

**Вознюк О.В. Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої особистості // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с. – С. 67-97.**

**Вознюк О.В.**

## **ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Наша цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала та особистості.

В освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі "Вчитель" – визначається завдання з формування особистості вчителя відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, які висувають нові вимоги до особистості вчителя, зумовлені суттєвим підвищенням якості освітніх послуг, інтенсифікацією інформаційних процесів, входженням людства в еру інформаційної цивілізації, що виявляє нові форми функціонування та засвоєння знань й шляхів їх моніторингу. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри вчителя епохи холодної війни, тоталітарних режимів та панування знанневоцентричної освітньої парадигми. Нині вчитель перестає бути головним джерелом знань, значно підвищуються вимоги до його особистісних рис.

Існують **різні підходи до виявлення та констатації професійно важливих якостей педагога**, куди можуть відносити емоційність (О.А. Дубасенюк, В.П. Трусів та ін.), товариськість (Н.В. Кузьміна, В.І. Генесинський та ін.), ідейно-політична активність (Ф.М. Гоноболін та ін.), пластичність поведінки (Н.В. Кузьміна та ін.), емпатія, здатність розуміти учнів, та керувати ними (Ф.М. Гоноболін), володіння

методикою викладання (Л.М. Портнов та ін.), любов до дітей (Ш.О. Амонашвілі та ін.), соціальна зрілість (І.А. Зязюн та ін.), педагогічна майстерність (І.А.Зязюн), стиль діяльності та взаємодії з учнями (Г.С. Абрамова та ін.), відповідно до якого реалізуються три педагогічні позиції, відповідно до першої учень для педагога постає **засобом** його діяльності, до другої – **умова** його діяльності, а третьої – як **мета** діяльності.

При цьому виявляють: соціально-психологічні якості (ціннісні орієнтації, моральні, комунікативні), емоційно-вольові, інтелектуальні якості, особливості темпераменту тощо. Існує диференціація педагогічних якостей відповідно до професійних функцій (виховна, гностична, інформаційна, виконавча, дослідницька, комунікативна, конструктивна, методична, мобілізаційна, навчальна, організаційна, орієнтаційна, пропагандистська, розвивальна, самодвосконалювальна та ін.).

Зазначимо, що особистісні, професійні та громадянські якості педагога тісно діалектичним чином пов'язані, коли, наприклад, деякі дослідники (Є.В. Андрушівська, М.К. Кабардов, А.І. Панарик, С.О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, реалізовану у його здатності проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення та, взагалі, для успішної педагогічної діяльності.

Розглянемо шість напрямів вивчення значущих якостей педагога:

**1) освітньо-кваліфікаційний** (А.М. Алексюк, С.Я. Батишев, А.О. Деркач, О.А. Дубасенюк, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.Г.Ничкало, Л.Ф. Спірін та ін.);

**2) соціально-особистісний** (І.Д. Бех, В.М. Бехтерев, А.А. Бодальов, Г.П. Васянович, А.Б. Добрович, А.Й. Капська, І.С. Кон, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.М. М'ясищев, А.В. Петровський, В.В.Рибалка та ін.);

**3) творчо-креативний** (О.Є. Антонова, С.С.Вітвицька, О.А. Дубасенюк, Ф.Н. Гоноболін, В.А. Кан-Калік, І.І.Коновальчук, Н.В. Кузьміна, А.І. Кузьмінський,

С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, М.М. Скаткін та ін.);

**4) технологічний** (Р.С. Нємов, А.М. Мітіна, О.М. Пехота, І.П. Підласий, С.І. Подмазін, В.А. Сластьонін, М.Г. Чобітько, І.С. Якиманська та ін.);

**5) розвивальний** (І.Д. Багаєва, Г.С. Данилова, О.А. Дубасенюк, В.Н. Максимова, Г.К. Селєвко, В.А. Сластьонін та ін.);

**6) миследіяльнісний** (М.М. Кашанов, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська та ін.).

### **1. Освітньо-кваліфікаційний напрям.**

Професійні вимоги до рівня підготовки сучасних спеціалістів знаходять відбиток у **професіографічних складниках**, які містяться у нормативних документах (**освітньо-кваліфікаційна характеристика** – ОКХ, відповідні професіограми) [5]. Професіографічні складники фахівця-педагога найбільш повно реалізуються у **моделі фахівця**, яка, за А.М. Марковою, має вміщувати такі компоненти, як професіограма (опис психологічних норм і вимог до діяльності та особистості фахівця); професійно-посадові вимоги (опис конкретного змісту діяльності фахівця); кваліфікаційний профіль (сполучення необхідних видів професійної діяльності і ступеня кваліфікації, кваліфікаційні розряди для нарахування заробітної плати) [14].

Основу для розробки державного компонента ОКХ складають загальні соціально-професійні вимоги до підготовки фахівця як освіченої особистості з визначенням видів та рівнів сформованості вмінь щодо виконання задач його соціальної діяльності. При цьому загальні соціальні вимоги до формування світоглядних, культурних та інших якостей фахівця, до виховання у нього загальних і спеціальних здібностей, відображають гуманістичну спрямованість змісту освіти, створення належних умов життєдіяльності, спілкування, залучення до досягнень світової культури, формування моральних і естетичних цінностей, активної участі в реалізації ідей соціального прогресу.

Відповідно, Р.С. Нємов виокремлює такі головні професіографічні якості педагога: любов до дітей, наявність спеціальних знань з предмету, широка ерудиція, педагогічна

інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне володіння методами навчання й виховання. Додатковими якостями є: комунікабельність, артистичність, весела вдача, хороший смак [20].

У контексті нашого дослідження дуже важливими є **професіографічні складники вчителя у педагогічній діяльності**. У зв'язку з цим важливою є розробка Г.В. Єльнікової базової кваліметричної моделі професійної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу, в якій містяться такі необхідні чинники діяльності педагога:

Таблиця 1

*Базова кваліметрична модель професійної діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу [6]*

ЧИННИКИ	КРИТЕРІЇ
1. Безперервна освіта	методологічна грамотність; поповнення знань; розвиток фахових умінь.
2. Здійснення навчально-виховного процесу	моделювання уроку; проведення уроків; проведення ДІЗів; проведення підсумкових заліків; позакласна робота з предмета.
3. Документальне оформлення діяльності	планування навчально-виховного процесу; введення журналів; виконання програм; перевірка зошитів.
4. Підтримка шкільного укладу життя	виконавча дисципліна; вмотивованість виконання функціональних обов'язків; збереження позитивного мікроклімату; виявлення та розвиток творчої ініціативи.
5. Соціальна активність	участь у педярмарках, професійних конкурсах, конференціях, громадських зборах; робота з мешканцями мікрорайону.

А.В. Мудрик у "Учитель: майстерність і натхнення" радить тим, хто обирає педагогічну професію, утриматися від вступу на педагогічний шлях: якщо у Вас погане здоров'я і лікарі вважають, що воно не поліпшиться; якщо Ви, незважаючи на довгу і наполегливу роботу над собою, володієте поганою дикцією; якщо, незважаючи на всі зусилля, у Вас не виходить встановлювати контакти з людьми; якщо люди, молодші й старші, викликають у Вас стійку неприязнь або постійно дратують; якщо Ваші товариші стверджують, що

Вам не вистачає доброти, що Ви часто несправедливі, що у Вас "важкий" характер.

Дослідження Л.С. Базилевської, Ф.М. Гоноболіна, Н.В. Кузьміної, Н.А. Левітова, Р.С. Нємова, Г.В. Страхова, С.В. Кондратьєвої, В.М. Роздобудько, В.О. Сластьоніна та ін. дозволяють говорити про такі педагогічні здібності, як:

- *науково-пізнавальні* (пов'язані із здатністю пізнавати педагогічну реальність);

- *дидактичні* (здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати в учнів активну самостійну думку, організувати самостійну діяльність учнів, керувати пізнавальною активністю учнів),

- *академічні* (здібності до галузі науки, що є предметом викладання вчителя в школі),

- *перцептивні* (здібності педагога проникати у внутрішній світ вихованця),

- *мовні* (здібності чітко висловлювати свої думки й почуття за допомогою мови, а також з допомогою невербальних засобів),

- *організаторські* (уміння організовувати учнівський клас, згуртовувати його, правильно організовувати свою власну діяльність),

- *комунікативні* (уміння спілкуватися);

- *соціальні* (уміння реалізовувати соціальний контекст вчительської справи),

- *спеціальні* (здібності, тісно пов'язані із спеціальними здібностями, наприклад, артистичними, музичними, технічними тощо);

- *експресивні* (виражаються в емоційній насиченості, вмінні педагога "транслювати" себе учням),

- *сугестивні* (виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися в них авторитету),

- *педагогічна уява* (здатність, яка має вияв у передбаченні результатів своїх дій в проектуванні розвитку особистості учня),

- *педагогічна рефлексія* (здатність оцінити свою діяльність, її результати, свою концепцію, свій індивідуальний стиль),

- педагогічна спостережливість ( розподіл, обсяг і переключення уваги)
- емпатійні (уміння ставати на точку зору вихованців та перейматися їхніми емоційними рухами);
- саморегулятивно-вольові (вміння регулювати свою професійну діяльність та життєдіяльність)
- здібності щодо любові до дітей,
- здібності бути працелюбним,
- здібність щодо мотивації розвитку та саморозвитку вихованців: бути зразком для наслідування, викликати благородні почуття, вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення, знаходити оптимальний стиль спілкування, викликати до себе повагу.

**2. Соціально-особистісний напрям** базується на культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського й особистісно-діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду (Д.Б.Ельконін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Головна проблема реалізації цього напрямку у наш час опукло виражена І.А. Зязюном: "Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи мало кого турбує" [8 с. 30].

Цей напрям, реалізований у дослідженнях Н.В. Кузьміної, В.М. М'ясіщева, В.О. Сластьоніна, Б.М. Теплова та ін., надає співвідношенню особистого та соціального наріжного значення, що виявляє соціально-особистісно значущі якості педагога, які знаходять відображення у працях І.Д. Бека у вигляді духовних цінностей педагога; Г.П. Васяновича, який наголошує на моральній складовій педагога; М.І. Бобнева, що розуміє особистість як уміщення соціальних норм, І.Д. Зверева, яка розглядає формування значущих якостей педагога за умов соціально-педагогічної роботи, А.Й.Капська, яка досліджує соціальний аспект особистості педагога.

Соціально-особистісний напрям виявляє три цільові напрями: формування в людини відповідної системи поглядів; розвиток форм емоційного реагування на кожну з цих соціальних цінностей, які стали для неї типовими; виховання

способів праці, спілкування і т. ін., що стали характерними для неї.

Звідси випливають соціально значущі якості С.А. Рубінштейна – самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація. Остання постає гуманістичним актом, оскільки передбачає сприяння самоактуалізації інших, відповідальність як за свій вчинок і долю, так і долю інших людей, країни, усього світу, планети в цілому.

### **3) Творчо-креативний напрям.**

Вищий рівень діяльності, який реалізує рівень професійної майстерності, професіоналізму педагога (залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і дитячих життєвих функцій [10]) – це **творчий рівень** [1].

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості. Як пише А.П. Дубров у книзі "*Когнітивна психофізика*", це немов би стан трансцендентності в певний надособистісний простір трансперсонального стану, чи надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність цілому, доторкнутися до витoku Світу.

Слід зазначити, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває "хвилини щастя".

В.О. Моляко переконаний в тому, що творча креативна діяльність постає вищим рівнем життєвої активності людини (що реалізується у таких ознаках, як *оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентованість, чесність, чуттєвість*), зокрема й педагога, що передбачає три головні якості педагога – творчу, естетичну, громадську [18].

С.О. Сисоєва цілком справедливо зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від багатьох чинників, а саме: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі шкіл нетрадиційних типів, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання [23].

Відтак, педагогічна творчість, що відображає процес особистісно-професійної реалізації, самореалізації, самовдосконалення педагога у професійно-педагогічній діяльності, спрямована на формування творчої особистості учня та виявляє певні ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумового ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність самореалізації, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності у педагогічній праці).

Вищим рівнем педагогічної творчості постає педагогічна майстерність. Як зазначає І.А. Зязюн, "Педагог (рівнозначно і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів), виконує не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем" [7, с. 46].

У підручнику *"Педагогічна майстерність"* зазначається, що наріжними характеристиками особистості педагога є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка.

А.С. Макаренко, К.С. Станіславський, І.А. Зязюн обґрунтували декілька головних принципів, орієнтація на які



дозволяє педагогу досягти **рівня педагогічної майстерності:**

1. Принцип активності: лише діючи й задіюючи інших, розвивається людська особистість.

2. *Принцип організації ефективного педагогічного впливу*, пов'язаний із необхідністю побудови системи перспективних ліній як чіткого усвідомлення тактичних (продиктованих основними завданнями педагогічного процесу), оперативних (викликаних до життя особливостями педагогічної ситуації, що склалася) і стратегічних (пов'язаних із розвитком особистості та пізнавального потенціалу учнів) цілей.

3. *Принцип паралельної дії* передбачає вплив на конкретну особистість учня, вихованця не безпосередньо, а опосередковано. Апелюючи до колективу, педагог тим самим висуває вимоги й до конкретної особистості; контролюючи групу, він контролює й особистість, яка себе ідентифікує з нею й приймає відповідальність за її стан.

4. *Принцип життєвої правди* (об'єктивної зорієнтованості змісту) вимагає від педагога забезпечення добору й викладання знань на рівні вимог сьогодення, досягнення відкритості й відвертості у стосунках з учнями, організації їхньої педагогічної взаємодії у системі суб'єкт-суб'єктних відносин.

5. *Принцип руху колективу*. Суть принципу пов'язана з необхідністю рахуватися з фактом розвитку будь-якої групи як соціально-психологічної цілісності. Це, відповідно, потребує перегляду цілей і засобів педагогічного впливу. Передбачається, що завдяки педагогові ця група у своєму русі еволюціонує.

У цьому контексті можна говорити про **педагогічно обдаровану особистість**, модель якої розробляє О.Є. Антонова. Учена, вивчаючи провідних педагогів минулого, дійшла висновку стосовно чинників, які сприяли розвитку педагогічної обдарованості педагогів-майстрів та становлення їхнього педагогічного таланту: *сприятливе освітнє середовище* (сімейне і шкільне), яке розвивало смак до знань, освіти, самовиховання; *ґрунтовна вища освіта*, при цьому не завжди педагогічна; *свідомий вибір педагогічної професії*; *широкий кругозір*, *енциклопедичні знання*, їх

міждисциплінарний характер; працездатність, наполегливість; прагнення до самоосвіти; креативність (реформаторський дух, продукування нових ідей, творче використання освітніх ідей попередників); здатність усе розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі (наповнене поневіряннями та незгодами життя Я.А. Коменського, загибель близьких, втрата майна та наукових нотаток, відтворення втраченого, нові ідеї та книжки; важкий життєвий шлях К.Д. Ушинського, сповнений заздрістю і цькуванням з боку менш талановитих колег, злету і падіння, хвороби і безробіття, негаразди у сім'ї, довге вигнання і глибока віра у майбутнє; етапи творчого шляху А.С. Макаренка, якому кілька разів доводилося розпочинати з початку, доводячи правильність і життєздатність своїх принципів); вплив сильних особистостей; ораторський дар (усі троє блискучі лектори, здатні переконувати слухачів, доводити свою думку яскраво, живо, доступно; їх поважали учні, студенти, вихованці; їхні лекції завершувалися бурхливими оплесками слухачів); літературний дар (усі троє володіли здібністю яскраво викладати свої думки у статтях, наукових працях, залишили по собі навчальні підручники, художні твори, які не втратили своєї актуальності й сьогодні); любов до дітей.

О.Є. Антонова узагальнила розглянуті чинники, згрупувавши їх у такий спосіб:

1) **великий ресурс педагогічної діяльності** – здатність до виконання педагогічної діяльності (любов до дітей, ораторський дар, літературний дар тощо);

2) **творчість, креативність**;

3) **широкий інтелект, міждисциплінарні знання** – інтелектуальні здібності (широкий кругозір, енциклопедичні знання, прагнення до самоосвіти тощо);

4) **професійна вмотивованість** (любов до дітей, свідомий вибір педагогічної професії, ґрунтовна вища освіта тощо);

5) **особистісно-вольові якості** (працездатність, наполегливість, здатність все розпочати спочатку, перемагати труднощі, сила волі тощо);

6) **зовнішні та внутрішні чинники** (сприятливе освітнє

середовище, вплив сильних особистостей тощо) [1].

**4. Технологічний напрям** реалізує процес професійного становлення особистості педагога, який виявляє конкретні педагогічні здібності (знання, вміння, навички), компетентності, професійно важливі особистісні якості.

Термін “професійний шлях особистості” є тотожним термінам “професійна біографія” і “професіоналізація” та розкриває сутність цілісного процесу набуття професійного досвіду і майстерності. Під терміном “професійне становлення” можна розуміти розвиток особистості в процесі навчання професії, одержанні професійної освіти, підготовки до виконання професійної діяльності [12], що потребує набуття певних здібностей.

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів:

1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією;

2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: а) адаптації до професії; б) самоактуалізації в професії; в) вільне володіння професією у формі майстерності;

3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: а) вільне володіння професією у формі творчості; б) опанування низкою суміжних професій; в) творче самопроектування себе як особистості;

4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості;

5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми виявляємо **діалектичну схему розвитку фахівця**, який рухається від адаптації (усталений, ієрархічний стан) до самоактуалізації (дезінтегрований дезієрархічний стан), а від неї до нового рівня адаптації (майстерність як усталений стиль діяльності, сповнений творчим змістом).

Як вважає А. К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де повно реалізується особистість вчителя у контексті її самовдосконалення,

навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношенням у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності [14, с. 7-10].

Таким чином, професіоналізм учителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і життєвих функцій вихованців. Тому деякі науковці (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів умінь, необхідних для самовдосконалення.

Зазначене вище дозволяє зрозуміти **акмеологічну модель сучасного педагога**, яка знаходить висвітлення у дослідженнях І.Д. Багаєвої, Г.С. Данилової, Г.І. Кримської, В.В. Панчук, В.Н. Максимової та ін.

Для нас важливою є також і акмесинергетична модель професіоналізму педагогічної діяльності, представлена в дослідженні І.Д. Багаєвої. Вона включає такі структурні елементи: 1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму в цілому); 2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до уміння використовувати систему знань на практиці; 3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи "професіоналізм педагогічної діяльності" шляхом адекватного самооцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях [2].

У книзі В.М. Максимової "Акмеологія: нова якість освіти" [13], що певним чином стала вихідною основою для подібних вітчизняних розробок, наводиться модель педагога, що складається із таких аспектів, як його професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога.

Професійна зрілість – це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Її структура вміщує такі складники: 1) професійна компетентність як

система знань і умінь педагога; 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи у школі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

При цьому професіоналізм педагога покликаний тісно співвідноситися з його *духовно-моральною, акмеологічною позицією*, яка виявляється у таких **показниках**:

- усвідомлення цілі як цілісного розвитку людини з пріоритетом у формуванні морально-гуманної особистості, що призводить до формування духовно-моральних основ соціальної зрілості учня;

- відмова від авторитарних методів у навчанні та вихованні, побудова виховного процесу як низки життєво значимих для учня подій, як процесу оволодіння соціальним досвідом вирішення особистих проблем;

- переборення пасивності учнів шляхом оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкріпачення особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу і видів діяльності;

- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, заміна ситуативної поведінки педагога на концептуальну;

- гуманізація педагогічного спілкування шляхом оволодіння методами, прийомами і формами взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-психологічний комфорт у спілкуванні;

- застосування методу "акмеологічної дії" як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень (А.В. Кириченко).

Відтак, учитель, який орієнтується на акмевершинний рівень свого розвитку, – це педагог-дослідник, педагог-новатор, вільний від догм і стереотипів, який має високий рівень морального обов'язку та відповідальності за результати своєї діяльності перед кожною дитиною, її батьками, усім суспільством.

Важливою для нас є також і *акмеологічна модель педагога*, розроблена вітчизняною дослідницею Г.С. Даниловою, включає у себе такі компоненти:

1) компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

2) особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі "Я-концепція" в динаміці від "Я-реальний" до "Я-перспективний (ідеальний)");

3) морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

При цьому професійна компетентність, на думку Г.С. Данилової, передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово "розречевляє", перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Таким чином, педагогічна майстерність виявляється в здатності педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати "розречевлення" культури й "уречевлення" себе в дітях.

Суттєво, що акмеологічна модель учителя Г.С. Данилової передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В.А. Крутецьким. Зокрема таких, як: *дидактичних, академічних, перцептивних, організаторських, сугестивних* (емоційно-вольовий вплив на учнів за наявності таких якостей, як: рішучість, витримка, вимогливість, відповідальність, наполегливість, упевненість), *комунікативних, педагогічної уяви, здатності до розподілу уваги, особистісних* (інтелігентність, правдивість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, наполегливість, самовідданість, самоорганізація, науково-педагогічне мислення, педагогічний такт).

**5. Розвивальний напрям** вмішує розвідки науковців щодо розвитку особистості педагога. Розвивальний напрям реалізується у межах таких педагогічних моделей розвитку особистості, як державно-відомча, раціоналістична, феноменологічна, неінституційна, традиційна (формувальна), модель розвивального навчання та ін. [3].

Якщо аналізувати процес формування особистості вчителя з точки зору ціннісних орієнтацій, то цей розвиток набуває вигляду поетапного руху у процесі професійного становлення: 1 етап (3-5 років) – актуальні знання вчителя: "Хто я? Чому навчати? Як вчити? Які здібності та якості прививати?". 2 етап (5-10 років) – актуальні вміння та навички вчителя: "Яким мені бути". 3 етап (більше 10 років) – актуальні переконання і досвід: "Заради кого чи чого я тут? Кого вчити?".

Відповідно до акмеологічної моделі В.М. Максимова пропонує для педагогів-акмеологів **алгоритм самовдосконалення і корекції якості знань, рис характеру і якостей особистості**, який включає 5 ступенів:

1) самоаналіз діяльності (ціль: а) з'ясувати причини невдач і успіхів, б) визначити, які риси характеру, якості особистості, способи діяльності необхідно усунути, а які вдосконалити);

2) уточнення, порада, тест;

3) уточнення списку того, що треба усунути, а що удосконалити;

4) програма діяльності на місяць (наприклад: щоденний тренінг, режим дня, робота над мовленням, контроль над своїми діями;

5) визначення термінів, відслідковування результатів, відпрацювання однієї риси чи якості (щоденний підрахунок балів).

**Духовну зрілість педагога** В.М. Максимова розглядає як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність. При цьому на перетині процесів духовного, особистісного і професійного розвитку педагога формується його акмеологічна позиція, що реалізується в гуманістичній орієнтації педагога на забезпечення успіху і здоров'я кожного школяра, на високі результати і досягнення своєї педагогічної праці, на розвиток творчої продуктивної діяльності, на оволодіння новітніми методиками та технологіями навчання. Зазначена позиція, як підкреслює С.С. Пальчевський, стимулює розвиток рівнів продуктивності педагогічної діяльності: від репродуктивного

до системно-моделюючого знання і системно-моделюючого розвитку особистості (за Н.В.Кузьміною). Зважаючи на це, В.М. Максимова виділяє ще вищий акмеологічний рівень розвитку педагога, а, відповідно, і продуктивності його діяльності – **системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої людини**. Цей рівень вимагає від учителя високої майстерності, здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності; високих показників професіоналізму, які б відображалися у професійній позиції.

Процес професійного становлення педагога у контексті його особистісної самореалізації Г.С. Данилова схематично подає як пірамідоподібну спіраль з відповідними витками від нижнього до верхнього рівня кваліфікації, коли один виток відповідає цілеспрямованому самовдосконаленню за певний період часу, а кожний наступний виявляється зумовленим мобілізацією суб'єктом своїх потенційних можливостей. При цьому спрямована й свідома самореалізація особистості починається із проєктованої педагогом концепції самовдосконалення шляхом управління власною діяльністю. Такий підхід дозволяє Г.С. Данилової диференціювати *такі ступені послідовних висхідних витків спіралі процесу самоосвіти*:

1) елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників, їй властиві періодичний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей (потенціалу);

2) допустима (середня) самоосвіта, що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів та виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність;

3) оптимальна (висока) систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження;

4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для суб'єкта постійною, життєво необхідною потребою і характеризується



самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи. У результаті формується певна акмеологічна професійна позиція і виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності.

Ідея **самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації особистості** постає тут наріжною. Під саморозвитком розуміється активність людини зі зміни себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, свого особистісного потенціалу.

У зв'язку з цим важливим постає механізм цього процесу, який пояснюється В. В. Козловим завдяки холістсько-синергетичному підходу про людину як відкриту, складну, багаторівневу самоорганізовану живу систему, яка одночасно як підтримує стан динамічної рівноваги, так і генерує нові структурні форми. У цьому процесі механізм процесу самотворення й самоздійснення особистості реалізує самопізнання і особистісне зростання зовні і вглибину. За таким підходом "процес розвитку, відповідно до етимологічного значення слова, виступає як розгортання, вивільнення чогось існуючого у "звитому", згорнутому до невидимості стані ... в ідеалі розвиток людини можна визначити як створення себе ..., або реалізацію істинного "Я" в самосвідомості, житті і діяльності людини", яке постає "творчим Я людини" [16, с. 125].

Цей процес науковці розуміють також як взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників у процесі розвитку і саморозвитку людини, що приводить до появи якісно нових системних ("емерджентних") властивостей – особистісних структурних та динамічних новоутворень.

**Саморозвиток інтегрує діяльність суб'єкта,** спрямовану на розвиток характеру, здібностей та індивідуальності. Саморозвиток, за Кантом, це "культивування власних сил". Для М. М. Мамардашвілі в цьому понятті значущим є акт збирання свого життя в ціле, як організація своєї свідомості в ціле. У західноєвропейській етичній традиції – це культура самоформування особистості, яка передбачає розвиток вільного мислення людини на фундаменті культурної спадковості і стверджує пріоритет творчого над історичним.

Цей процес постає гарантом збереження і вдосконалення сучасної культури та цивілізації.

Ідея саморозвитку передбачає: сприяння самовдосконаленню, самореалізації особистості; діяльний характер саморозвитку: поза власною активною діяльністю особистості, її бажаннями і власними зусиллями в роботі над собою її особистісне формування неможливе; внутрішні стимули розвитку особистості (її потреби, мотиви, інтереси та установки); основа формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості (внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку); зовнішні чинники саморозвитку особистості (впливи середовища та цілеспрямоване виховання); зовнішні умови (вони впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу і породжуючи в неї відповідні потреби. Це зумовлює несхожість, різнобарвність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну самобутність); саморозвиток особистості (це не самовільний, не спонтанний, а цілеспрямований процес); ідея саморозвитку особистості (вона повинна стати провідною в практичній діяльності школи і педагога.

Важливими є умови, за яких процес самоосвіти відбуватиметься ефективно. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє стверджувати – **самоосвіта педагога буде продуктивною, якщо:**

1) У процесі самоосвіти реалізується потреба педагога до власного розвитку і саморозвитку.

2) Педагог володіє способами самопізнання і самоаналізу педагогічного досвіду, а педагогічний досвід вчителя постає чинником зміни освітньої ситуації, коли педагог розуміє як позитивні, так і негативні моменти своєї професійної діяльності, визнає свою недосконалість, а отже, є відкритим для змін.

3) Педагог володіє розвиненою здатністю до рефлексії. Педагогічна рефлексія є необхідним атрибутом вчителя-професіонала (під рефлексією розуміється діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх відчуттів, станів, переживань, аналіз цієї діяльності і

формулювання висновків). Під час аналізу педагогічної діяльності виникає необхідність отримання теоретичних знань, необхідність оволодіння діагностикою і самодіагностикою, необхідність набуття практичних умінь аналізу педагогічного досвіду.

4) Програма професійно-особистісного саморозвитку вчителя включає можливість дослідницької, пошукової діяльності.

5) У педагога сформована готовність до педагогічної творчості.

6) Здійснюється взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, які постають цілісним комплексом, в якому всі його аспекти взаємно потенціюють (підсиляють) один одного [4].

У зв'язку з цим М.Н. Миронова виокремлює п'ять рівнів особистісного розвитку у процесі професійно-педагогічної діяльності: 1. Майже не особистісний. 2. Егоцентричний. 3. Групоцентричний. 4. Гуманістичний. 5. Духовний (аналогічна класифікація щодо зв'язку рівнів свідомості і морально-духовного розвитку особистості вчителя наведена в більш пізньому дослідженні Д.І. Івановою) [9].

**1.** Для першого рівня характерні авторитарність, позиція вчителя-вершителя долі дитини, всупереч дитячому прагненню до самоствердження. Можливий і варіант, коли вчитель у симбіозі сам стає психологічною дитиною, поступово сповзаючи до їхнього особистісного рівня.

**2.** Егоцентричний рівень передбачає отримання педагогом вигоди та успіху для себе. Ставлення до себе, як до цінності, до іншого – як до засобу для досягнення своїх цілей. У структурі особистості такого вчителя домінує власне благополуччя, зручність і успіх, а учень використовується як засіб для їх досягнення. Тому високі професійні якості, іноді зовні демонстровані такими вчителями, є маніпуляцією з властивою їй брехнею і цинізмом, те, що декларується як успіх для учня, насправді використовується як знаряддя досягнення свого успіху. Інші пріоритети – прагнення економити сили і здоров'я, матеріальна вигода та ін. Учні, що перешкоджають досягненню цих цілей, оцінюються як погані, необхідно з ними боротися або усувати їх зі сфери своїх

життєвих інтересів. Прагнення до непродуктивного над контролю є породженням цього рівня. Домінуючий егоцентричний рівень особистості вчителя перешкоджає розвитку його самого і учнів

**3.** Людина ототожнює себе з групою, входить в єдність, скріплену соціальними зв'язками і груповою мораллю. Якщо цей рівень домінує, то інтереси колективу вище інтересів окремої дитини, ними можна жертвувати; знання навчального предмета також вище інтересів розвитку. Приватне життя (своє й учня) не є цінним і важливим, учитель не бачить в ньому глибини, багатства і не може сприяти розвитку індивідуальності учня. Сам же він, приймаючи в якості найвищих для себе цінностей доктрину держави, мораль колективу, ідеологію певної партії, є лише засобом для їх реалізації.

**4.** Гуманістичний рівень – пов'язаний з устремліннями особистості до загальнонолюдської культури. Тут людина – індивідуальність, що розуміється "не стільки як включеність індивіда в систему суспільних відносин, скільки його виокремлення" (В. Франкл). Для такого вчителя кожна дитина неповторна і має свій унікальний сенс життя. Тому вчитель не формує, не здійснює педагогічний вплив, а співпрацює, сприяє, веде діалог.

**5.** На духовному рівні встановлюються особисті відносини людини з Богом, відбувається пошук сенсу життя, одухотворення вічними цінностями. Основне кредо такого вчителя – дієве осмислення життя, вирощування в собі сил добра і правди, що є не тільки справою кожного педагога; це – спільна, соборна справа, в якій всі люди взаємопов'язані в Бозі. На духовному рівні утворюється єдність, заснована на ставленні до любові. Учитель бачить у своєму учневі улюбленого духовного брата, а головною своєю метою вважає наслідування образу Божого, допомога учню в усуненні перешкод на його унікальному шляху до Бога. Чим вищим є цей рівень, на який сходить людина, тим більш значимою її здатність протистояти руйнівним процесам у соціумі; при цьому підвищується рівень особистісної антиентропії [17] .

Реалізація духовного рівня можлива завдяки використанню **гармонізаційної парадигми освіти**

М.М. Палтишева [21].

**Гармонію** можна розуміти як: відповідність частин цілого, як злиття різних компонентів в єдине ціле (зв'язок, стрункість, відповідність); організованість, на противагу хаосу; істотна характеристика прекрасного; виразний засіб музики, визначена Богом гармонія, завдяки якій існує світовий порядок, планомірний розвиток усіх речей; як гармонія сфер – відповідність відстаней між планетами і звуками, які генеруються планетами і відповідають гармонійності музичних інтервалів.

Таким чином, гармонія є універсальною характеристикою світу, тому можна говорити про гармонійну особистість педагога, реалізація якої передбачає певні вимоги:

- до цільових установок – гармонійність їх поєднання: знання мають спрямовуватися на розуміння навколишнього світу природи і людей, сутності та призначення життя людей;

- до відбору змісту освіти – освіта має давати знання, виробляти вміння і навички в побудові гармонічного життя людей, що передбачає питання стосовно того, як харчуватися і чому саме так, який спосіб життя доцільно вести, які правила взаємин між людьми мають існувати і, нарешті, гармонійним має бути підбір матеріалу до циклу уроків відповідно до цільових установок;

- до вибору організаційних форм і методів навчання – гармонійний перехід від простого до складного, від загального до цілого;

- до відповідного поєднання репродуктивних і творчих методів навчання;

- до продуманого поєднання фронтальної організації навчання з індивідуальною допомогою в учінні, до розумному підходу до диференціації навчання;

- до вибору засобів навчання – гармонійного їх поєднання з цільовими установками, змістовим аспектом навчання, зовнішнім середовищем;

- до знаннєвого результату освіти – знань про гармонію природи, будову світу і роль знань у житті людини, про сутність життя людини.

У цілому, гармонія в педагогічній науці виявляється дидактичним принципом. В організації навчально-виховного

процесу гармонія реалізується як закон організації і функціонування навчально-виховної установи. Гармонія у взаєминах між учнями і педагогами постає основою їх успішності розвитку. Гармонія в організації системи освіти – це керівне правило, якого має дотримуватися держава.

Як бачимо, педагогічна гармонія може розумітися як а) загальне правило, принцип; б) процес; в) результат.

Відтак, гармонія має стати всеосяжним правилом дидактики, що включає багатообразні принципи дидактики і дозволяє створити гармонію організації навчально-виховного процесу. Педагогічна гармонія – це вершина педагогічної науки і практики, це закон педагогіки, що приводить у взаємну відповідність організацію освіти та її цільові установки, допомагає гармонійно поєднувати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на досягнення успіху всіх учасників навчально-виховного процесу.

Можна виділити головні ***умови реалізації педагогічної гармонії***:

1. Цільова установка освіти має бути спрямована на формування Людини Світу, Людини Землі, яка має володіти глибокими знаннями про природу, історію розвитку цивілізації, знати закони гармонійної життєтворчості людей, правила гуманістичного спілкування між ними.

2. Зміст освіти і його організація мають відповідати певній цільовій установці і створювати умови для гармонійного поєднання в навчально-виховному процесі як заходів з підтримання гарного здоров'я дітей, так і заходів з мотивації учіння в сучасних умовах.

3. Організаційні форми і методи навчання і виховання мають орієнтуватися на основний принцип дидактики – гармонійність навчального процесу, що передбачає творчу діяльність всіх його учасників.

4. Засоби навчання мають відповідати цільовому, змістовому і мотиваційному аспектам навчання і виховання, допомагаючи створювати гармонію освітнього процесу.

5. Результатом навчання можна вважати гармонію процесу пізнання учнів; знань про навколишній світ людей і природу; установок до вибору найбільш раціональних

технологій, які не руйнують світ.

6. Гармонісність – це аналітичний принцип дидактики, який дозволяє визначати зв'язок, стрункість, відповідність органічного використання існуючих форм, методів, засобів навчання для побудови гармонічного навчально-виховного процесу.

7. Міра гармонії – визначення відповідності навчально-виховного процесу запропонованому закону педагогічної гармонії і умовам його здійснення.

При цьому важливим є підтримання **гармонійного психологічного здоров'я** всіх учасників освітнього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку істотних ознак психологічного здоров'я особистості педагога:

1. Усвідомленість людиною самої себе, світу в цілому, своєї взаємодії зі світом.

2. Повнота включеності, інтегрованості, переживання і проживання сьогодення, перебування в процесі.

3. Здатність до вдосконалення найкращих виборів в конкретній ситуації і в житті в цілому.

4. Здатність не тільки виражати себе, слухати іншу людину, але і брати участь в співтворчості з іншими людьми.

5. Глибинна спів-подійність як здатність людини перебувати в повноцінному, сприяючому вдосконаленню учасників соціальних контактів, справжньому суб'єкт-суб'єктному діалозі.

6. Відчуття свободи, життя "відповідно до самого себе" як стану усвідомлення і керування у своїй поведінці своїми головними інтересами і найкращому вибору в ситуації.

7. Відчуття власної дієздатності "Я можу". Соціальний інтерес або соціальне відчуття (у термінології А. Адлера), тобто зацікавлене врахування інтересів, думок, потреб і відчуттів інших людей, постійна увага до оточуючих.

8. Стан стійкості, стабільності, визначеності в житті і оптимістичний, життєрадісний настрій як інтегральний наслідок всіх зазначених вище якостей і властивостей психологічно здорової особистості.

Розглядаючи поняття психологічного здоров'я особистості педагога у контексті єдності біологічного (фізичного, фізіологічного), психічного і соціального, можна стверджувати,

що психологічне здоров'я передбачає стійке, адаптивне функціонування людини на **вітальному, соціальному і екзистенціальному** рівнях життєдіяльності.

Психологічне здоров'я на **вітальному рівні** життєдіяльності передбачає усвідомлене, активне, відповідальне ставлення людини до своїх біологічних потреб. Така людина піклується не тільки про здоров'я, чистоту, красу свого тіла, але і досліджує, усвідомлює свої звичні рухи, жести, затиски, м'язовий панцир в цілому. Крім того, психологічно здорова людина може досліджувати і своє ставлення до свого тіла. У цілому здоров'я вітального рівня життєдіяльності характеризується динамічною рівновагою всіх функцій внутрішніх органів, які адекватно реагують на вплив зовнішнього середовища та прагнуть до збереження гомеостатичного стану всього організму в цілому.

Будь-яке відхилення від нормативних показників виявляється у вигляді больової реакції, що має захисні властивості і застерігає про певну дисфункцію, порушення в діяльності того або іншого органу чи всього організму. Це рівень взаємодії природного середовища організму і фізичного світу. Процес самовизначення на вітальному рівні актуалізує поведінку людини, спрямовану на задоволення біологічних потреб. У психології цей спосіб самовизначення пов'язаний з поняттями саморегуляції; адаптогенної ситуації, детермінації поведінки; генетичній зумовленості; лібідо-танатоса З. Фрейда, видового самозбереження.

Психологічне здоров'я **соціального рівня життєдіяльності** визначається системою соціальних відносин, в які вступає людина як суспільна істота. При цьому найбільш значущими для людини стають умови протікання соціальних контактів, які визначаються нормами моралі, права, ціннісними орієнтаціями і моральністю. Критерієм соціального здоров'я часто виступають рівень соціальної адаптації і адекватність реакцій людини на зовнішні дії, адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на суспільно корисну справу, альтруїзм, відповідальність, емпатія, культура споживання, здатність до цілеутворення і досягнення поставленої мети. Цей рівень функціонування людини



характеризується складною системою суб'єкт-об'єктних відносин, що містять в собі як суб'єктні, так і об'єктні характеристики.

Психологічне здоров'я на **екзистенціальному (глибинному) рівні** життєдіяльності передбачає орієнтацію людини на свій глибинний внутрішній світ, формування довіри до свого внутрішнього досвіду, оновлених, духовних відносин із зовнішнім світом. Екзистенціальний рівень життєдіяльності також має свої критерії і показники здоров'я: наявність сенсу життя, що визначає устремління людини до ідеалу, здійснення чого пов'язане, як правило, з боротьбою ідеалу і дійсності. Екзистенціальний ідеал, що розуміється як вічна мета людського існування, покликаний визначати те, що є вічним і незмінним у людській природі, відтіняючи собою мінливі цінності кінцевого буття. Він сприяє пошуку сенсу життя, пов'язаному з розв'язанням екзистенціальних дихотомій (життя – смерть; свобода – відповідальність; сенс – **безглуздя**; самотність – любов; совість – закон), що, у свою чергу, активізує процес самопізнання людини.

Загалом, у контексті розвивального напрямку можна говорити про теорії і моделі "**ефективного вчителя**", "**креативного вчителя**", "**якісного вчителя**" та ін., які вміщують як знання (психолого-педагогічні, загальноосвітні, методичні, фахові), так і уміння (інтелектуальні, комунікативні, конструктивні, проектувальні, організаційні), ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, а також дидактичні (розробка використання ефективних форм і методів викладання, оцінювання, уміння організовувати групову роботу, використовувати навчальні засоби, новітні методи викладання), особистісні (любов до дітей, лідерство, взаєморозуміння з учнями, толерантність, почуття гумору, відповідальність, співпраця з колегами, зв'язок з батьками, саморефлексія), педагогічні (організація навчального процесу та уміння планувати хід уроку, знання свого предмету, забезпечення позитивного мікроклімату в класі, ефективний тайм менеджмент, гуманістична й демократична спрямованість, творчість) якості.

## **6. Мислєдіяльний напрям.**

Однією з найважливіших професійних якостей педагога-майстра є його **професійне мислення**, яке постає у центрі наукових пошуків багатьох педагогів та психологів (А. В. Брушліський, С. Г. Вершловський, В. П. Делія, І. В. Дубровіна, М. М. Кашанов, Ю. К. Корнілов, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, Л. М. Митіна, Н. Ф. Овчиніков, О. К. Осипова, Л. В. Путляєва, А. О. Реан, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська, М. К. Тутушкіна, В. Д. Шадріков, В. О. Якунін, та ін.).

Саме у професійному мисленні педагога реалізується найбільш повно його творча діяльність як майстра, який володіє творчим мисленням як здатністю до створення принципово нового та відкритістю до нового, нестандартного як у предметній, так і мисленнєвій площинах. Системнотвірним аспектом творчого мислення педагога постає виступає інноваційне мислення.

Педагогічне мислення [22, с. 150] можна розуміти як узагальнююче та опосередковане пізнання психологічного механізму поступків людини, що приводить до знаходження ефективних механізмів впливу на неї в умовах професійної діяльності. При цьому педагогічне мислення можна визначити як ієрархічний процес самостійної постановки та вирішення вчителем задач розвитку, навчання та виховання учнів. М.М. Кашанов розуміє мислення педагога як сукупність характеристик, які мають значення для продуктивної й цілеспрямованої реалізації педагогічної діяльності в умовах проблемних ситуацій [11]. У структурі мислення педагога важливе місце займає соціальний інтелект – здатність педагога адекватно сприймати та інтерпретувати особистість та вчинки іншої людини. Тут важливим постає і прогностична здатність вчителя, яка дозволяє йому ефективно взаємодіяти в системі "діагноз – прогноз – планування – керування". Педагогічне мислення при цьому пов'язується із такими ознаками, як осмисленість життєвих ситуацій, сприймання різних джерел інформації, прагнення подивитися на ситуації з позиції учнів, здатність осмислювати мотиви та вчинки учнів.

У зв'язку з цим важливо виділити діалектико-філософський аспект педагогічного мислення. Відомо, що філософія як форма суспільної свідомості, що спрямована на

пізнання найбільш загальних законів розвитку природи та суспільства, реалізує найбільш загальні та абстрактні поняття та категорії, якими оперує людина. Тим більше, що розумовий розвиток учнів найбільш ефективно здійснюється саме завдяки залученню найбільш узагальнених структур реальності. Так, як пише А.К. Сухотін в книзі *"Парадокси науки"*, встановлено, що учні впевнено розв'язують задачі, що пред'являються в узагальнених структурах, ніж коли цей же зміст заданий у конкретних формах.

При цьому ці узагальнені структури характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності і нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження і в дослідженнях О. В. Третяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають **"нечіткі семантичні контури"**, що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – **нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному** – способу пізнання і освоєння світу. Це, у свою чергу, актуалізує розробку **системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері**, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Важливо, що у процесі інноваційної діяльності та рефлексії мислення педагога наповнюється особливим змістом, який відображає потребу застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів, відкритість новому, нестандартному, прогресивному педагогічному досвіду.

Розглянемо деякі **головні аспекти інноваційного мислення педагога**, оскільки саме поняття "педагогічне мислення" вказує на його інноваційний характер щодо здатності використовувати педагогічні ідеї як у стандартних, так і нестандартних педагогічних ситуаціях діяльності, бути відкритим до педагогічних інновацій. При цьому педагогічне

мислення педагога-професіонала, майстра передбачає розвиток таких якостей:

- бачення в конкретному явищі його загальну педагогічну суть;

- здатність успішно вирішувати педагогічні задачі щодо протиріч та проблем педагогічної діяльності;

- спроможність розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська);

- наближення до властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (“практичне мислення не є якоюсь початковою формою розвитку інтелекту, а, навпаки, представляє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню. На відміну від теоретичного мислення, задачею якого є пошук загальних закономірностей, і, відповідно, абстрагування від всього випадкового і поодинокого, практичне мислення здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій. Завдання практичного мислення – застосування загальних знань до конкретних ситуацій діяльності” [19, с. 17]);

- свідоме ставленні педагога до педагогічної дійсності щодо оптимального розв’язання педагогічних ситуацій [11, с. 49].

- критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність, єдність логічних та інтуїтивних форм, свідомих та несвідомих процесів;

- уміння користуватися, інтегрувати та адаптувати до педагогічної діяльності філософських, загальнонаукових, педагогічних, психологічних, методичних та ін. понять і феноменів;

- уміння продукувати інноваційні ідеї та виявляти конструктивно-технологічні схеми їх реалізації;

- уміння застосовувати традиційних теоретичних і практичних знань в умовах інноваційної діяльності, тобто вміння трансформувати традиційне в інноваційне на основі творчого ставлення до педагогічної дійсності;

- готовність до педагогічної діяльності як особливого

психічного стану, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату;

- наявність певних ціннісних орієнтацій та смислових установок особистості, які реалізуються у широкому спектрі подібних ситуацій, стають узагальненими й перетворюються в риси характеру особистості;

- міння виробляти відповідні рішення за допомогою відповідних процедур (як рух від абстрактних понять до цілісних теорій; від теоретичного осмислення емпіричного досвіду до авторської педагогічної концепції; від інноваційної ідеї до технології її практичного втілення тощо);

- здатність до перенесення засвоєних аспектів теоретичних знань у практичну діяльність, що передбачає перетворення, трансформацію, інтеграцію, фокусування знань навколо педагогічних проблем;

- уміння створювати певні ментальні моделі, які раніше не мали місця в педагогічній реальності;

- здатність інтегрувати свідомий та неусвідомлений аспекти психічної діяльності, коли, як зазначав А. Маслоу, здорова творча особистість "якимось чином здійснює злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого і несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено і ефективно" [15, с. 56];

- здатність реалізовувати такий мисленнєвий алгоритм, як послідовність вибору й утворення цілей, організації факторів і правил у базу знань, спрощення, сортування й узагальнення інформації, вивід й генерації нових фактів, організація нових знань, швидкий вибір вдалого варіанту реакції на педагогічну ситуацію (механізм спрощення й сортування щодо ефективного відбору фактів і правил, необхідних для досягнення актуальної мети), узагальнення та генералізація нових знань та ідей.

Загалом, інноваційне мислення – це наддадитивне мислення, яке характеризується приростом нового знання у

вигляді інновацій, під якими можна розуміти дещо об'єктивне нове, що утворюється у процесі синтезу знань з різних сфер буття та реалізується як розвивальне мислення (що приводить до нових результатів) яке реалізує здатність до генерації інтуїтивних, оригінальних ідей та характеризується швидкістю перебігу, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю.

Відтак, інноваційне мислення характерне для креативної особистості педагога та реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як у спонтанних творчих актах, так і відпрацьованих, підготовлених творчості.

### **Література**

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

2. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С.3-5.

3. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания : методология и теория / Сергей Викторович Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.

4. Даутова О.Б. Самообразование учителя как условие его личностного профессионального развития / О.Б. Даутова, С.В. Христофоров // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 309-317.

5. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.

6. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – Харків: Крок, 1999. – 303 с.

7. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 50-64.

8 Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 12-34.

9. Іванова Д. І. Психолого-педагогічні основи морально-духовного розвитку особистості вчителя. Гуманістично спрямований виховний

процес і становлення особистості / Д. І. Іванова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – К.: Інсайт, 2001 – Книга II. – С. 7-13.

10. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.

11. Кашанов М. М. Психология педагогического мышления / Монография / М. М. Кашанов. – СПб.: Алетейя, 2000 – 463 с.

12. Куценко В. І. Фахова освіта в Україні та її трансформування в умовах переходу до ринкових відносин / В. І. Куценко [та ін.]. – Х. : Акта, 1996. – 386 с.

13. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб., 2002. – 324 с .

14. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.

15. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

16. Мелик-Пашаев А. А. Проблема творческого “Я” человека / А. А. Мелик-Пашаев // Перемены. Педагогический журнал. – 2001 – № 3. – С.116–130.

17. Миронова М. Н. Попытки целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 44-53.

18. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.

19. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с

20. Немов Р. С. Психология образования / Немов Роберт Семенович. – М. : Просвещение, Владос, 1998. – 496 с.

21. Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд Еше О.М., 2000. – 116 с.

22. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с.

23. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. – Х.; К.: Каравела, 1998. – 201 с.