емерджентний характер базового типу. Домінантними в їхній цілісній сукупності, тими, що виконують функцію пріоритетно значущих для подальшого професійно-культурного розвитку педагога, є дві загальні цілісні властивості його зазна-

чених аксіо-культуросфер: 1) здатність до взаємоінтеграції (взаємопроникнення, суперпозиції); 2) здатність до збагачення новими культуровідповідними цінностями-цілями й цінностями-смыслами життєдіяльності в професійному й громадському бутті на більш високому рівні ціннісно-мотиваційного підґрунтя.

4. Процес збагачення базових аксіологічних функцій новими культуровідповідними цінностями-цілями й цінностями-смыслами за своєю природою є синергетичним (ідеться про перехід аксіосистем з одного якісного самоорганізаційного рівня чи функціонального стану в інший у контексті розвитку), що стимулює їхню інтеграцію емерджентно-креативної спрямованості на основі глибоко усвідомлених педагогом соціально-розвивальних потреб-детермінантів найвищого порядку.

5. Обумовленість синергійного синтезу культур базових аксіосфер — професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога — національними потребами в безпеці й націєтворчості, культивуванні ідеології появи вчителя нової генерації, оздоровленні й розвитку особистості учня, природи, держави, освіти й суспільства (насамперед їхньої ноосферної, дитиноцентристської й етнокультурної політики), наявність у цьому новоутворенні — синтетичному особистісно-національному феномені — емерджентних характеристик, неповторних функцій і аксіо-акмеологічної культуросфери й визначають його ціннісно-акмеологічне «обличчя» як професійно-педагогічної культури.

Друга група детермінант зовнішнього плану — потреби України в сталому розвитку, національному культуротворенні й націєтворчості. Похідною від усвідомлення їх учителем є рефлексія вимог до себе як суб'єкта професійно-культурного розвитку, оновлення цільової програми цього прогресу.

Із відповідними детермінантами стратегічного рівня тісно пов'язані детермінанти інструментального характеру — по-

треби в оновленні загальної середньої освіти, її перетворення в культуроцентриську, дитиноцентриську й особистісно-розвивальну. Вони прямо підпорядковуються тим потребам, що мають прямий вихід на майбутнє країни, потребам дітей у щасливій життєдіяльності, духовно-моральному, психічному й фізичному здоров'ї й неперервному загальному розвитку.

Ще один системний об'єкт теоретичного аналізу — внутрішні чинники стимулювання розвитку педагогічного професіоналізму. Вибір кожного з них перебуває в полі тяжіння психологічного положення: розвиток особистості відбувається за законами саморуку (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк та ін.).

До внутрішніх детермінантів сходження особистості вчителя до рівня професійно-педагогічної культури на самоорганізаційних засадах не можна не віднести такі: базову цілісну активність особистості педагога в професійно-культурному розвитку — інтелектуальну, афективну й комунікативну; специфічну культуророзорієнтовану активність особистості вчителя в розвитку педагогічного професіоналізму; професійну самотворчість учителя (професійні самоосвіту й самовиховання); професійно-педагогічну творчість.

На основі зазначених раніше методологічних підходів визначено таку логіку теоретичного аналізу й синтезу трьох груп зв'язків процесу розвитку професіоналізму вчителя: 1) зв'язки між розвитком педагогічного професіоналізму як особистісно й суспільно значущим процесом і зовнішніми стосовно нього особистісними цінностями акмеологічного плану, суспільними умовами й потребами, потребами особистості учня в загальному розвитку, освіченості й вихованості; 2) зв'язки між складниками педагогічного професіоналізму (професіоналізмом особистості й професіоналізмом діяльності), що виникають у динамічному розвивальному русі їх до нових цільових орієнтирів; 3) зв'язки між розвитком педагогічного професіоналізму й провідними

внутрішніми чинниками стимулювання цього процесу — професійною самотворчістю (професійними самоосвітою й самовихованням) на самоорганізаційних засадах; професійно-педагогічною творчістю й цілісною активністю особистості вчителя — інтелектуальною, афективною й комунікативною — в оволодінні новими культуровідповідними цінностями.

Згідно із цією логікою, виділяємо основні **закономірності** розвитку педагогічного професіоналізму:

1. Процес акмеологічного розвитку педагогічного професіоналізму як вельми значущий для оновлення освітньої системи закономірно підпорядковується стратегічним цілям національного культуротворення, націєтворчості й сталого поступу суспільства.

2. Професійно-педагогічна культура як найвища (вершинна) цінність у цілісній системі аксіологічного потенціалу вчителя закономірно детермінує розвиток педагогічного професіоналізму й виступає в ролі його стратегічної мети, провідного чинника оновлення «Я»-концепції кар'єрного зростання педагога.

3. Ефективність кар'єрного поступу вчителя від рівня педагогічного професіоналізму до рівня професійно-педагогічної культури закономірно залежить від усвідомленості ним потреб у новій ціннісно-цільовій державній стратегії навчання й виховання учня як духовно-моральної, національно свідомої, культурної й розвиненої особистості.

4. У цілісному процесі професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя (досягнення ним нової якісної повноти підвищення рівнів педагогічного професіоналізму в оновлених культуровідповідних умовах) суперпозиція аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму його діяльності є закономірним внутрішнім процесом, що сприяє появі в психіці новоутворення — аксіосфери культури педагогічного професіоналізму.

5. Професійна самотворчість закономірно стимулює розвиток педагогічного професіоналізму й має статус системоутворювального внутрішнього чинника цього процесу.

6. Професійно-педагогічна творчість закономірно позитивно впливає на акмеологічний розвиток педагогічного професіоналізму, а якість її продуктів переважно визначають задатки й творчі здібності вчителя.

7. Аксіо-акмеологічна спрямованість культуровідповідних активностей вчителя як суб'єкта розвитку педагогічного професіоналізму закономірно має найвищий потенціал для опанування ним цінностей культуросфери особистості педагога-майстра, педагога-творця й педагога-духовника.

Перші три з визначених закономірностей — це закономірності зовнішнього плану. Останні чотири характеризують зв'язки педагогічного професіоналізму й процесу його розвитку внутрішнього характеру.

Як зовнішні, так і внутрішні відповідні закономірності є підґрунтям для формулювання цілісної сукупності *принципів* самоперетворювального сходження особистості вчителя з рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури. Тобто йдеться про такі регулятиви розвитку педагогічного професіоналізму в аксіо-акмеологічному, синергетичному, системно-структурному, культурологічному й особистісно-діяльнісному вимірах: *принцип* підпорядкованості професійно-культурного розвитку вчителя стратегічним цілям національного культуротворення, націєтворчості й сталого розвитку суспільства; *принцип* акмеологічної інваріантності аксіологічної культуросфери особистості педагога від аксіосфери його педагогічного професіоналізму; *принцип* детермінації професійно-культурного зростання вчителя усвідомленими складниками еталонної аксіо-акмеологічної культуросфери педагогічного професіоналізму; *принцип* детермінації руху вчителя до професійно-педагогічної культури

усвідомленими потребами в новій особистісно-розвивальній ціннісно-цільовій стратегії навчання й виховання учня як духовно багатой, національно свідомой й висококультурної особистості; *принцип* вторинної суперпозиції аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога в нових культуровідповідних умовах; *принцип* домінантності аксіо-акмеологічної спрямованості культуровідповідних активностей особистості педагога в їхній загальній системі; *принцип* цілісності професійної самотворчості й професійно-педагогічної творчості вчителя як ключових засобів розвитку його педагогічного професіоналізму.

Принцип підпорядкованості професійно-культурного розвитку вчителя стратегічним цілям національного культуротворення, націєтворчості й сталого розвитку суспільства. Щоб «дорости» до якісного виконання своєї головної соціальної функції — утверджувати на всіх рівнях власного життєтворчого простору духовний суверенітет народу, національну ідентичність, українську мову й культуру, — педагогу слід насамперед збагатити свою «Я»-концепцію професійного розвитку новими культуровідповідними цільовими орієнтирами, перетворити її в «Я»-концепцію розвитку професійно-культурного. Такими стратегічно важливими новими цілями є опанування всіх складників культури пізнання, збереження, утвердження й відродження національного «Я».

На цьому ціннісні орієнтації принципу не закінчуються. Вони стосуються й активізації зусиль педагога за напрямками: 1) проектування адекватно розробленій новій концепції змістової сторони її реалізації, тобто відповідного змісту професійної самотворчості; 2) оновлення адекватно новим саморозвивальним цілям, модернізованому змісту професійної самоосвіти й самовиховання методичного супроводу цих цінностей-засобів кар'єрного зростання; 3) боротьби за учня-патріота з розвиненою національною свідомістю й само-

свідомістю (передусім засобами впливу на процес підвищення україноцентричності змісту загальної середньої освіти, забезпечення особистісної траєкторії національного виховання) 4) сприяння оздоровленню соціокультурного середовища, культивування в ньому етнокультурної краси й неповторності українського народу, зразків піднесення національного інтелекту й моральності співвітчизників, націєтворчої стратегії реформування всіх сфер життєдіяльності.

Принцип акмеологічної інваріантності аксіологічної культуросфери особистості педагога від аксіосфери його професіоналізму. Погляд на аксіосферу професіоналізму особистості педагога на основі синергетичних уявлень про функціонування будь-яких нелінійних систем дає можливість стверджувати про наявність у неї здатності до самоорганізації в напрямі збагачення новими цінностями й ціннісними орієнтирами.

Розширення відповідної аксіосфери відбувається «коштом» цінностей глибинної сутності особистості професіонала духовного, загальнокультурного і етнокультурного характеру. Цілісна активність педагога в опануванні нових для нього цінностей прадавньої етнокультури як ядра українського духу, тих, що презентують найвищий сенс життя особистості, й цінностей ноосферного плану, за умови її вмотивованості, зорієнтована на боротьбу із самим собою, зміну вже наявних і усталених потягів і устремлінь, домінантних ціннісних орієнтацій на найкращі в культуровідповідному плані. Своєрідна «продукція» такої боротьби — якісні зміни у всіх сферах особистості, наповнення їх культуровідповідними новоутвореннями найвищого духовного типу. Вони і є інваріантними щодо раніше сформованих на етапі сходження учителя на рівень педагогічного професіоналізму. Та частина з них, що прямо стосується самоактуалізаційної й самореалізаційної активності педагога в професійному, природному й громадському середовищах, під дією інтеграційних синергетичних факторів

і оновлених ціннісних орієнтацій «Я»-концепції особистісного й професійно-культурного розвитку утворює самодостатню аксіологічну базову функцію — культуру професіоналізму особистості.

Інша група новоутворень, похідних від професіоналізму діяльності педагога, синтезується ще в одну самодостатню аксіологічну базову функцію — культуру професійно-педагогічної діяльності. Таке перетворення з орієнтацією на більш високий акмеологічний результат відбувається під впливом поглиблення усвідомленості потреб у досягненні адекватності між рівнями актуальної майстерності педагогічних дій та стратегію духовно-моральної, психічної й фізичної оздоровленості й загального розвитку особистості учня, його світоглядно-ноосферної й патріотичної вихованості.

Творча й синергійно обумовлена взаємодія аксіологічних самодостатніх функцій — культури професіоналізму особистості й культури професійно-педагогічної діяльності — відбувається вже на новому — найвищому — витку розвитку аксіосфери педагогічного професіоналізму, спрямованому на досягнення вершинним аксіосферичним культуровідповідним утворенням стану готовності до реалізації вже цілісних властивостей з емерджентними характеристиками.

Це унікальне утворення й називається аксіо-акмеологічною культуросферою особистості педагога, цілком інваріантним аксіосфері його педагогічного професіоналізму.

Отже, відповідний принцип регулює взаємовідносини аксіо-акмеологічної культуросфери й аксіосфери професіоналізму особистості педагога, є основою бачення специфіки його професійно-культурного розвитку в аксіологічних просторах з різним культуровідповідним потенціалом. В ієрархії вершинних цінностей він утверджує пріоритетність професійно-педагогічної культури, її статус інваріантної від професіоналізму як самодостатньої аксіологічної функції термінального рівня.

Принцип детермінації професійно-культурного зростання вчителя усвідомленими складниками еталонної аксіо-акмеологічної культуросфери професійно-педагогічної культури. Принцип є провідним для педагога як носія цінностей педагогічного професіоналізму на етапі реалізації усвідомленої потреби в його розвитку. Цей регулятив віддзеркалює вимогу щодо підвищення рівня усвідомленості ним компонентів еталонної системи культуросфери особистості вчителя в ролі стратегічної детермінанти професійно-культурного розвитку.

З одного боку, віддзеркалюючи потребу в поєднанні вчителем як суб'єктом кар'єрного руху суспільних цілей з особистими, принцип визначає сутність ціннісно-сміслового ядра цільової програми його професійно-культурного розвитку, характер дій у напрямі її реалізації. При цьому він має прямий стосунок і до узгодження змісту професійно-культурного поступу із результатами самооцінки вчителем ступенів сформованості в себе кожного зі складників особистої аксіо-акмеологічної культуросфери та її елементів.

З іншого боку, регулятив указує на чітку спрямованість стратегічних ліній самоорганізації вчителем професійно-культурного зростання на такі цільові орієнтири (складники еталонної аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога): «Я»-концепцію професійно-культурного розвитку; світоглядно-аксіологічну, загальну і духовно-моральну культури; культуру соціальної активності, громадянської відповідальності і дії; культуру синтезу й розвитку в себе та учнів національної свідомості й самосвідомості, утвердження українськості; культуру педагогічного професіоналізму.

Принцип детермінації руху вчителя до професійно-педагогічної культури усвідомленими потребами в новій ціннісно-цільовій особистісно-розвивальній стратегії навчання й виховання учня як духовно багатой, національно свідомой й висококультурної особистості. Розроблення вчителем-про-

фесіоналом авторських стратегій оновлення педагогічного процесу є похідним від збагачення цільових орієнтирів його «Я»-концепції професійно-культурного розвитку цінностями професійної інноваційної культури. Необхідною умовою оновлення відповідної «Я»-концепції є усвідомлення ним суперечностей між ідеальним і реальним образами «Я» як суб'єкта інноваційної культури. Остання є стрижнем культури педагогічного професіоналізму.

Тобто цей принцип, по-перше, спрямовує суб'єкта професійно-культурного розвитку на якісну модернізацію аксіологічно-рефлексивного механізму цього процесу, що в контексті досягнення ним рівня професійно-педагогічної культури повинен характеризуватися ціннісними орієнтаціями інноваційної особистості.

По-друге, він є регулятором меж охоплення спонукально-мотиваційним механізмом сходження вчителя-професіонала до професійно-педагогічної культури аспектів і умов перетворення мотивів відповідного процесу в смислотвірні. В ієрархії аспектів обов'язкового плану чільне місце займають такі: а) трансформації в свідомості особистості педагога раніше набутих знань про педагогічні інновації як засіб професійно-культурного розвитку з інформаційного рівня на рівень особистісних цінностей; б) наявності первинного образу очікуваного результату професійної творчості в напрямі розроблення авторської стратегії навчання й виховання учнів.

Смислотвірний характер мотивів самоформування цілісної властивості педагога — здатності до проектування авторської стратегії побудови педагогічного процесу як засобу виховання висококультурної особистості учня — забезпечує створення двох основних умов: наявності актів цілепокладання в опануванні цієї властивості; наявності особистісного сенсу оволодіння інноваційною культурою на рівні проектування продуктів педагогічної творчості стратегічного плану.

Спочатку відповідні мотиви існують у вигляді бажаних психічних образів, що спонукають суб'єкта професійно-культурного розвитку на пошук особистісного сенсу підвищення самотворчої активності з метою привласнення цінностей інноваційної культури як фундаменту розроблення авторських педагогічних проєктів різної складності. Відкриття ним такого сенсу не тільки сприяє переходу в його свідомості педагогічних інновацій від потенціалі до актуалізації, а й установленню ціннісно-сміслових зв'язків між інноваційною й самотворчою (самоосвітньою, самовиховною) активністю. Смісловий характер мотивації професійно-культурного розвитку особистості педагога засобами педагогічної творчості й самотворчості і є умовою повороту його педагогічної свідомості на самосвідомість, оновлення «Я»-концепції руху до професійно-педагогічної культури.

Принцип вторинної суперпозиції аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога в нових культуровідповідних умовах. Професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності педагога мають загальні й відмінні характеристики, які у своїй сукупності за певних умов забезпечують його подальший неперервний професійно-культурний поступ. До загальних характеристик насамперед належать спільне підґрунтя цих інтегральних властивостей учителя — його вітально-аксіологічний потенціал. І професіоналізм особистості, і професіоналізм діяльності педагога є результатами доволі високого рівня його інтелектуальної, афективної й комунікативної активності в кар'єрному зростанні на підґрунті усвідомлення потреб у професійному самовдосконаленні.

Однак в акмеологічній теорії ці категорії передусім відрізняються специфічними аксіосферами. За принципом суперпозиції (накладення) цих аксіосфер вони утворюють такий первинний результат, як аксіоядро професіоналізму педагога, що характеризується особистісними й діяльнісними складниками в їхній гармонійній єдності.

Відповідне ядро має можливості до розширення, але в нових — культуровідповідних — умовах. До таких умов належать: 1) створення нового аксіо-культурного простору з підвищення якості професіоналізму діяльності; 2) створення нового інкультураційного простору щодо розвитку професіоналізму особистості; 3) сформованість у педагога смислотвірних мотивів опанування цінностей професійно-педагогічної культури.

У зазначених умовах і відбуваються оновлення й розширення аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога завдяки якісно новим цінностям культуровідповідного плану.

Емоційно пережиті й осмислені, вони у статусі самоцінних стають джерелом перетворення цих «первинних» аксіосфер у розширені аксіосфери нового якісного типу, ціннісно-смісловий фундамент таких феноменів, як культура професіоналізму особистості й культура професійно-педагогічної діяльності. Результати розгляду цього фундаменту із цілісних позицій свідчать про полярний характер смислів його ціннісного світу, наявність в останнього здатності до диференціації й інтеграції. Емоційне переживання й осмислення педагогом як суб'єктом професійно-культурного розвитку з амбівалентних позицій явища диференціації й інтеграції двох власних — оновлених і розширених — аксіосфер сприяє їхньому взаємопроникненню, накладанню одна на одну. Готовність до розгляду сутності власної аксіосфери як амбівалентного утворення є показником трансформації особистості педагога в творчу (за П. Вайнцвайгом, творча людина — це парадоксальна істота, якій властиві амбівалентні поведінкові й психологічні особливості). Проєкування ним образу результату найвищого рівня розвитку педагогічного професіоналізму — це насамперед побудова його цілісного уявлення з двох протилежних сторін — особистісної й діяльнісної. Саме ця інтелектуально-творча операція вима-

гає суперпозиції аксіосфер культури професійно-педагогічної діяльності.

Поява новоутворень у всіх сферах особистості педагога з її переходом до нових якісних станів, тобто особистісно-культурний розвиток, є результатом насамперед двох видів діяльності — педагогічної творчості й професійної самотворчості. За результатами такої суперпозиції відповідні аксіосфери народжують на цьому більш високому витку взаємовідношень новоутворення вершинного характеру — аксіосферу культури педагогічного професіоналізму (див. рис. 3.2).

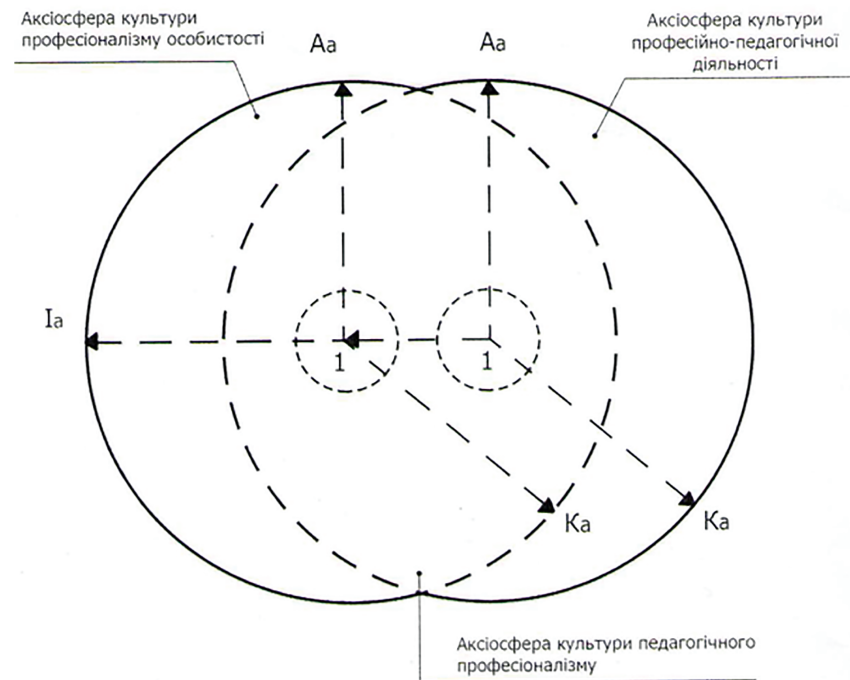


Рис. 3.2. Схема суперпозиції аксіосфер культур професіоналізму особистості й професійно-педагогічної діяльності

На рисунку є ряд позначень: Іа — інтелектуальна активність особистості; Аа — афективна активність особистості; Ка

— комунікативна активність особистості; одиницею позначено вітально-аксіологічний потенціал учителя.

Осмислення суб'єктом професійно-культурного розвитку образу аксіосфери культури педагогічного професіоналізму через дуальну опозицію його особистісних і діяльнісних характеристик ціннісно-цільового й ціннісно-смыслового культурних планів йде за вектором творчої інтелектуальної активності.

Для родових аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога накладання їх відбувається двічі. Воно відбувається на різних витках його розвитку — вершинному професійному (первинна суперпозиція) і професійно-культурному (вторинна суперпозиція). Остання вже переважно базується на їхньому оновленому ціннісно-культурному змісті, складники якого в нових культуровідповідних умовах перетворюються для вчителя в самоцінні стратегічні цінності-цілі подальшого особистісно-професійного кар'єрного зростання.

Загалом принцип вторинної суперпозиції аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога в нових культуровідповідних умовах виявляє й забезпечує синергетичний ефект цілісності системи «аксіосфера культури педагогічного професіоналізму».

Принцип домінантності аксіо-акмеологічної спрямованості культуровідповідних активностей особистості педагога в їхній загальній системі. Ця вимога пов'язана із забезпеченням пріоритетності й домінантності тих спрямованостей особистості суб'єкта сходження з рівня педагогічного професіоналізму на рівень професійно-педагогічної культури, що прямо впливають на позитивний результат цього процесу — появу в психіці педагога новоутворень культуровідповідного характеру. Культуровідповідна активність учителя-професіонала як суб'єкта кар'єрного зростання — це його активність у творчому опануванні на самоцінному рівні тих усвідомлених

стратегічних цінностей-цілей, що є базовими складниками професійно-педагогічної культури: культура професіоналізму особистості; культура професійно-педагогічної діяльності; світоглядно-аксіологічна, духовно-моральна та загальна культура в глибинному плані; культура соціальної активності, громадянської відповідальності й дії; культура синтезу й розвитку в себе та учнів національної свідомості й самосвідомості, утвердження українськості.

І аксіо-акмеологічне «обличчя» спрямованості активностей особистості педагога у напрямі оволодіння новими для нього особистісно-професійними якостями, способами діяльності й досвідом також визначає її цілі, акмеологічні інваріанти цінностей професіоналізму (культури професіоналізму особистості й діяльності) й цінності інших складників його культуросфери, які мають статус «вершинних професійних».

Зазначені культуровідповідні активності вимагають від педагога розкриття власного творчого потенціалу, креативного мислення в аспекті досягнення поставлених культуровідповідних цінностей-цілей найвищого порядку.

Мотивація їх домінантності пов'язана з об'єктом спрямованості, який уже зростає до рівня вершинної самодостатньої цінності цілісно-розвивального типу на відміну від об'єктів інших спрямованостей активності особистості педагога — на розширення професійних інтересів, зв'язків у професійному бутті, поліпшення якості методики викладання конкретної дисципліни, оволодіння певними додатковими загальнопедагогічними уміннями різної функціональної приналежності, набуття досвіду участі в професійних конкурсах усеукраїнського чи регіонального значення тощо.

Опертя на цей принцип є для педагога ефективним засобом забезпечення незворотності власного культуровідповідного руху шаблями кар'єрного зростання, збереження неперервного характеру цього професійно-культурного розвитку.

Принцип цілісності професійної самотворчості й професійно-педагогічної творчості вчителя як ключових засобів розвитку його педагогічного професіоналізму. Актуалізований регулятив професійно-культурного зростання вчителя передусім спрямовує його увагу на досягнення якісної повноти цього процесу в результаті синтезу його внутрішніх детермінант — професійної самотворчості й професійно-педагогічної творчості. Стрижневою вимогою в цьому контексті є опертя суб'єкта їх організації на психологічний механізм самотворчості й педагогічної творчості як особливе цілісне утворення — єдність професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості особистості вчителя.

Згідно із цим принципом, організатору професійної самотворчості й педагогічної творчості в їхній єдності необхідно забезпечити адекватність цільової програми, змісту й технологій здійснення відповідних процесів. Щодо цілей професійної самоосвіти, самовиховання й педагогічної творчості як розвивальної системи синергетичного характеру: вони повинні проектуватися не як локальні, а з огляду на емерджентні властивості цього особливого синтетичного утворення. Змісту професійної самотворчості й педагогічної творчості належить зважати не тільки на компоненти їхньої культури, а й на компоненти культури професійної самоактуалізації й професійної самореалізації загалом. Основна вимога до відповідних технологій — не тільки їхній гуманний, особистісно- і професійно-розвивальний характер, але й здатність до виконання функцій ефективних засобів сприяння реалізації вчителем самотворчих і професійно-творчих цілей.

Віддзеркалені в підрозділі закономірності й принципи професійно-культурного розвитку вчителя цілком узгоджуються із системою загальних регулятивів його цілісного поступу. Останні насамперед суттєво впливають на визначення загальної спрямованості специфічних вимог до розвитку педагогіч-

ного професіоналізму, сприяють розкриттю місця й ролі цих принципів у теорії цілісного розвитку вчителя, меж і можливостей їхнього використання педагогами на визначальній фазі неперервного саморуху до професійно-педагогічної культури.

Висновки до розділу 3

1. Головна цілісна властивість методологічного фундаменту реалізації поставлених у розділі завдань (побудови концептуальної моделі особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя, визначення й характеристики компонентів системи загальних і специфічних принципів функціонування цього процесу та ін.) — утвердження при проєктуванні відповідних інноваційних конструктів панівного статусу акме-синергетичної парадигми, реалізація концептуальної ідеї вітально-аксіологічної детермінації самоорганізації й саморегуляції на синергетичній основі цілісного акмеологічного поступу особистості педагога.

Опертя на таку парадигму передбачає використання для вирішення окреслених завдань цілісного утворення — діалектичної єдності аксіологічного, акмеологічного, синергетичного, системно-структурного, цілісного, культурологічного, компетентнісного й особистісно-діяльнісного підходів за умови визнання аксіологічного у статусі системоутворювального й визначального, а акмеологічного й синергетичного як найбільш парадигмально валентних методологічних принципів.

Особливу функцію в цій парадигмі й актуалізованій сукупності методологічних регулятивів виконує принцип цілісності — універсально-технологічну. Цей універсум не тільки дав можливість автору розкрити із цілісно-системних позицій технологію сходження до чітких уявлень про сутнісні характеристики особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя, його цілісні властивості, але й загалом окреслити концептуально-технологічне бачення розв'язання

проблеми об'єктивного зв'язку особистісного й професійного поступу вчителя з професійно-культурним.

Своє неповторне «обличчя» в «родині» опорних методологічних регулятивів мають й інші підходи. Зокрема, на основі особистісно орієнтованого було укріплено й аргументовано позицію щодо пріоритетності особистісного розвитку вчителя щодо професійного й професійно-культурного, а культурологічний принцип увійшов у ролі стрижневого до засад теорії професійно-культурного поступу педагога.

2. Нове наукове знання про загальні регулятиви функціонування цілісного розвитку вчителя (про зовнішні й внутрішні чинники впливу на нього, критерії пошуку його принципів і механізмів, специфіку їхніх характеристик після визначення та ін.) є похідним від використання при розгляді цього процесу як багаторівневого, поетапного, неперервного й самобутнього: 1) теоретичних методів пізнання — передусім теоретичного аналізу і синтезу, системно-структурного методу, класифікації; 2) філософських уявлень про феномен розвитку; 3) ціннісного потенціалу педагогічної аксіології, педагогічної акмеології, педагогічної синергетики, педагогічної культурології, положень психології розвитку особистості, психології діяльності, психології творчості, теорії педагогічної творчості, психології і педагогіки самовдосконалення та ін.

Схарактеризована в розділі сукупність загальних принципів є системою основних вимог, що регулюють процес особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя в ролі цілісного утворення, вказують на його акмеологічний напрям, сприяють якісному перетворенню його «Я»-концепції особистісного й професійного кар'єрного зростання (вона досягає найвищого ступеня ціннісно-змістової й ціннісно-смісловної повноти) в «Я»-концепцію цілісного поступу впродовж життя, а найголовніше — творчому підходу до реалізації цієї концепції на основі оптимальних цінностей-за-

собів, роблять логічний наголос на гармонізації при цьому потреб суспільства й особистісних.

У них, загальних регулятивах, віддзеркалюється авторське концептуальне бачення особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя як неперервного, багаторівневого, самобутнього й стадійного біосоціального процесу якісних змін під дією зовнішніх і внутрішніх чинників у його професійній свідомості й самосвідомості, активного творчого перетворення ним професійного й соціального буття і власної особистості у вимірі усвідомленої потреби в самоактуалізації й самореалізації у всіх різновидах діяльності як професіонала і громадянина України; у ціннісно-технологічному аспекті — це процес усвідомленого підвищення педагогом якості технології самоорганізації самотворчими й професійно-творчими засобами поступового опанування із часом і в нових на кожній фазі культуровідповідних умовах різної питомої ваги цінностей аксіосфер професійної компетентності, педагогічного професіоналізму й аксіо-акмеологічної культуросфери професійно-педагогічної культури.

3. Провідними функціями спроектованої парадигмальної концептуальної моделі особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя є такі: 1) відображення акмеологічної стратегії розгортання цього процесу: від інтегральної професійної компетентності до педагогічного професіоналізму й професійно-педагогічної культури; 2) утвердження на платформі обраної парадигми вітально-аксіологічної детермінованості й синергетичної обумовленості акмеологічного цілісного саморозвитку вчителя синергії основних загальних і специфічних вимог до його функціонування, стрижневого психологічного механізму активності педагога в кар'єрному зростанні — єдності професійної свідомості й самосвідомості; 3) наочна демонстрація процесу саморуху вчителя до вершин професійної зрілості як зміни якісного ста-

ну таких систем: а) інтелектуальної, афективної й комунікативної активності педагога; б) системи фаз його особистісного, професійного й професійно-культурного сходження до цільових орієнтирів, визначених за аксіологічним об'єктивним критерієм; в) системи аксіологічних сферичних утворень (аксіосфер професійної компетентності й педагогічного професіоналізму, аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога); г) системи функцій професійно-педагогічної культури.

В умовах реалізації державної Концепції «Нова українська школа» на фоні динамічної появи все нових і нових системних викликів для національної системи освіти і країни загалом підвищується соціальна актуальність і значущість розробленої моделі, яку вирізняє гармонійна єдність таких сутнісних характеристик, як парадигмальність, концептуальність (вона спроектована на основі авторської концептуальної схеми розв'язання обраної наукової проблеми), багаторівневий характер, спіралеподібність просторової форми, цілісно-системна структура, побудова відображеної системи фаз цілісного розвитку педагога за механізмом їхньої ціннісно-сислової наступності, багатовимірність і системність функцій професійно-педагогічної культури — провідної домінанти кар'єрного зростання вчителя, його стратегічного цільового орієнтира.

4. Сформульовані й схарактеризовані в підрозділі 3.4 психопедагогічні принципи особистісного й професійного зростання вчителя до рівня педагогічного професіоналізму мають міцну психологічну основу: 1) провідні закономірності розвитку особистості — творення нею себе в акті самодіяльності (С. Рубінштейн), залежність інтеріоризації структури соціального досвіду від умов спільної діяльності й спілкування (Л. Виготський); 2) концептуальні положення особистісного (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл та ін.), професіографічного (Б. Ананьєв, Н. Бернштейн, С. Гелленрштейн,

А. Лазурський, М. Левітов та ін.), діяльнісного та інших підходів; положення педагогічної психології щодо професійного розвитку вчителя, феноменології педагогічної праці (Л. Мітіна, А. Маркова, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Семиченко, Є. Рогов, І. Зимня, Ю. Поваренков, В. Рибалка, О. Щербаков та ін.).

Процес визначення принципів спирався й на національну науково-педагогічну базу відповідного спрямування (І. Зязюн, О. Дубасенюк, В. Гриньова, Н. Гузій, М. Гриньова, О. Семенов, С. Сисоєва, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Муқан, Л. Хомич, Т. Федірчик та ін.).

Пошук принципів особистісного й професійного акмеологічного розвитку вчителя — технологічна процедура підпорядкування його такій авторській концептуальній схемі: 1) усталені в педагогічній психології уявлення щодо багатовимірному простору педагогічної праці (його складники: особистість учителя, педагогічна діяльність і педагогічне спілкування) слід доповнити ще одним виміром — діяльність педагога в соціумі з метою сприяння його гармонізації; 2) об'єктами розвитку виступають гуманістична й педагогічна спрямованості особистості, професійна компетентність, педагогічні здібності та якості, здатність учителя до самоорганізації професійної й громадської діяльності; 3) цільовий орієнтир особистісно-професійного акмеологічного розвитку вчителя — педагогічний професіоналізм, цілісна сукупність цінностей його аксіосфери, усвідомлення якої вчителем, суперечностей між реальним й ідеальним професійним «Я», перетворює цей феномен у потужну детермінанту кар'єрного саморуку; 4) психологічним механізмом особистісно-професійного акмеологічного розвитку педагога виступає нова якість єдності його професійної свідомості й самосвідомості, їх оновлення за результатами зміни цільових, ціннісно-смыслових і ціннісно-змістових аспектів поліпшення організації й самоорганіза-

ції педагогічної праці самотворчими і професійно-творчими засобами.

Принциповим у концептуальній схемі є відхід від суто феноменологічних позицій насамперед у трактуванні об'єкта особистісно-професійного розвитку російськими психологами (зокрема, Л. Мітіна встановлює в ролі об'єкта педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність і педагогічну гнучкість), утвердження на основі синергетичної позиційної платформи одним із його складників здатності вчителя до самоорганізації цього процесу. Не менш принциповим вважаємо наявність у схемі логічного акценту на аксіологічну детермінацію особистісного й професійного розвитку педагога усвідомленою ним еталонною моделлю аксіосфери акмеологічного феномена — педагогічного професіоналізму (уперше в Україні його теорія, зокрема положення про аксіосферу цієї вершини професійної зрілості, була розроблена Н. Гузій).

Класифікована за критерієм відповідності цінностям-цілям чи цінностям-засобам регуляції особистісно-професійного акмеологічного розвитку вчителя цілісна сукупність груп визначених принципів має такий вигляд: 1) *перша група* (спрямованості «Я»-концепції особистісно-професійного розвитку вчителя на педагогічний професіоналізм; детермінації розвитку вчителя як компетентного фахівця цінностями еталонної підсистеми професіоналізму особистості; цілісної детермінації розвитку професійної компетентності вчителя усвідомленим ним еталонним зразком аксіосфери професіоналізму педагогічної діяльності; пріоритетності самокультивування вчителем у ролі самоцінних цінностей інноваційно-креативного складника аксіосфери професіоналізму особистості; обумовленості розвитку професійно компетентного вчителя в різновидах педагогічної діяльності ускладненням її цілей різної функціональної підпорядкованості); 2) *друга група* (гармонізації самотворення вчителя як професіонала в системі

самоосвітніх і самовиховних дій; інформатизації системи цінностей-засобів самотворчого руху вчителя до педагогічного професіоналізму); окремо виділяється принцип, що пов'язує самодостатні й інструментальні відповідні цінності кар'єрного зростання педагога (синкретичності цінностей-цілей і цінностей-засобів учителя як суб'єкта руху до педагогічного професіоналізму).

5. Цілісна сукупність закономірностей, що визначені в підрозділі 3.5, утворює специфічну систему, яка пов'язує педагогічний професіоналізм як цілісне утворення, складники педагогічного професіоналізму і професійно-педагогічну культуру; відповідні закономірності встановлено за окресленою логікою теоретичного аналізу й синтезу трьох груп зв'язків акмеологічного розвитку педагогічного професіоналізму з різними факторами впливу на нього: 1) між ним і зовнішніми чинниками — ціннісним потенціалом професійно-педагогічної культури, потребами суспільства, освіти, учня; 2) між складниками педагогічного професіоналізму; 3) між його розвитком і провідними внутрішніми чинниками стимулювання цього процесу. На цей висновок працюють такі аргументи: кожна з восьми розкритих закономірностей як структурних компонентів цього цілісного утворення виконує в ньому свої неповторні функції; між закономірностями зовнішнього й внутрішнього характеру існують тісні зв'язки (усі вони потенційно пов'язані між собою головною аксіологічною орієнтацією на наповнення вчителем «Я»-концепції професійно-культурного розвитку культуровідповідним ціннісно-смысловим ядром, їх об'єднує потенціал спрямованості педагога на єдине енергетичне, світоглядно, -духовно,-загальнокультурно- і професійно-розвивальне поле еталонної для нього моделі аксіо-акмеологічної культуросфери професійно-педагогічної культури); перші чотири закономірності прямо й опосередковано культивують зв'язки всієї їх сукупності з навколишньою дійсністю.

Законопростір останньої фази саморуху вчителя до вершин професійно-педагогічної культури вираженено у висвітлених на сторінках п'ятого підрозділу авторських специфічних принципах, що визначають особливості забезпечення культуровідповідної спрямованості загальної самоорганізації цього процесу, його детермінації, змісту, самотворчої й професійно-творчої технології здійснення.

6. Критерієм класифікації схарактеризованих специфічних принципів сходження вчителя від педагогічного професіоналізму до рівня професійно-педагогічної культури є їхня відповідність визначеним закономірностям цього процесу зовнішнього й внутрішнього плану.

За цим критерієм, у класифікації до першої групи регулятивів (зовнішніх вимог) належать такі: принцип підпорядкованості професійно-культурного розвитку педагога стратегічним цілям національного культуротворення, націєтворчості й сталого розвитку суспільства; принцип детермінації руху вчителя до професійно-педагогічної культури усвідомленими потребами в новій ціннісно-цільовій особистісно-розвивальній стратегії навчання й виховання учня як духовно багатой, національно свідомой й висококультурної особистості; принцип детермінації професійно-культурного зростання вчителя усвідомленими складниками еталонної аксіо-акмеологічної культуросфери професійно-педагогічної культури; принцип акмеологічної інваріантності аксіологічної культуросфери особистості педагога від аксіосфери його педагогічного професіоналізму.

Група принципів внутрішнього плану, як і закономірностей, не є однорідною (переважна більшість із них регулює різновиди активностей учителя в застосуванні провідних цінностей-засобів оволодіння новими для нього цінностями аксіо-акмеологічної культуросфери професійно-педагогічної культури). Сукупність відповідних регулятивів складають такі:

принцип домінантності аксіо-акмеологічної спрямованості культуровідповідних активностей педагога в їхній загальній системі; принцип цілісності професійної самотворчості й професійно-педагогічної творчості вчителя як ключових засобів розвитку його педагогічного професіоналізму.

Внутрішній закономірності щодо «стосунків» складників педагогічного професіоналізму (у цілісному процесі професійно-культурного розвитку вчителя суперпозиція аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності є закономірним внутрішнім процесом, що в оновлених культуровідповідних умовах сприяє появі психічного новоутворення — аксіосфери культури педагогічного професіоналізму) відповідає принцип вторинної суперпозиції аксіосфер професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності педагога.

6. Система визначених у підрозділі 2.5 закономірностей і принципів є стрижнем теорії професійно-культурного акмеологічного розвитку педагога. Подальший пошук у цій площині треба пов'язувати з розробленням інноваційних технологій психолого-педагогічного супроводу саморуку вчителя від педагогічного професіоналізму до професійно-педагогічної культури, оптимальних шляхів і способів утвердження в національному інформаційному полі й науковому дискурсі пріоритетності проблем професійно-культурної детермінації професійного зростання вчителя, підвищення його статусу в суспільстві як гаранта здоров'я соціального середовища.

ПІСЛЯМОВА

Саморух учителя до вищих життєвих і професійних цінностей, особливо в умовах гальмування суспільного розвитку системними викликами, є одним із ефективних засобів реалізації його особистих потреб у безпеці, самоактуалізації й самореалізації, сприянні виживанню України як держави, активізації в ній процесів культуротворення й націєтворчості. Усвідомлюючи це, у дослідженні й було актуалізовано проблему розкриття науково-методологічних засад його цілісності.

У координатах методології постнекласичної наукової парадигми цілісний розвиток педагога — особистісний, професійний і професійно-культурний — за своєю спрямованістю й сутністю є *акмеологічним*. Саме таким є лейтмотив побудови всіх віддзеркалених у роботі конструктів.

Розроблення автором парадигмального концептуального бачення відповідного процесу (сукупності цільових орієнтирів цілісного акмеологічного розвитку вчителя, загальних і специфічних принципів його регуляції й саморегуляції, цілісних властивостей, механізмів і факторів впливу на нього та ін.) було підготовлене фундаментальними результатами руху наукової думки за напрямом розв'язання міждисциплінарної проблеми особистісно-професійного розвитку вчителя. При вирішенні поставлених завдань було просто неможливо (це й

не було метою) показати багатство всіх аспектів результатів її розв'язання науковим загалом.

Вважаємо закономірним те, що в роботі багато уваги було приділено тлумаченню родової категорії «розвиток» представниками філософської, соціологічної й історичної науки. Проте логіка наукового пошуку вимагала актуалізації базових знань про особистісний розвиток і розвиток учителя, що знаходяться в царині насамперед загальної й педагогічної психології, психології особистості, психології розвитку (зокрема, акмеологічного), психології творчості, психології самовиховання, загальної й професійної педагогіки, педагогічної синергетики, педагогічної аксіоматики, педагогічної творчості, педагогічної інноватики, педагогічних основ самоосвіти й самовиховання, педагогічного проектування та ін.

Отримавши інтегральне — психолого-педагогічне — базове теоретичне уявлення про феномен особистісно-професійного розвитку вчителя, автор монографії зробив саме психопедагогіку Едварда Стоунса й Івана Зязюна ключовою для подальшого власного наукового пошуку у сфері наукових знань.

Найбільш виразно психопедагогічний характер авторських уявлень про цілісний розвиток учителя як акмеологічний проявляється в парадигмальній концептуальній моделі цього процесу, характеристики принципів його регуляції.

Психологічний («провідний») складник психопедагогічного механізму саморуку педагога до вершин професійної зрілості має два аспекти внутрішнього забезпечення цього процесу — *потребнісно-мотиваційний* і *ціннісно-смысловий*.

У цьому контексті стрижневими руховими силами особистісно-професійного й особистісно-професійно-культурного саморозвитку вчителя, згідно з представленою концептуальною схемою, є суперечності між: 1) усвідомленою вчителем потребою в цілісному акмеологічному саморозвит-

ку й недостатнім рівнем його «вершинної» інтелектуальної, афективної й комунікативної активності в поліпшенні самоорганізації й розширенні ціннісно-змістової складової особистісно-професійної самотворчості (самоосвіти і самовиховання) й педагогічної творчості в саморозвивальних більш складних цілях; 2) збагаченням під дією зовнішніх і внутрішніх чинників аксіосфери особистості педагога-професіонала новими особистісними, професійними й професійно-культурними цінностями й ступенем його готовності до їх цілісного смислоосягнення як визначальних для подальшого власного духовного й професійного життя, сприяння культурному поступові суспільства.

У роботі відповідний психологічний механізм розглянуто і в результативному плані. Його витлумачено як нову якість єдності професійної свідомості й самосвідомості особистості вчителя, що зумовлюється впливом на її розвиток насамперед фактору усвідомленої ним під час рефлексії зміни (збагачення) ціннісно-цільових, ціннісно-смыслових і ціннісно-змістових аспектів «Я»-концепції акмеорієнтованого процесу цілісного зростання.

Педагогічний складник відповідного механізму пов'язаний насамперед із зовнішніми чинниками впливу на особистісне й професійне зростання педагога. Його провідна функція — різнобічне зовнішнє стимулювання цього процесу на всіх рівнях і стадіях, створення необхідних умов для підвищення його суб'єктом цілісної саморозвивальної активності.

В аспекті організаційно-педагогічного забезпечення цілісного акмеологічного розвитку фахівців із «утвердження людини в людині» національній системі педагогічної освіти гостро не вистачає кваліфікованих кар'єрних консультантів майбутнього вчителя (університетських викладачів профільних у цьому плані спецкурсів) і вчителя-практика (спеціально підготовлених викладачів закладів післядипломної педагогічної

освіти; психологів-консультантів із кар'єрних питань у закладах загальної середньої освіти).

У фокусі завдань щодо формування д студентів як майбутніх педагогів мотивів проєктування розрахованих на далеку й близьку перспективу цільових програм власного цілісного саморозвитку, сприяння баченню ними модельного образу цього процесу, опануванню значущих для самотворчості й педагогічної творчості базових компетентностей у межах набуття в університеті першого досвіду реалізації саморозвивальних завдань-самозобов'язань (локальних особистісних кар'єрограм горизонтального типу) велике значення має докорінна зміна у вищому закладі ідеології й політики організації професійної підготовки. Стрижень відповідної ідеології й політики, що відображається у спеціальній концепції закладу, — утвердження в статусі цінності найвищого порядку акме-синергетичної парадигми підготовки майбутніх педагогів до цілісного саморозвитку на студентській лаві й у суспільно-професійному бутті (від успішності старту професійного зростання особистості залежить усе!). Наступний крок — підпорядкування цілей, змісту й технологій навчання обговореним і затвердженим ученою радою концепції й цільовій програмі стимулювання особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку майбутніх учителів.

Стратегічний вектор такої цільової програми — зміна типу навчання у вищій школі з кредитно-модульного на модульно-розвивальний. Останній, на відміну від кредитно-модульного, за нашими аргументованими уявленнями (вони представлені в науковому дискурсі), передбачає проєктування й реалізацію викладачами, крім змістового модуля, ще й цілісну сукупність таких модулів: модуля формування професійних способів діяльності; евристичного модуля; афективно-розвивального модуля; комунікативно-розвивального модуля (аспекти руху до культури професійно-громадського спіл-

кування); модуля формування досвіду самостановлення як фахівця, духовно-морального й професійного саморозвитку.

Невідкладне завдання для педагогічних університетів — обов'язкове збагачення змісту навчальних планів, щонайменше магістерської підготовки спецкурсами: «Національний феномен професійно-педагогічної культури»; «Цілісний розвиток і саморозвиток учителя впродовж життя»; «Професійне самовиховання і самоосвіта у вищій школі»; «Психологія акмеологічного розвитку особистості» та ін. Прикладом ще одного пріоритетного завдання в руслі перетворення професійного становлення студента в платформу організації ним цілісного акмеологічного саморозвитку впродовж життя є активізація в педагогічних університетах процесу розроблення інноваційних особистісно- і професійно-розвивальних технологій.

Ніхто так гостро, як молодий учитель, не потребує створення в країні чіткої кар'єрної стратегії в освітній галузі на всіх рівнях управління нею — державному, регіональному, районному, інституційному (університет, школа, заклад післядипломної педагогічної освіти) й мікрорівні — особистісному.

Молодому вчителю важливо бачити перспективи кар'єрного акмеологічного поступу, познайомитися із загальною схемою розвитку кар'єри педагогів, яка повинна бути розроблена на районному рівні, знати про особливості підвищення кваліфікації в системі формальної й неформальної післядипломної освіти, регіональні можливості щодо стажування й оволодіння додатковими суміжними спеціальностями, мати уявлення про ресурсний потенціал (зокрема бібліотечний) для саморозвитку засобами самоосвіти й самовиховання та ін. Та більше всього він потребує індивідуальних консультацій шкільного спеціаліста з кар'єрного саморуху в питаннях проєктування (особливо за умови відсутності досвіду самотворення в університеті), корекції й реалізації власних цільових,

розрахованих на близьку й далеку перспективу, програм цілісного акмеологічного саморозвитку.

Питома вага педагогічного впливу кар'єрного консультанта на саморух учителя вже з певним досвідом самотворчості й професійної творчості до вершин професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності є суттєво меншою, ніж у періоди його навчання в університеті й перші роки роботи в закладі загальної середньої освіти. Однак вона має свою специфіку, що визначається як потребами суб'єкта самоосвіти й самовиховання подолати труднощі в діагностиці, самомотивації, самоорганізації, самостимулюванні й корекції цих процесів, виходу на рівень їх довільного самоконтролю, так і в підпорядкуванні самотворчості й професійної творчості пріоритетним завданням оволодіння актуальними для нього еталонними цінностями педагогічного професіоналізму.

На останній фазі особистісного, професійного й професійно-культурного розвитку вчителя кар'єрний консультант (як правило, це науковець-викладач закладу післядипломної педагогічної освіти) не обмежує свободу вибору ним нових цінностей-цілей і цінностей-засобів зазначеного процесу, не має навіть морального права здійснювати контроль за якістю самоорганізації всіх інструментальних засобів-діяльностей. Його основні функції — стимулювання цілісного акмеологічного розвитку вчителя, організація процесу переживання ним суперечностей між реальним й ідеальним професійно-культурними образами «Я», актуалізація в цих цілях цінностей еталонної аксіо-акмеологічної культуросфери особистості педагога й забезпечення процесу відповідного самооцінювання, створення чи щонайменше презентація нових культуровідповідних умов, проєктування системи складних творчих професійних завдань, технічна допомога й консультування в питаннях виконання соціально-педагогічної місії, науково-дослідної роботи, впровадження інноваційних авторських продуктів педа-

гогічної творчості в освітню практику інших регіонів країни, стажування за кордоном та ін.

Є три умови якісного виконання викладачем-консультантом перелічених й інших функцій: 1) компетентність в теорії особистісного й професійно-культурного акмеологічного розвитку вчителя й діагностиці його рівнів; 2) наповнення змісту формальної й неформальної післядипломної педагогічної освіти спецкурсами професійно-культурної й акмеологічно-розвивальної в цілісному вимірі спрямованості; 3) перетворення закладів післядипломної педагогічної освіти в середовища стимулювання цілісного акмеологічного розвитку вчителя — особистісного, професійного й професійно-культурного, джерела оздоровлення національного соціокультурного простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 334 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 229 с.
3. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. — М. : Изд-во РАГС, 2004. — 688 с.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. — Минск : Университетское, 1990. — 559 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 / Борис Герасимович Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — 231 с.
6. Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О. С. Анисимов ; [Энциклопедия управленческих знаний ; руковод. изд. Атаманчук Г. В., Иванов В. Н., Патрушев В. И. и др.]. — М: Агро-Вестник АМБ-агро, 2000. — 800 с.
7. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Людмила Ивановна Анцыферова. — М. : Наука, 1981. — 364 с.
8. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. — 2-ге вид., допов. — К. : Знання України, 2008. — 819 с.
9. Аносов І. Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи в контексті антропологізації освіти / Іван Аносов, Тетяна Станішевська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету (Серія: «Педагогіка»). — Мелітополь : Меліт. держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. — № 1 (20). — С. 17–22.
10. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и

конструирование миров: Психолог. Педагог. Историк / Александр Григорьевич Асмолов. — Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1996. — 768 с.

11. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : учебник для студ. вузов / Александр Григорьевич Асмолов. М. : МГУ, 1990. — 367 с.

12. Балл Г. О. Методологічні засади гуманізації (особистісної орієнтації) професійної діяльності та підготовки до неї / Георгій Балл // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / [за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки]. — Хмельницький : ТУП, 2001. — С. 5–25.

13. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Георгій Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. — К.: Віпол, 2000. — С. 134–157.

14. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. — К. : Основа, 2006. — 408 с.

15. Баркер Дж. Парадигмы мышления: как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире : пер. с англ. / Джоэл Артур Баркер. — М. : Альпина Бизнес Брукс, 2007. — 187 с.

16. Безпалько О. В. Соціальне проектування : навч. посіб. / Ольга Володимирівна Безпалько. — К. : Знання, 2010. — 127 с.

17. Бердяев Н. А. Самопознание : сборник / Николай Александрович Бердяев, [сост. А. А. Ермичев]. — Л. : Лениздат, 1991. — 395 с.

18. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л. І. Березовська. — К. : Слово, 2011. — 168 с.

19. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. — № 4 (14). — С. 124–129.

20. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
21. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
22. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / Игорь Викторович Блауберг, Эрик Григорьевич Юдин. — М. : Наука, 1973. — 269 с.
23. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Диана Борисовна Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества. — М. : Наука, 1983. — С. 182–195.
24. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — М. : Флинта-Наука, 1998. — 168 с.
25. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37–43.
26. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — М. ; Ростов-н/Д : Учитель, 1999. — 558 с.
27. Бондаревская Е. В. Культурно-воспитательное пространство университета как среда личностно-профессионального саморазвития студентов / Е. В. Бондаревская // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. — Армавир : АГПА, 2011. — С. 7–10.
28. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников / М. Й. Боришевский : дис. в форме науч. докл. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.07. — К. ; 1992. — 77 с.
29. Боришевский М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. — Суми : Еллада, 2012. — 608 с.

30. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности / Леонид Фокич Бурлачук. — К. : Здоров'я, 1989. — 168.
31. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни / Владимир Иванович Вернадский. — М. : Сов. Россия, 1989. — 704 с.
32. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / Олександр Васильович Вознюк. — Житомир : Рута Волинь, 2005. — 388 с.
33. О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / Олександр Васильович Вознюк, Олександра Антонівна Дубасенюк. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 684 с.
34. Вознюк А. В., Дубасенюк А. А. Философские основания педагогической аксиоматики : монография / Александр Васильевич Вознюк, Александра Антоновна Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. — 564 с.
35. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / Олександр Васильович Вознюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. — 708 с.
36. Всемирная энциклопедия. Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312 с.
37. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. Т. 1. / Лев Семенович Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — 488 с.
38. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Лев Семенович Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — 504 с.
39. Выготский Л. С. Собрание починений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.

40. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука : избранные психологические труды / Петр Яковлевич Гальперин ; под ред. А. И. Подольского ; вступ. ст. А. И. Подольского. — 3-е изд., стер. — М. : Москов. психолого-социальный ин.-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 480 с.

41. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. — М. : Мысль, 1974. — 452 с.

42. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия Духа / Георг Вильгельм Фридрих Гегель ; отв. ред. Е. П. Ситковский. — М. : Мысль, 1977. — 471 с.

43. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / Семен Гончаренко. — Рівне : Волинські обереги, 2012. — 192 с.

44. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.

45. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя (навчальний посібник для студентів, викладачів та вчителів) / Валентина Миколаївна Гриньова. — Харків : ХДПУ, 1996. — 104 с.

46. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : монографія / Валентина Миколаївна Гриньова. — Харків : Основа, 1998. — 300 с.

47. Гриньова М. В. Саморегуляція : навчально-методичний посібник / Марина Вікторівна Гриньова. — Полтава : АСМІ, 2008. — 268 с.

48. Гриньова О. М. Психологія проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19. 00.07 — педагогічна та вікова психологія / Ольга Михайлівна Гриньова ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. — Київ, 2018. — 44 с.

49. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм у ракурсі професіографічного та акмеологічного підходів як інноваційних

методологічних орієнтирів / Н. В. Гузій // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. — Вип. 4. — К. : Логос, 2001. — С. 51–60.

50. Гузій Н. В. Аксіологічно-креативні засади інтегративних компонентів педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. — Вип. 10. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — С. 3–19.

51. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Наталія Василівна Гузій. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 243 с.

52. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с.

53. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / Василий Васильевич Давыдов — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.

54. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб. / Л. І. Даниленко — К. : Главник, 2006. — 144 с.

55. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Управление развитием образования : журн. лидеров системы образования (Новосибирск). — 2003. — № 1. — С. 24–32.

56. Девдера М. Мертва бджоли... Оновленню шкільних програм із української мови — з боєм / Михайло Девдера. URL: https://zn.ua/ukr/EDUCATION/mertvi-bdzholi-onovlennnyu-shkilnih-program-iz-ukrayinskoyi-movi-z-bolem-239774_.html

57. Девдера М. Ослики наші: чому у школі нічого не змінюється / Михайло Девдера. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/osliki-nashi-chomu-u-shkoli-nichogo-ne-zminjuetsia.html>

58. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.

59. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / Е. В. Се-

лезнева. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. — 496.

60. Деркач А. А. Самореализация — основание акмеологического развития : монография / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 224 с.

61. Деркач А. А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития / Анатолий Деркач // Мир психологии. — 2005. — № 1. — С. 139–146.

62. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. К. : Академвидав, 2004 — 352 с.

63. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 304 с.

64. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук :13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк. — Київ, 1996. — 527 с.

65. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / Олександра Антонівна Дубасенюк. — Т. 1. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. — 400 с.

66. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / Олександра Антонівна Дубасенюк. — Т. 2. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. — 376 с.

67. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / Александр Константинович Дусавицкий. — М. : Дом педагогики, 1996. — 208 с.

68. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. — М. : Просвещение, 1986. — 143 с.

69. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. — М. : Просвещение, 1989. — 189 с.

70. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

71. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. — № 1556-VII. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

72. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. — Режим доступу: gu.osvita.ua/legislation/law/2231/

73. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2020 р. № 31, ст. 226; № 48, ст. 431. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1385-20#n2>

74. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. — М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 256 с.

75. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / Э. Ф. Зеер. — М. : Академия, 2010. — 176 с.

76. Зелюк В. В. Формування культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: / В. В. Зелюк. — К., 1994. — 24 с.

77. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.

78. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. [для вчителів, асп., студ. середніх та вищ. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу. — К., 1997. — 302с.

79. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.

80. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підр. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко,

І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — [3-тє вид., доп. і перероб.]. — К. : СПД Богданова А. М., 2008. — 376 с.

81. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. — К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. — 608 с.

82. Зязюн І. А. Історичні витоки психологічної педагогіки / І. А. Зязюн // Рідна шк. — 2013. — № 11. — С. 3–12.

83. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія (друге видання) / Олена Ігнатович. — К. : ДКС-Центр, 2018. — 376 с.

84. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Илья Федорович Исаев. — М., 1993. — 469 с.

85. Каган М. С. Философия культуры / Моисей Самойлович Каган. — СПб : Петрополис, 1996. — 414 с.

86. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Карпенко. — [2-ге вид., перероб., допов.]. — Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський нац. університет імені Василя Стефаника», 2018. — 720 с.

87. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. ; 2-ге вид., доп. і перероб. / С. Г. Карпенчук. — К. : Вища шк., 2005. — 343 с.

88. Кашапов М. М. Акмеология : учеб. пособие / М. М. Кашапов ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2011. — 112 с.

89. COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогике : пособие / [под научн. ред. В. В. Рыбалки и А. П. Самодрина; коллектив авторов]. — Киев, Днепр, Кременчуг : Щербатых О. В., 2020. — 396 с.

90. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. — М. : Политиздат, 1984. — 335 с.

91. Концепція Нової Української Школи / Ухвалена рішенням Колегії МОН України 27.10.2016. — Київ. — 34 с. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

92. Кокс Т. Стресс / Том Кокс ; [пер. с англ. проф. Л. Милутиной]. М. : Медицина, 1981. — 216 с.

93. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Борис Иванович Коротяев. — М. : Просвещение, 1984. — 207 с.

94. Коротяев Б. І. Педагогічна філософія : колективна монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». — Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. — 340 с.

95. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. — М : Педагогика, 1988. — 304 с.

96. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк / [за ред. Л. М. Проколієнко]. — К. : Радянська шк., 1989. — 608 с.

97. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / Василь Григорович Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 576 с.

98. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: потенційно-категоріальний синтез / Василь Григорович Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2013. — № 3. — С. 11–12.

99. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 4 (85). — С. 5–11.

100. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий. — М. : Просвещение, 1972. — 255 с. (Б-ка директора школы).

101. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. / Василь Крижко. — К. : Освіта України, 2005. — 440 с.

102. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психол. структура деятельности учителя и формирование его личности / Нина Васильевна Кузьмина. — Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. — 183 с.

103. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1989. — 167 с.

104. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. школа, 1990. — 119 с.

105. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. — СПб : Питер, 1995. — С. 35–38.

106. Кузьмінський А. І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти / Анатолій Іванович Кузьмінський. — Черкаси : ЧДПУ, 2007. — 71 с.

107. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський. — К., 2003. — 443 с.

108. Кулюткин Ю. Н. На пути к профессиональному совершенствованию : книга для учителя / Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кухарев // Мастерство учителя: идеи, советы, предложения. — М. : Педагогика, 1990. — 159 с.

109. Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя — основа його педагогічної майстерності. — Одесса : Наука, 1995. — 156 с.

110. Кучерявий А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки : монография / Александр Георгиевич Кучерявий. — К. : Вища школа, 1999. — 224 с.

111. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі / О. Г. Кучерявий. — К. : Освіта України, 2010. — 208 с.

112. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб. / Олександр Георгійович Кучерявий. — К. : НВП Вид-во «Наукова думка» НАН України, 2011. — 498 с.

113. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування : монографія / О. Г. Кучерявий. — К. : Слово, 2012. — 280 с.

114. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія / О. Г. Кучерявий. — К. : Слово, 2015. — 224 с.

115. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи : навч. посібник. — К. : Талком, 2019. — 192 с.

116. Кучерявий О. Г. Закономірності розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя під впливом професійної самоосвіти і самовиховання / О. Г. Кучерявий // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. — Вип. 13. — Київ-Полтава : Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2016. — С. 81–91.

117. Кучерявий О. Г. Феномен професійно-педагогічної культури: аспект терміносистеми її теорії у цілісному вимірі / О. Г. Кучерявий // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. — Вип. 1 (157) ; гол. ред. Носко М. О. — Чернігів : НУЧК, 2019. — С. 81–86. (Серія «Педагогічні науки»).

118. Кучерявий О. Г. Закономірності й принципи професійно-культурного розвитку вчителя / О. Г. Кучерявий // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. — Вип. 22. — Київ-Полтава : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2020. — С. 21–31.

119. Кучерявий О. Г. Парадигмальна концептуальна модель особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя / О. Г. Кучерявий // Освіта дорослих: теорія,

досвід, перспективи : зб. наук. праць. [редкол.: Л. Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О. В. (заступник голови) та ін.] ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. — Київ, 2021. — Вип. 1 (19). — С. 82–92.

120. Кушнір В. Духовність в особистості учителя / Василь Кушнір // Соціальна психологія. — 2007. — № 4. — С. 124–141.

121. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / Олександр Андрійович Лавріненко. — К. : Богданова А. М., 2009. — 328 с.

122. Лазаренко Н. І. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції : монографія / Наталія Іванівна Лазаренко. — Вінниця: Друк плюс, 2019. — 365 с.

123. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / Александр Федорович Лазурский. — Петроград : Гос. издат., 1921. — 401с.

124. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

125. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. — М. : Моск. ун-т, 1972. — 576 с.

126. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / Алексей Николаевич Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 161 с.

127. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Іванівна Лісова. — К., 2005. — 249 с.

128. Лісовець С. В. Психологічні аспекти самореалізації особистості / С. В. Лісовець // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. — К., 2009. — № 12. — С. 59–63.

129. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. — Харків : ОВС, 2002. — 400 с.

130. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Борис Федорович Ломов. — М. : Педагогика, 1991. — 296 с.

131. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. — М. : Наука, 1984. — 448 с.

132. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. — 2011. — Вип. 3 (1). — С. 8–16.

133. Лук'янова Л. Б. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії / Лариса Борисівна Лук'янова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького (серія «Педагогіка»). — Т. 1. — № 15. — Мелітополь : МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2015. — С. 187–192.

134. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання / Лариса Борисівна Лук'янова // Проблеми освіти : зб. наук. праць. — Вип. 84. — Житомир ; Київ, 2015. — С. 31–36.

135. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід : підручник / Лариса Борисівна Лук'янова. — К. : ДКС-Центр, 2017. — 147 с.

136. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / Антон Семенович Макаренко // Пед. соч. в 8 т. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1983. — С. 207–329.

137. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологи) / Сергей Дмитриевич Максименко. — М. : Рефл-бук : Київ : Ваклер, 2000. — 320 с.

138. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления / Мераб Мамардашвили. — М. : Высшая школа, 1968. — 191 с.

139. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / Аэлига Капитоновна Маркова // Педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82–88.

140. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / Аэлига Капитоновна Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

141. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. — 1995. — № 6 — С. 55–63.

142. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.

143. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности [Тексты]. — М. : Из-дво МГУ, 1982. — С. 109–121.

144. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; пер. А. М. Татлыбаевой. — Санкт-Петербург : Евразия, 1999. — 320 с.

145. Мейли Р. Структура личности : пер. с франц. / Ришар Мейли // Экспериментальная психология / ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — М. : Прогресс, 1975. — Вып. 5. — С. 196–283.

146. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Лариса Максимовна Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.

147. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Лариса Максимовна Митина. — М. : МПСИ, 1995. — 408 с.

148. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.

149. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя / Л. М. Митина, Е. С. Асмоковец. — М. : Флинта, 2001. — 192 с.

150. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособ. / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.

151. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография / Лариса Максимовна Митина. — М. ; СПб : Нестор-История, 2014. — 376 с.

152. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / Володимир Моргун // Філософська і соціальна думка. — 1992. — № 2. — С. 27–40.

153. Моргун В. Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности : аннотированный библиограф. указатель с 1984 по 1988 год. — Полтава : ПГПИ, 1989. — 56 с.

154. Мукан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : монографія / Наталія Василівна Мукан ; Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. — 284 с.

155. Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика : монографія / М. П. Вовк, Л. Ю. Султанова, Н. О. Філіпчук, С. О. Соломаха, Ю. В. Грищенко. — Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. — 502 с.

156. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Нелля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало : [у 2 ч.]. — Київ, 2001. — Ч. 1. — С. 35–42.

157. Ничкало Н. Г. Педагогічна інноватика у профтехосвіті України / Нелля Ничкало // Професійно-технічна освіта. — 2007. — № 3. [Спецвипуск. Всеукраїнська естафета інноваційних проектів]. — С. 69–71.

158. Ничкало Н. Г. Педагогічні пошуки в педагогічній науці / Нелля Григорівна Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. — 2011. — Т. 1. — Вип. 33. — С. 16–21.

159. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія / Нелля Ничкало. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. — 125 с.

160. Ничкало Н. Г. Педагогіка: міждисциплінарний контекст / Н. Г. Ничкало // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XIV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької [голов. ред: Г. І. Сотська]. — Вип. 8 (12). — К. : Талком, 2017. — С. 14–23.

161. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України ; за ред. В. Кременя. — Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». — 54 с.

162. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. — К. : К. І. С., 2003. — 296 с.

163. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) / Віктор Олександрович Огнев'юк : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 2003. — 412 с.

164. Онищенко О. За дверима «дистанційки» / Оксана Онищенко. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/za-dverimadistanciyki---oksana-onischenko>

165. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. — Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. — 416 с.

166. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті : колективна монографія / [Чепи М.-Л. А., Маценко В. Ф., Маценко Ж. М. та ін.] ; за ред. Чепи М.-Л. А. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 220 с.

167. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.

168. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : учебное пособие для студ. / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.

169. Пехота О. Проблема педагогічної майстерності в контексті педагогіки розвитку: вчителя, викладача, керівника / Олена Пехота // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. — Київ-Вінниця : Вінниця, 2008. — С. 199–205.

170. Платон. Диалоги / Платон ; пер. с древнегреч. ; сост., ред. и авт. вступит. ст. А. Ф. Лосев ; авт. примеч. А. А. Тахо-Годи. — М. : Мысль, 1986. — 607 с.

171. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. — М. : Наука, 1985. — 256 с.

172. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Едуард Олександрович Помиткін. — К. : Наш час, 2007. — 280 с.

173. Пригожин И. Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. / под общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.

174. Прийма С. М. Системи відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування : монографія / Сергій Миколайович Прийма. — Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. — 324 с.

175. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с. (Енциклопедія ерудита).

176. Психологія : підручник [для студ. вищ. закл. освіти] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К. : Либідь, 1999. — 480 с.

177. Психосинергетичні особливості сталих та кризових періодів життя людини : монографія / М.-Л. А. Чепи, В. Ф. Маценко, Ж. М. Маценко, А. Д. Терешук [та ін.] ; за ред. Чепи М.-Л. А. — К. : Педагогічна думка, 2015. — 197 с.

178. Пуховська Л. П. Концепція професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Людмила Прокопівна Пуховська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки. — 2002. — № 4. — Ч. 1. — С. 12–15.

179. Рибалка В. В. Проблеми розвитку психологічної культури майбутнього професіонала / В. В. Рибалка // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2002. — № 2. — С. 74–80.

180. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Ін-т обдарованої дитини. — Київ : Наш час, 2010. — 442 с.

181. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. — Київ-Вінниця : Планер, 2010. — 382 с.

182. Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике : пособие / Валентин Васильевич Рыбалка. — Житомир : ЖГУ им. И. Франко, 2015. — 872 с.

183. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології : посібник / Валентин Васильович Рибалка. — К. : Талком, 2017. — 245 с.

184. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Евгений Иванович Рогов. — Ростов-на Дону : Феникс, 1996. — 512 с.

185. Рогов Е. И. Личностное развитие учителя в педагогической деятельности : автореф. дис. ... доктора пед. наук :

спец. 13.00.08 / Евгений Иванович Рогов. — Ростов-на Дону : Рост. гос. пед. ин-т, 1999. — 46 с.

186. Роджерс К. Несколько важных открытий / Карл Роджерс // Вестник МГУ ; серия 14. Психология. — 1990. — № 2. — С. 58–65.

187. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.

188. Роджерс К. Свобода учиться / Карл Роджерс, Джером Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 528 с.

189. Роменець В. А. Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології / Володимир Андрійович Роменець // З історії філософської думки на Україні. — К. : Наукова думка, 1965. — 152 с.

190. Роменець В. А. Постановня канонічної психології // В. А. Роменець // Основи психології : [підруч.] / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 6-те вид., стереотип. — К. : Либідь, 2006. — С. 605–621.

191. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / Володимир Андрійович Роменець. — К. : Вища шк., головне вид-во, 1978. — 440 с.

192. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Сергей Леонидович Рубинштейн. — М. : АН СССР, 1957. — 328 с.

193. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / Сергей Леонидович Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–109.

194. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.

195. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька :

навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. — 360 с.

196. Семенова А. В. Парадигмальне проектування у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. В. Семенова. — Одеса : Юридична література, 2009. — 502 с.

197. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) / Валентина Анатольевна Семиченко : дис. ... д-ра психол. наук. : 19.00.07 / Киевский государственный педагогический ин-т им. М. П. Драгоманова. — К., 1992. — 432 с.

198. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. — К. : Вища школа, 2004. — 335 с.

199. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 2 (67). — С. 46–57.

200. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / Валентина Анатолівна Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 1. — С. 54–57.

201. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу / Нінель Герандівна Сидорчук : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. і психол. професійної освіти АПН України. — К., 2001. — 218 с.

202. Сидорчук Н. Г. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти / Н. Г. Сидорчук // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — С. 321–335.

203. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Світлана Олександрівна Сисоєва. — К. : ІСДОУ, 1994. — 111 с.

204. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. — К. : Поліграфкнига, 1996. — 406 с.

205. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. — К. : Каравела, 1998. — 150 с.

206. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. — Хмельницький : ХГПА, 2008. — 324 с.

207. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих / С. О. Сисоєва. — К. : ЕКМО, 2011. — 320 с.

208. Сисоєва С. О. Педагогічні технології неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. — Київ : Віпол, 2000. — С. 249–273.

209. Слостенін В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенін. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.

210. Слостенін В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенін. — М. : Прометей, 1993. — 177 с.

211. Слостенін В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Слостенін // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 4. — С. 4–9.

212. Слостенін В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенін // Педагогическое образование и наука. — 2004. — № 5. — С. 4–15.

213. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / Марина Лазарівна Смульсон. — К. : Ін-т психології АПН України, 2001. — 276 с.

214. Созонюк О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи / Ольга Степанівна Созонюк : дис. ... канд. психол. наук : Київ : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2002. — 223 с.

215. Солдатенко М. М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект : монографія / Микола Миколайович Солдатенко. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 162 с.

216. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тамара Михайлівна Сорочан. — Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. — 470 с.

217. Сорочан Т. М. Менеджмент закладу загальної середньої освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» / Т. М. Сорочан // Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти : зб. Спецкурсів : авторський колектив / заг. ред. проф. Т. М. Сорочан ; наукова ред., упорядкування В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень, М. І. Скрипник. — К. : Агроосвіта, 2018. — 294 с.

218. Сотська Г. І. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах : монографія / Галина Іванівна Сотська ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. — К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. — 382 с.

219. Соціальна педагогіка : підручник [5-ге вид. перероб. та доп.] / за ред. Капської А. Й. — К. : Центр учбової літератури, 2011. — 488 с.

220. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. — М. : Знание, 1983. — 284 с.

221. Стоунс Є. Психопедагогіка: психологическая теория и практика обучения / Эдвард Стоунс ; пер. с англ. ; под ред. Н. Ф. Талызиной. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.

222. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Султа-

нова Лейла Юріївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. — К., 2007. — 22 с.

223. Султанова Л. Ю. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект : монографія / Л. Ю. Султанова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Івано-Франківськ : Ярина, 2018. — 351 с.

224. Султанова Л. Ю. Модель формування суб'єктивного образу професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю у закладах вищої освіти / Лейла Юріївна Султанова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць. [редкол.: Л. Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О. В. (заступник голови) та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. — Київ, 2021. — Вип. 1 (19). — С. 113–122.

225. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибрані твори : у 5 т. — Київ : Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 419–654.

226. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 4. — 640 с.

227. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : [монографія] / Віталій Татенко. — К. : Міленіум, 2008. — 216 с.

228. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми : навч. посіб. / Віталій Татенко. — К. : Нац. авіац. ун-т, 2009. — 288 с.

229. Ткаченко О. А. Психологія акмеологічного розвитку особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Ткаченко Олександр Анатолійович. — Київ, 2021. — 44 с.

230. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем : монографія / Авенир Иванович Уемов. — М. : Мысль, 1978. — 272 с.

231. Ухтомский А. А. Доминанта / Алексей Алексеевич Ухтомский. — М.-Л. : Наука, 1966. — 273 с.

232. Учитель: экспериментальная целевая программа

«Школа — Педвуз — Школа» : метод. письмо / [Общее руководство Зязюна И. А.; психолого-педагогическое обеспечение Моргуна В. Ф.; отв. за вып. Лобурец В. Е.]. — Полтава ; МНО УССР, ПГПИ им. В. Г. Короленко, 1990. — 82 с.

233. Ушинский К. Д. Собрание починений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во Учпедгиз, 1953. — Т. 2. — 656 с.

234. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Тетяна Дмитрівна Федірчик. — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. — 448 с.

235. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності : навч. метод. посіб. / В. В. Федорчук. — Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. — 140 с.

236. Філіпчук Г. Націєтворчість освіти : монографія / Георгій Філіпчук. — Чернівці : Зелена Буковина, 2014. — 2014 с.

237. Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір : монографія / Георгій Філіпчук. — Чернівці : Друк Арт, 2016. — 304 с.

238. Філіпчук Г. Українськість: витоки, виклики, відповіді : монографія / Георгій Філіпчук. — К. : Майстер книг, 2018. — 448 с.

239. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука ; [2-ге вид., перероб. і доп.]. — К. : Голов. ред. УРЕ. — 1986. — 800 с.

240. Франк С. Л. Духовные основы общества / Семен Людвигович Франк. — М. : Республика, 1992. — 511 с.

241. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / Виктор Франкл ; пер. с англ. и нем. — М. : Прогресс, 1990. — 366 с.

242. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Страх. Тотем и табу / З. Фрейд. — Минск. : Попудри, 1998. — 460 с.

243. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм ; пер. с нем. и англ. — М. : Республика, 1992. — 430 с.

244. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен ; пер. с нем. — М. : Мир, 1980. — 405 с.

245. Хомич Л. Культура — основа професійної підготовки майбутнього педагога / Лідія Хомич // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. праць / Ін.-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського / редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. — Київ-Вінниця : Вінниця, 2008. — С. 293–300.

246. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применения / Ларик Хьелл, Дениел Дж. Зиглер. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 608 с.

247. Чепан М.-Л. А. Застосування психосинергетики для проектування закономірностей розвитку людини / М.-Л. А. Чепан // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії і практики : міжвуз. зб. наук. праць. — Вип. 19. — Одеса, 2002. — С. 128–131.

248. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна, 2006. — 244 с.

249. Щербаков А. И. Психологические проблемы подготовки учителя в высшей школе / Александр Ильич Щербаков. — Л. : Просвещение, 1988. — 168 с.

250. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика : монографія / Світлана Олександрівна Шехавцова : Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». — Полтава : ВНЗ Укоопспілки «Полтавський ун.-т економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. — 413 с.

251. Шикер Л. В. Психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шикер Лариса Василівна, 2020. — 20 с.

252. Эльконин Д. Б. Избранные психол. труды [под ред. В. Давыдова и В. Зинченко] / Даниил Борисович Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 555 с.

253. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 112 с.

254. Ярошевский М. Г. История психологи : учеб. пособие для студ. вузов / Михаил Григорьевич Ярошевский — М. : Мысль, 1985. — 576 с.

255. Karoly P. Mechanisms of Self-Regulation: a Systems View / Paul Karoly // Annual Review of Psychology. — 1993. — Vol. 44. — P. 23–51.

256. Fedirchuk Tatyana. The scientific and methodology system of the development of pedagogical professionalism of novice lecturers of the high school // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. — 2014. — № 5–6 May-June. — P. 149–155.

257. Huberman M. Teacher development and instructional mastery. Understanding teacher development / Hargreaves A., Fullan M. G. (eds.). London, 1992. — P. 122–142.

258. Understanding Teacher Education in an Era of Globalization / J. Wang, E. Lin, E. Spalding, S. J. Odell and Cari L. Klecka // Journal of Teacher Education, 2011. — 62 (2). — P. 115–120.

Кучерявий Олександр Георгійович

ПРОФЕСІЙНИЙ І ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Монографія

Головний редактор — Т. С. Самиляк
Технічний редактор — О. М. Корнілов
Коректор — Ю. С. Лісниченко
Комп'ютерна верстка — П. А. Грім
Обкладинка — П. А. Грім

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Формат 60x84/16. Обл. вид. арк. 10,5 Замовлення № 8151-1
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. В. Панченка, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua

