

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г. Г. ЦВЕТКОВА

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩОЇ ШКОЛИ**

монографія

Слов'янськ – 2014

УДК 378.123:005.336.5 (477)

ББК 74.580.42 (477)

Ц 27

*Рекомендовано до друку вченою радою Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 27.03.2014 року)*

Рецензенти:

Волкова Н.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Стрельніков В. Ю., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, культурології та історії Полтавського університету економіки і торгівлі.

Набока О. Г., доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Цветкова Г. Г.

Ц 27 Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія / Г. Г. Цветкова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 478 с.

ISBN 978-966-2762-39-6

У монографії подано авторську концепцію, теоретичну модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано принципи професійного самовдосконалення, визначено його етапи, структуру, закономірності, особливості. Описано форми, методи, прийоми, технологію проектування шляхів самовдосконалення педагога. Розкрито та окреслено педагогічні умови професійного зростання викладачів вищої школи. Професійне самовдосконалення педагога подано автором в ракурсі духовної цілісності людини, з акцентом на глобальному, моральному імперативі.

Монографія може бути корисною студентам педагогічних вищих навчальних закладів, науково-педагогічним працівникам гуманітарних галузей знань, усім педагогам, хто не байдужий до особистісного та професійного зростання.

УДК 378.123:005.336.5 (477)

ББК 74.580.42 (477)

© Цветкова Г. Г., 2014

ISBN 978-9662762-39-6

ЗМІСТ

ЗМІСТ	3
ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ФЕНОМЕНУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ФІЛОСОФСЬКІЙ, ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	11
1.1. Філософські концепції самовдосконалення як метатеоретичне підґрунтя його педагогічного розуміння	12
1.2. Проблема самовдосконалення особистості в психологічній науці ...	46
1.3. Генеза феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки	72
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ.....	108
2.1. Професійне педагогічне самовдосконалення в науковому вимірі: концептуальні підходи та методичні засади	108
2.2. Сутнісні ознаки, специфіка, етапи професійного самовдосконалення викладачів вищої школи.....	148
2.3. Особливості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів.....	168
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	193
3.1. Педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ.....	193
3.2. Педагогічні умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін	219
3.3. Критерії, показники та рівні професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ.....	239
РОЗДІЛ 4. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ РОЗУМІННЯ НЕОБХІДНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	266
4.1. Програма й методика експериментального дослідження професійного самовдосконалення	266
4.2. Стан сформованості розуміння необхідності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів	275

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	322
5.1. Організація формувального етапу експериментальної роботи	322
5.2. Упровадження педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ	326
5.3. Аналіз результатів, отриманих у ході експерименту	374
ПІСЛЯМОВА	404
ЛІТЕРАТУРА	413

ПЕРЕДМОВА

У контексті модернізації системи національної освіти актуалізовано питання рефлексії перспективного педагогічного досвіду загалом та практики вищої школи зокрема. Це викликано необхідністю подолання технократичного підходу щодо визначення змісту й форм освітньої діяльності та потребує формування особистості викладача вищої школи, здатного до саморозвитку, професійного вдосконалення, творчого перетворення професійної дійсності, комунікативно-духовної взаємодії. Адже саме особистість із значним потенціалом самовдосконалення, високими моральними принципами – основна та дієва сила в забезпеченні подальшого духовного поступу українського суспільства.

Світові тенденції формування системи вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісно-сміслових, духовно-моральних аспектів розвитку особистості викладача вищого навчального закладу, здатного до самовдосконалення творчого нестандартного вирішення питань у всіх формах діяльності. Окреслені тенденції мають глобальний характер, об'єднуючи зусилля науковців, фахівців, усіх освітян.

Питання професійного самовдосконалення викладачів вищої школи розглядають у міждисциплінарному контексті філософського, психолого-педагогічного знання. Філософські аспекти концепту „професійне самовдосконалення” представлено в працях В. Андрущенко, О. Базулука, В. Беха, І. Бондаревич, Б. Гершунського, Е. Гусинського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Тертичної.

Психологічний аспект професійного саморозвитку обґрунтовано в розвідках К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, Н. Бітянової, О. Бодальова, О. Бондарчук, Л. Виготського, О. Леонтєва, В. Лефтерова, В. Маралова, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе.

Фундаментальними для дослідження професійного самовдосконалення виявилися ідеї представників гуманістичної психології А. Адлера, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла; класичного психоаналізу (Е. Еріксон, З. Фройд, Ю. Юнг).

Теоретичні й практичні проблеми розвитку процесів самості (самовизначення, самоподолання, самоактуалізації,

самовдосконалення, саморегуляції, саморозвитку, саморефлексії) представлено в студіях Г. Балла, І. Беха, Р. Вайнола, О. Вишневського, Л. Кравець, О. Кучерявого, В. Рибалко, Л. Рибалко, В. Семиченко, Т. Сущенко, І. Тичини, Г. Топчій, Т. Шестакової, О. Химченко.

Активно працюють у напрямі аналізу самовдосконалення як частини духовності українські науковці І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, І. Зязюн, Е. Помиткін, О. Семенов, О. Сухомлинська та ін.

Питанням теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної педагогічної освіти присвячено праці Н. Волкової, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, Г. Троцько та ін.

У багатьох наукових розвідках належну увагу приділено проблемам професіоналізму та професійної підготовки педагога (Л. Барановська, О. Глузман, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Отич, І. Підласий, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Солдатенко, В. Стрельников, Л. Хомич). Психологічні, аксіологічні, естетичні аспекти педагогічної майстерності проаналізовано в наукових дослідженнях Г. Балла, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Лавріненка, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалки, В. Сластьоніна, Т. Усатенко, Л. Хомич та ін. Водночас підкреслимо, що, незважаючи на ґрунтовність наукового доробку вчених, основний масив робіт присвячено проблемам саморозвитку майбутніх викладачів та вчителів. Питанням професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів не приділено достатньої уваги в сучасному освітньому просторі. Більше того, очевидно, що виникла потреба у створенні умов для прояву індивідуальності людини, становлення індивідуального простору самовдосконалення, умінь самостійно визначати способи саморозвитку в педагогічній діяльності. Особливо ці реалії позначені на діяльності викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів, які через створення ефективної духовної взаємодії, комунікації, прикладів особистісного професійного саморозвитку впливають на формування особистості студента, визначаючи тим самим майбутнє української освіти та стратегію національного розвитку. У зв'язку з

цим у монографії обґрунтовано теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, який визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі гуманітарного пізнання, володіння діалогом як міжсуб'єктним процесом, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей.

Провідною концептуальною ідеєю дослідження є твердження, що в сучасному світі набула поширення філософська інтерпретація соціальної цінності викладача вищої школи як особистості, здатної до розвитку, самопізнання, професійного самовдосконалення, яке характеризується вираженою педагогічною спрямованістю, морально-ціннісними домінантами, поетапним набуттям і примноженням компетенцій „самості”, що надає усвідомленості, повноти, стійкості та визначеності основним життєвим і професійним орієнтирам фахівцю вищої школи.

Концепція дослідження включає чотири взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження, зокрема:

– *методологічний концепт представляє взаємодію основних загальнонаукових (системного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного) й конкретною наукових (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, герменевтичного) підходів на засадах системно-структурного аналізу для обґрунтування теорії та практики професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін як процесу свідомої роботи над собою, досягнення педагогічних професійних вершин на усвідомленій аксіологічній основі, що відображає постійне зростання компетентностей педагога, є однією з фундаментальних характеристик цілісної нелінійної системи „викладач”, що здатна до саморозвитку та самоорганізації на ґрунті взаємоузгодженості найвищою мірою усвідомленого образу та*

професійної ідентичності. Це зумовлює вибір сукупності наукових ідей (нелінійності, індивідуалізації, духовності, цілісності, динамічності, діалогічності, рефлексії та етапності професійного самовдосконалення) як провідного засобу концептуалізації проблеми дослідження, відповідно до якої визначається акмеолого-компетентнісна сутність професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи;

– *теоретичний концепт* містить систему філософських, психолого-педагогічних ідей, концепцій, теорій та сукупність дефініцій, які покладено в основу розгляду проблеми професійного зростання викладача гуманітарних дисциплін, досягнення ним вершин професіоналізму, духовної цілісності, суб'єктності, що уможлиблюють адекватне визначення тенденцій, закономірностей, педагогічних умов, компонентів професійного самовдосконалення;

– *технологічний концепт* полягає в обґрунтуванні педагогічної моделі та технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін з її концептуальним, організаційним, змістовим, діагностичним, нормативно-правовим, навчально-методичним забезпеченням в єдності основних блоків: цільового, теоретико-методологічного, технологічного, індивідуально-діяльнісного, результативно-рефлексивного;

– *практико зорієнтований концепт* є положенням, що вмотивовує потреби: а) у констатувальному виявленні рівня сформованості основних критеріїв професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін і реального стану навчально-виховного процесу щодо професійного самовдосконалення у вищому навчальному закладі; б) в експериментальній перевірці ефективності запропонованої педагогічної моделі та технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін з урахуванням критеріїв, показників, рівнів сформованості професійного самовдосконалення та сукупності форм і методів цілеспрямованого впливу на компоненти професійного самовдосконалення (особистісний, професійно-педагогічний і соціогенний), що забезпечує нелінійність, цілісність, динамічність професійного зростання

викладачів гуманітарних дисциплін, розширення індивідуального простору та набуття індивідуального досвіду самовдосконалення.

Важливим концептуальним положенням є те, що планування роботи, прогнозування результатів, визначення основних напрямів щодо організації професійного самовдосконалення неможливо без радикального оновлення духовної атмосфери вищого навчального закладу, без створення креативно-розвивального освітнього простору як фундаменту досліджуваного феномену.

Представлене монографічне дослідження побудовано відповідно до логіки наукового пізнання, що передбачає рух ідеї від загального (професійне самовдосконалення) до специфічного (професійне самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах) і часткового (педагогічна модель, умови, технологія професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін у ВНЗ), що знайшло своє відображення в його структурі.

Так, у першому розділі проаналізовано становлення та розвиток феномену самовдосконалення у філософській, психологічній та історико-педагогічній науці, визначено провідні ідеї та погляди, що стали підґрунтям у розробці педагогічної моделі та впровадженні технології професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищого навчального закладу.

У другому розділі доведено, що ефективне педагогічне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін можливе тільки за умов урахування специфіки особистісного розвитку та визначення його пріоритетності. Виокремлено основні концептуальні засади дослідження, що стало основою наукового відображення педагогічної дійсності, розкрито особливості, структуру, етапи професійного самовдосконалення.

Третій розділ „Моделювання процесу професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах” присвячено висвітленню та обґрунтуванню педагогічної моделі професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, що дає можливість розглядати цю проблему в комплексі, взаємодії низки концептуальних підходів, закономірностей, принципів. Схарактеризовано педагогічні умови професійного

самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що сприяють усвідомленню викладачем своєї професійної сутності, самореалізації, самоактуалізації, перетворенню педагога на творця своїх життєвих і професійних обставин; розкрито критерії та показники й рівні професійного самовдосконалення, що дає можливість не лише відстежувати, а й вимірювати якість і повноту означеного явища.

У четвертому розділі розкрито програму, науково-методичну базу, методику експериментального дослідження, визначено етапи й комплекс науково-педагогічних методів дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у ВНЗ, проаналізовано сформованість професійного самовдосконалення викладачів вищої школи, визначено основні концепти створення креативно-розвивального простору в освітній системі вищої школи.

П'ятий розділ присвячено експериментальному впровадженню теоретичних і методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у практику вищої школи, розкрито специфіку, сутність, етапи педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ. За допомогою комплексу статистичних критеріїв експериментально перевірено ефективність розробленої педагогічної моделі та технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у ВНЗ.

Представлене дослідження мало на меті виявлення й обґрунтування теоретичних і методичних засад, педагогічних умов професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах та експериментальну перевірку застосування педагогічної моделі й технології її реалізації в навчальному процесі ВНЗ. Дослідження теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ґрунтується на тенденціях розвитку сучасної вищої освіти: гуманізації та гуманітаризації; пріоритетності морально-духовного саморозвитку викладача; активного впровадження викладачем інноваційних організаційних форм у навчально-виховний процес сучасного вищого навчального закладу.

РОЗДІЛ 1

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ФЕНОМЕНУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ФІЛОСОФСЬКІЙ, ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Характерною рисою сьогодення є усвідомлення важливості й значущості виховання творчої особистості, яка постійно прагне до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. Ця проблема набуває нового звучання, коли йдеться про особистість викладача вищої школи, який певною мірою забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, її майбутнього.

На початку ХХІ століття урізноманітнюються філософські, психологічні педагогічні погляди, з'являються нові підходи до вивчення складних педагогічних явищ, неперервно розширюється ареал поняття самовдосконалення. За таких умов, на нашу думку, важливим є дослідження становлення й розвитку феномену самовдосконалення у філософії, психології, історії педагогіки, що забезпечує цілісність і багатоаспектність наукового пошуку, відображає інтеграцію наукових знань і наукових напрямів.

Мета розділу – дослідити становлення й розвиток феномену „самовдосконалення” у філософській, психологічній та історико-педагогічній науках і визначити провідні ідеї й погляди, які стануть підґрунтям у розробці педагогічної моделі та впровадженні технології професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищого навчального закладу.

Вибір спрямування вектора нашого наукового пошуку зумовлений історично складеною єдністю філософії, психології та педагогіки, що пояснює взаємовплив основних тенденцій розвитку феномену самовдосконалення. Так, особливого значення самовдосконалення набуває в контексті філософії, що формує „образ” людини майбутнього, змістовно збагачує педагогіку новими цілями, засобами діяльності. У цьому ракурсі ми спираємося на власне філософські методи: трансцендентний, феноменологічний, аналітичний.

Значно доповнює наше дослідження аналіз представленої проблеми в контексті культурно-історичної психологічної парадигми, де обґрунтовується самостійний, цілеспрямований розвиток людиною власних позитивних та усунення негативних рис

і якостей. Ми опиралися на історико-генетичний, історико-функційний методи та метод категоріального аналізу (М. Блок) [77].

Звернення до історико-педагогічних джерел самовдосконалення дозволяє здійснити раціональну реконструкцію історичного перетворення та сприятиме реалізації цілісного підходу до розкриття означеної проблеми. Для цього ми використовували біографічний, синергетичний і парадигмальний методи.

Отже, незважаючи на всю складність проблеми, дослідження методологічної тріади філософії, психології, історії педагогіки щодо генези феномену самовдосконалення переконує в необхідності й доцільності саме такої постановки й розв'язання питання.

1.1. Філософські концепції самовдосконалення як метатеоретичне підґрунтя його педагогічного розуміння

Проблема самовдосконалення, саморозгортання, становлення цілісної особистості завжди хвилювала прогресивно мисляче людство, була й залишається його незмінною супутницею. Усвідомлене самовдосконалення особистості та її духовне зростання – категорії вічні, притаманні всім епохам та історичним періодам. Саме осмислення сутнісного духовного ядра й відтворення цілісного образу процесу самовдосконалення особистості із філософського погляду становить метатеоретичне підґрунтя та методологічну передумову його педагогічного розуміння, а філософія розглядається як метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння феномену самовдосконалення.

Характерною передумовою розвитку сучасного знання, теоретичних наук, нових теоретичних узагальнень є синтез підходів і методів на ґрунті філософії. Синтез передбачає поєднання передусім розмежованих логіко-лінгвістичних, аналітичних, феноменологічних, герменевтичних, екзистенціально-персоналістичних методів, концепцій і підходів філософії, а також міждисциплінарне поєднання філософських, соціологічних, психологічних, лінгвістичних, педагогічних досліджень. „Вирішальна тенденція філософії ХХ – ХХІ століття – переосмислення традиційних проблем знання, пізнання, істини в контексті комунікації, взаємодії індивідів, поєднанні проблематики

суб'єктивності з темами інтерсуб'єктивності, діалогу, широкого обговорення корінних проблем сучасного людства” [252, с. 47].

Метатеорія в сучасному її розумінні – це теорія про теорію. Об'єктом наукового аналізу для метатеорії є „сама” теорія. У сучасному науковому дискурсі існує велика кількість визначень понять метатеорії. Так, у соціології метатеорія (*metatheory*) визначається як загальні філософські посилення, що забезпечують правила створення тих чи тих соціологічних теорій і обґрунтування використання конкретних соціологічних методів [1].

Інша думка лежить у площині розуміння метатеорії (англ. *metatheory*; нім. *metatheorie*) як теорії, що аналізує структуру, методи й принципи певної наукової теорії [88].

Метатеорія у *Великому тлумачному словнику* [213] визначається як усі або певні оцінки другого порядку про загальні теорії.

Метатеорія (від гр. *meta* – після, позаду) – теорія, що вивчає мову, структуру та якість певної іншої теорії [608, с. 78].

У філософській енциклопедії уточнено, що виконання вимог, які висувуються до розвитку певної метатеорії, зв'язане з великими труднощами при формуванні метатеорії для нематематичних або для наук нематематизованих на цьому етапі, а також стверджується, що кожна наукова теорія визначає певний фрагмент реального світу, а її метатеорія – систему понять і положень цієї теорії. Основне завдання кожної метатеорії – установити межі галузі використання теорії, що вивчається, відповісти на питання, які характеризують останню з позицій об'єктивності та повноти, вивчити засоби введення її нових понять і пропозицій. Отже, як свідчить попередній аналіз, метатеоретичний рівень досліджень становить рівень такого наукового дослідження, на якому відбувається самовідображення науки, її самопізнання. Остання теза за своїм змістом відображає рефлексивність науково-теоретичного знання, своєрідну теоретизацію науки і становить якісно нове наукове явище: „Сучасна наука досягла такої стадії розвитку, коли її подальший рух уперед вимагає вплетіння саморефлексії в тканину наукового дослідження” [342, с. 47].

Результатом нашого теоретичного аналізу є впевненість у тому, що метатеоретичний підхід – не тільки реорганізує науково-педагогічне знання, а й створює нові знання, перетворюючи сутнісно-сміслову структуру теорії. При цьому метатеорія володіє

більш доказовими засобами пізнання, використовуючи більш могутні системи аргументації. Про це свідчать концепції метатеорії свідомості М. Мамардашвілі [380], А. П'ятигорського [494], інтервальна концепція Ф. Лазарева [327], теорія макросистем Е. Ласло [333], версія багатовимірності М. Дрюка [209].

Усі представлені теоретичні положення ведуть до висновку, що метатеоретичний підхід – необхідна основа сучасного науково-теоретичного мислення, ефективно знаряддя отримання знання нового типу – рефлексивно зорієнтованого, спрямованого на аналіз глибин педагогічної теорії, забезпечення надійності її методологічних передумов.

Загальне розуміння „метатеорія” нами експліфіковано як складний термін, що заслуговує для визначення таких систем, які, своєю чергою, використовуються для опису або дослідження інших систем. У нашому випадку однією з таких систем є феномен професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, який розкривається за допомогою рефлексивної системи метатеорії філософії.

Узагалі філософсько-освітні концепти становлення й розвитку феномену самовдосконалення дозволяють уточнити, розширити зміст цього феномену. Отже, метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння феномену самовдосконалення полягає в такому:

1. Філософія – метатеорія, яка є основою методології педагогіки. На базі історичного аналізу філософських поглядів, методологічних підходів до вивчення самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін здійснюється аналіз специфіки, особливостей самовдосконалення, розробляються основи моделювання засобів, шляхів створення ефективної технології самовдосконалення, тобто відбувається концептуально-діяльнісне розв'язання актуальної педагогічної проблеми.

2. Теоретико-методологічне обґрунтування феномену самовдосконалення в освітній практиці значно розширює останню, інтегруючи досягнення загальної філософії, результати теоретичного аналізу та педагогічної практики, суспільно-політичних і педагогічних рухів.

Більше того, філософія – наука, що ґрунтовно досліджує та намагається розв'язати і глобальні проблеми людства, і задовольняти індивідуальні інтереси людей, знаходити гармонію

між особистістю й суспільством. Саме в лоні філософії розвивалася більшість гуманітарних наук, зокрема й педагогіка. Тому для нашого дослідження є вельми актуальним і вагомим аналіз філософських концепцій і теорій, що відкриває нові можливості для цілеспрямованої корекції процесу освіти [686].

Філософія формує „образ” людини майбутнього, змістовно наповнює педагогіку новими знаннями, цілями, засобами діяльності, що, урешті-решт, перевертають внутрішню систему поглядів кожного конкретного покоління: „Розквіт і мета справжньої філософії є педагогіка в широкому розумінні – у якості вчення про формування людини” [199].

Звернення до філософських концепцій минулого та сучасності дає змогу усвідомлено проаналізувати різнобарвну палітру течій щодо проблеми самовдосконалення особистості, визначити чинники, що безпосередньо впливають на цей процес; з'ясувати філософський зміст базових понять зазначеної вище проблем; накреслити шляхи формування нового типу особистості, яка мислить більш масштабними категоріями і „вірить у можливість особистої самореалізації та її суспільного визнання ... в можливість і природність духовного продовження свого особистого Я...” [153, с. 168].

Характеризуючи античний період розвитку проблеми самовдосконалення людини, зауважимо, що її змістове наповнення зумовлене онтологічно-космологічним характером цієї культури. Космос для античності – абсолютний принцип, зразок досконалості, що породжує адекватний собі особливий тип людського існування – „гармонійна відповідальність Універсуму”, „евритмії”. Антична філософія базувалася на міфологічній свідомості (антропоморфності). Тобто ідеальними взірцями для людини були боги, герої міфів. Досконалість в Античності сприймалася як явище, що вже присутнє в природі людини. Останнє пояснюється тим, що моделлю досконалості в Античності слугував Космос, для якого час – Вічність. За висловом О. Лосєва, це явище можна назвати „еманацією космологічного абсолюту”, тобто розуміння досконалості як реальності, як досягнутої мети. Специфіка концепцій самовдосконалення цього періоду полягає в спробі обґрунтувати й описати досконалість на раціональній основі, яку можливо розглядати як форму „вищого раціонального синтезу до філософських основ міфології, релігійного космологізму і

натурфілософії” [283]. Але такі питання: „Що становить природно-соціальна й особистісна досконалість? Де проходять межі саморозвитку людини?” – антична філософська думка залишила дискусійними.

Саме в добу Античності сформовано ідеал людського існування, що отримав назву „калокагатії” – (від гр. слів *kalos* – чудовий, *agathos* – добрий – чудовий у духовному та фізичному розумінні) двоякого ритму тіла й душі, що підпорядковані евритмії. Тобто ідеал досконалості набуває форми раціонально-практичної ознаки життя особи й суспільства. Відомий психолог М. Рубінштейн не без іронії підкреслював: „Віра в міцну єдність добра, краси, освічена святістю, дала Платону повну можливість і право вимагати всебічного гармонійного розвитку людини” [510, с. 177]. Але ця чудова ідея мала обмежений характер. Вона не включала моральні характеристики розвитку, а базувалася на психологічній настанові людини – включенні в космічний ритм світового цілого. „Славнозвісний давньогрецький ідеал „гармонійної особистості” не потребує ані духовного багатства, ані тим більше моральної чистоти, але висуває великі вимоги до естетичної та фізичної досконалості” [614, с. 109].

Здійснення самовдосконалення, на думку античних філософів, відбувається завдяки індивідуальній творчості та її неповторності. У цьому ракурсі постать Сократа, його філософські погляди, діяльність, незвичайна життєва доля хвилює думки та почуття. Доказом цього є думка К. Маркса, який уважав Сократа субстанціональним індивідом, який стоїть у центрі руху філософії [386, с. 150]. Він, так би мовити, актуалізував проблему людського самовдосконалення завдяки заглибленню у філософію людини: „Пізнай самого себе” – сократівський життєвий девіз, вектор розвитку для кожної особистості. Філософу належить відкриття особливого специфічного знання про незнання. Самопізнання, дослідження своєї особистісної сутності – це вже школа інтелектуального самовдосконалення: „Знання про незнання вносить хвилювання в духовний світ індивіда, змушує його сумніватися у повноті й непогрішності досягнутих знань; воно збуджує затхлий спокій самовдоволеного всезнайства, нещадно викриваючи та розвінчуючи невігластво. Водночас збуджуючи потребу в новому знанні, у скасуванні виявленого невігластва.

Таким чином перед людиною відкривається проблемність її інтелектуальної діяльності та всього духовного життя” [204, с. 86].

Отже, „знання про незнання” є застиглими, такими, що зупинилися. Вони не мають внутрішнього імпульсу, джерел саморозвитку. Ці знання відповідно до логіки Сократа ущербні. Суб’єкт з такими догматичними знаннями втрачає намагання до поновлення, він зупиняється у своєму розвитку. Доходимо висновку, що самовдосконалення в Сократа створюється з визнання проблемності пізнання та самопізнання, ставлення до світу, проблемності всього життя людини.

Теоретичний аналіз основних положень учення великого філософа веде до розуміння того, що домінантами філософії Сократа є пошуки істини, основ моральності: „Чим менше людині потрібно, тим вона ближче до богів”. Життєстверджувальною тезою звучить оптимістична думка філософа про віру в людські сили та потребу в самовдосконаленні: „У кожній людині є сонце. Тільки дайте йому світити” [467, с. 77].

Постійне прагнення до розвитку, напруження інтелектуальних сил – основні принципи сократівської теорії: „Хто хоче здвинути світ, хай здвине себе”, – наголошує філософ. Самовдосконалення Сократа має інтелектуальний характер: „Висока культура розуму, дисципліна, зібраність думки, її зосередженість і мобільність стоятимуть у центрі. Але все це становить інструментальний бік, „технологію” сократівського самовиховання. Метою самовдосконалення особистості, за Сократом, є моральне піднесення її розуму. Піднесення розуму до такого ступеня, коли в ньому гармонійно поєднується знання й моральність, створює найвищу в розумінні Сократа добродієність – мудрість” [204, с. 88].

Зародження ідей самовдосконалення можна простежити в Геракліта з Ефеса, який уважав, „що сам себе дослідив та сам від себе навчився” [251]. Саме Геракліту належить афоризм: „Кожній людині притаманно пізнавати себе та мислити” [251, с. 21].

У численній етичній спадщині Демокрита простежується зацікавленість проблемами самовдосконалення. Філософ віддає належне таким цінностям: самопізнання, самоконтроль, здатність людини до самообмеження, самодисципліни. Демокрита хвилювали питання споконвічних цінностей: існують чи ні принципи, ідеали, які можна назвати найбільш високими моральними основами життя, до яких треба прагнути, яких треба досягати [189]. Демокрит

виявляє чітку особисту соціальну позицію, своєрідний приклад самопізнання, саморефлексії, що виявляється в протиставленні тілесного задоволення та душевного божественного з інтелектуальним відтінком: „Ні тілесні сили, ні гроші роблять людей щасливими, а правота та багатогранна мудрість” [373, с. 308 – 309]. Щастя, за Демокритом, – у постійній роботі над людською сутністю в досягненні душевної гармонії, симетрії, безсмертності душі й духу. Усі ці якості досягаються за умови важкої, невпинної роботи над собою, поєднуються в понятті про вищі намагання, досягнення духовних вершин.

Для Аристотеля ідея людського самовдосконалення – символ античного раціоналізму. Аристотель вважає добродетельність основою для сходження людини на вищі щаблі досконалості: „Природа дала людині в руки знаряддя – інтелектуальну та моральну силу, але вона може скористатися цим знаряддям у протилежному напрямі; тому людина без моральних настанов є істотою нечесною та дикою, підлою у своїх статевих і смакових інстинктах” [251, с. 45]. На думку Аристотеля, у практичній епістемі діяльність (*praxis*) є вельми необхідна для реалізації етичного ідеалу. Останній і людина – неподільне ціле. Моральна діяльність спрямована на саму людину, на розвиток закладених у ній здібностей. Аристотель особливо акцентує на духовно-моральних силах, на вдосконаленні її життя, на досягненні людиною найвищого блага, на реалізації сенсу людського життя та призначення: „У галузі „діяльності”, що зв’язана зі свободою волі, людина „вибирає” себе, „створює” себе в якості моральної і розумної істоти, тобто особистості, що підкорює свою поведінку й спосіб життя з моральним ідеалом, з уявленнями і поняттями про добро та зло... Тим самим Аристотель визначив предмет науки, яку назвав етикою” [268, с. 67].

Аналіз античних філософських теорій дає змогу зробити висновок, що цінність та заслуга поглядів аналізованих мислителів полягає в наближенні філософсько-теоретичного та соціально-прагматичного аспектів проблеми досконалості.

Серед представників античної думки філософська школа Епікура дала найбільш широко розвинене вчення про самовдосконалення. Якісне оновлення соціально-політичного устрою античного суспільства, створення нової форми держави воєнно-монархічного типу призводить до того, що філософська думка повертається до внутрішнього складу особистості. Як

результат – поява трьох нових філософських шкіл, що проголосили головною своєю метою незворушного стану духу індивіда – атараксії. Це школи Епікура (306 до н.е.); етична школа Зенона з Кіотона (приблизно 333 – 262 до н.е.), школа скептицизму, засновником якої був Піррон з Еліди (приблизно 360 – при бл. 270 до н.е.) „Внутрішньою перебудовою особистості стурбовані і скептики, і стоїки, і епікурейці. Усі посилено культивують байдужість до зовнішнього світу, намагаються допомогти людині знайти опору в собі самій, хоча б суб’єктивно піднятися над обставинами, стати незалежними від них” [204, с. 92].

На думку видатного філософа О. Лосева, серед цього розмаїття філософських шкіл саме школа Епікура намагалася досягти своєї мети „по-людськи просто” [364, с. 149]. Саме „на фоні суворонещадного у своїх вимогах стоїцизму, схильного до насильницького придушення певних природних людських потреб і потонулого з головою у безвихідних сумнівах скептицизму, епікурове вчення приваблює високим гуманізмом і моральною чистотою способу життя своїх послідовників” [204, с. 93]. Епікур визначав задоволення як відсутність страждання: „Межа кількості задоволення – це припинення всілякого страждання, а де задоволення, там, поки воно є, немає страждань або нудьги, або нема і того, і того” [722]. Принцип, або мета, етики Епікура не має нічого спільного з теорією насолоди, або гедонізмом, з яким її часто зв’язують окремі дослідники: „Коли ми говоримо, що задоволення – це кінцева мета, то ми розуміємо не задоволення розпутників, і не задоволення, що полягає в чуттєвій насолоді, як уважають деякі, як і не знають або не погоджуються чи неправильно розуміють, але ми маємо на увазі свободу від тілесних і душевних тривог” [723, с. 78]. Саме цими засобами вивільнення досягається мета щасливого життя та вершина досконалості – здоров’я тіла та заспокоєність душі.

Епікурейська програма самовдосконалення передбачає досягнення такого влаштування внутрішнього світу, при якому особистість у всьому покладається на себе, цінує те, що не залежить від богів, обставин, випадковостей. До цього веде чеснота розсудливості, що постійно культивується індивідом. Таким чином, намагання до невпинного самовдосконалення, вимоги моральної чистоти внутрішнього світу особистості – основні положення соціально-етичної концепції Епікура.

Отже, етико-філософські системи античного періоду при розгляді питання самовдосконалення акцентують увагу на діяльнісному аспекті людського життя. Досліджуване питання набуває суспільного характеру, що дає змогу самовдосконалюватися через оволодіння духовно-моральними чеснотами, внутрішньою свободою для втілення в життя практично-перетворювальних ідей і концепцій удосконалення суспільства. „Загалом філософія самовдосконалення античного періоду (V – IV ст. до н.е. – I – III ст. н.е.) досить плинна: від морального інтелектуалізму Сократа, сократівських шкіл до еkleктизму, епікуреїзму й пізнього стоїцизму, принципи досконалості набували все більше практичних, прагматичних ознак” [283, с. 88].

На підставі теоретичного аналізу філософських течій античності можна стверджувати, що саме культура античної епохи стала „колискою” ідеї самовдосконалення. Основними принципами новонародженої теорії досконалості стали, з одного боку, чуттєвість, що має відношення до моральної природи людини й суспільства, а з іншого – раціональний практицизм. У розгляді ідеї самовдосконалення дослідники [Там само, с. 87] виділяють два морально-філософські напрями: раціонально практична етика з пріоритетом суспільного блага цілого (Сократ, Аристотель, Епікур); суб’єктивно-духовна моральність з акцентом на розвиток принципів індивідуальних чеснот, зорієнтована на глибинну основу особистості (Піфагор, Антисфен, Зенон з Кіттону).

Епоха Середньовіччя була сконцентрована на необхідності релігійно-морального вдосконалення людини, заснованого на самоочищенні через страждання. Філософія того часу ґрунтувалася на християнському Одкровенні: „Будьте такими ж досконалими, як Отець наш Небесний” [216] (*Мт.5:48*). Це створювало умови для утвердження ідеї самовдосконалення особистості через шлях до Бога. Глибокі наукові обґрунтування, пошуки до уваги не бралися. Побудова світу в межах середньовічної культури мала вертикальну структуру, тобто існувала чітка регламентація, сувора ієрархія цінностей, що передбачало розуміння особистістю морального ідеалу своєї епохи. У цей період людського розвитку вчення про „душу” стало основою для особистісного розвитку на ґрунті духовно-моральної проблематики.

Але втілення ідеї самовдосконалення було обмежене тим, що, „по-перше, універсальне ціле переважало над індивідуальним, затушовуючи особистісне начало, по-друге, орієнтація на зразок, на його відтворення, на відповідність життєвим запитам і затвердженим типом особистості сприяли пасивному існуванню та ігнорували власне процес розвитку” [609, с. 8]. Середньовіччя, таким чином, формувало модель „унісонного досягнення досконалості” [609, с. 8].

Надзвичайно яскраво й широко питання самовдосконалення та самоактуалізації були представлені в гуманістичних концепціях **філософії Відродження** – цього апогею саморозвитку індивідуальності, зумовленого звільненням персоналістської ідеї від релігійного й природно-космічного змісту.

Наслідком антропоцентричної свідомості стала розробка гуманістичної концепції розвитку людини. Відповідно до неї досягти досконалості можна тільки власними зусиллями. Саме в епоху Ренесансу порушується питання самовиховання, що забезпечує реалізацію ідеалу людини Відродження. Яскраві представники цієї епохи Л. Альберті [577], Л. Бруні [426] А. Данте [161], М. Кузанський [605], Д. Мірандола [103], Ф. Петрарка [307], П. Помпонаці [382] вважали пошук шляхів людської досконалості центральною проблемою філософії. Ідея індивідуальності, розкриття можливостей її реалізації – домінанта наукового світогляду епохи Ренесансу. Досконалість розглядається в синтезі трьох вимірів: соціально-громадському, чуттєво-духовному та індивідуальному. При цьому природний початок у людині не заперечується. Так, Л. Альберті вважав, що треба прагнути природної гармонії, яка є досконалішою й відповідає своєму внутрішньому самостворенню. Його діяльність – яскравий приклад універсальних намагань гуманістів, що звертаються до цілісної людини, намагаючись осягнути її в усій складності та багатогранності. Для нього найвищий орієнтир та ідеал – краса, створена самою природою, від якої можна отримувати справжню насолоду [577].

Яскравий представник цієї епохи Ф. Петрарка рішуче й безкомпромісно заперечує схоластичну навченість і розглядає реалізацію самовдосконалення у зв'язку із самозаглибленням, самопізнанням, усвідомленням внутрішньої краси духовності. Відповідно до його поглядів основний шлях досягнення щасливого

життя – розвиток свого „я” та наближення до Божественного, що, врешті-решт, постає як мета існування [307].

Визначення цінності людської особистості через особисті заслуги, завдяки своїй діяльності, постійне, невпинне прагнення досконалості – основна теза гуманістичного антропоцентризму. Узагалі Ренесанс надає нового звучання проблемі досконалості. Принцип досконалості – найгрунтовніший та найвагоміший у ціннісних орієнтаціях ренесансної людини. Цей принцип виконує внутрішньорегулятивну функцію проектування особистісної культури.

Відомий представник флорентійського платонізму Піко делла Мірандола (1463 – 1494) у своєму харизматичному виступі „Промова про гідність людини” [97] резюмує антропоцентричні ідеї гуманістів. Він уважає, що Бог ставить людину в самому центрі космосу, роблячи її суддею мудрості, величі та краси світостворення. Разом з тим уявлення про людину, її досконалість зв’язується з ідеями тотожності людського мікрокосму та божественно-природного макрокосму. Свобода вибору у філософа насичена глибоким моральним змістом. На його думку, сократівське самопізнання спрямовує нас на шлях морального самовдосконалення, що передбачає боротьбу зі страстями, засвоєння певних правил життя („нічого зайвого”). Останнє неможливе без засвоєння глибин справжньої філософії.

Ренесансні філософські концепції XIV – XVI ст. трактують досконалість як філософію гармонійного розвитку людини. Це можна простежити протягом усієї епохи Відродження. Так А. Данте [161] розглядав гармонію як досконалість власної природи кожної речі; Л. Бруні [426] вважав, що досконалості людина набуває завдяки процесу гармонійного входження у світ; П. Помпаніці [382] виступав з ідеєю співвідносності та пропорційності; представники неоплатонізму Д. Мірандола [103], М. Кузанський [605] стверджували, що взаємодія всіх пізнавальних сил людини веде до безмежності вдосконалення її власної природи.

Отже, філософські пошуки епохи Ренесансу спрямовані на відродження еталонів досконалості людини шляхом наближення до вищих істин.

Прагнення до самореалізації, самоактуалізації – основні фундаментальні положення гуманістичної філософії Відродження, що зробила спробу відтворити людину в її намаганні до краси,

сили. Більше того, людська досконалість стає елементом мікрокосму людини нової культури. Саме сформульовані в цей період принципи досконалості, виділення проблеми саморозвитку індивідуальності у філософії визначило долю та подальший прогрес усього людства й заклало основи для принципово нового типу світоставлення. Як відомо, людина, здатна до саморозвитку, – велика цінність для гуманістичних принципів світу, прогресу, всезагального розвитку антропокосмосу.

Отже, антропоцентрична свідомість Ренесансу дала потужний поштовх розробці гуманістичної концепції саморозвитку людини, за якою досягти досконалості можна тільки завдяки власним зусиллям, що становлять підґрунтя процесу самовиховання. Блискуче розмаїття філософських течій, напрямів Ренесансу XIV – XVI ст. – свідчення неперервного наукового пошуку еталонів досконалого життя людини й суспільства. Динамічний розвиток поглядів від ідеалізації земної людини, її возвеличення до рівня Творця, до розкриття невідповідності між безмежними бажаннями людини й фактичними реаліями дійсності, яка формувала дрібного й ділового індивіда [609].

Філософія Нового часу XVII – XVIII ст. – період, коли формуються принципово нові моделі самовдосконалення, засновані на особистих, усвідомлених ідеях самостворення людини. Західноєвропейська культура зазнала процесів секуляризації, утвердження раціоналізму. Розвиток науки й техніки Нового часу призводить до того, що головний акцент робиться на розум. Розумність постає умовою самовдосконалення людини, досягнення стану відповідності Царства Розуму на ідеях рівності, братерства й свободи. Новий час сприяв свободі й автономії людини, визнанню її самоцінності, підводив до глибокого аналізу ідей самореалізації. Самовдосконалення того часу відбивало власне волевиявлення людини, мало індивідуально-особистісний характер. Для Нового часу визначальним чинником у формуванні моделей людського самоздійснення [609, с. 9] стала індустріальна цивілізація, що потребувала ділової, ініціативної, раціональної людини. Це знайшло відображення у своєрідній онтології та специфічній антропології Просвітництва. Для філософів цієї епохи (Ф. М. Вольтера [138], Д. Дідро [150], Ж.-Ж. Руссо [251], П. Гольбаха [163]) справою їхнього життя стало виховання „здорового глузду” та широких здібностей до самостійного

судження (мислення). Саме з цих позицій філософи сприяли формуванню людини як автономного суб'єкта. Як результат – світова цивілізація отримала ідею суверенної особистості.

Своєю чергою, класичний раціоналізм XVII ст. розвиває гуманістичні традиції нової версії людського самовизначення: людина вже не всесильна, але разом з тим і не безпомічна перед долею, перед Богом. Вона володіє свободою волі та правом морального вибору, одночасно людина повинна підкорятися інтересам держави (причому усвідомлено й добровільно). Просвітительська ідеологія кінця XVII ст. вбирає в себе попередні ідеї минулих історичних епох, створюючи та генеруючи принципово нову ідеологію, що стала підґрунтям для нової моделі самовдосконалення. У коло інтересів філософів XVII – XVIII ст. входило не тільки раціональне пізнання, а й пізнання у сфері почуттів. До нього ставляться дуже уважно, його об'єктивність доводять прихильники емпіризму П. Гассенді [236], Дж. Локк [197], французькі просвітники, раціоналісти Р. Декарт [44] Б. Спіноза [251], Г. Лейбниц [457] також звертають увагу на чуттєвий досвід (але ставляться до нього критично). Філософи вважають, що воля, „пристрасті душі”, афекти піддаються контролю з боку розуму. Отже, XVII – XVIII ст. справедливо вважаються століттями раціоналізму. Але це не самовпевнений раціоналізм, а об'єктивний, що розглядає недоліки та обмеження людського розуму з необхідністю його самовдосконалення. Філософія нового часу трактує людський розум як розум, що сумнівається та знаходиться в постійному пошуку, спроможний до помилок та ілюзій. І все-таки здатний до ясного, об'єктивного пізнання, є частиною реального людського життя та ефективним знаряддям за умови роботи над собою, постійного самовдосконалення.

Філософія XVII – XVIII ст. віддзеркалює всі філософсько обґрунтовані ідеї свободи та гідності особистості, притаманні цій епосі. У центрі – концепція природного початку в людини та людської „природи”, тобто сутності людини. Отже, людина є істотою, яка володіє природними та духовними, гідними задоволення потребами. Цікаво, що розум, свободу, первісну „природну” рівність з іншими людьми, право володіти приватною власністю філософи також включали в людську природу. Тобто філософське розуміння людини як вільного індивіда з його величезними можливостями раціональної дії та пізнання

відповідало епосі, що мала нагальну потребу в такій ініціативній, енергійній людині.

Показовими в цьому плані були погляди Вольтера, яким властивий перехід від абстрактних, загальних проблем буття до проблем живої практики людського життя, соціальної проблематики впорядкування й удосконалення (згідно з вимогами розуму) всього укладу людського життя. Для нього головний лейтмотив самовдосконалення виражений у максимі: „Якби Бога не було, його слід було б вигадати” [138, с. 199]. Мислителі цього часу роблять акцент на свободі як умові самовдосконалення особистості, разом із запереченням реальності самого змісту свободи як філософської проблеми.

Світовідчуття, світорозуміння людини Нового часу визначається відчуттям себе на межі „безодні нескінченності, та „небуття”. Фундаментальні питання епохи яскраво віддзеркалюються у висловлюваннях Б. Паскаля: „Що мені робити? Навколо безоглядна темрява. У що вірити? У повну свою нікчемність? У повне своє богоуподобання? ...Що більш складне – виникнути чи воскреснути, привласнити буття тому, кого ніколи не було, або тому, хто вже був?” [444, с. 122 – 123]. Саме Паскаль яскраво представив бароково-кордоцентричну лінію філософії Нового часу або „лінію серця”, „яка зросла на містико-діалектичних ідеях неоплатонічного „ареопагітизму” V ст., переосмислених діячами Реформації у філософсько-теологічних вченнях” [444, с. 92].

Але раціонально-дійова настанова в самостворювальних моделях цього періоду виявилася найбільш яскраво вираженою. Трансформована в цілком природну істоту людина стає „річчю” з обмеженою свободою [251]. Славнозвісна формула свободи Б. Спінози, що пізніше віддзеркалилася у філософії Г. Гегеля, набуває фаталістичного характеру: „Свобода є пізнана необхідність”. Послідовники Р. Декарта, Б. Спінози дух, душу тлумачать як „хімеру”. Ж. Ламерті робить сміливий висновок, що людина є машиною, у ній усе влаштовано механістично, а духовне – це лише видумки теологів [307, с. 345 – 346].

При цьому розсудливо-прагматичні програми саморозвитку особистості формували такі самостворювальні моделі, які не мали цілісного всеохоплювального характеру, тобто були деякою мірою обмеженими. М. Каган у статті „XVII століття та його ставлення до

минулого та майбутнього європейської культури” підкреслює: „...XVII століття не знаходить жодного кінцевого рішення і з полегшенням передає естафету культурі просвітництва, яка знаходить ці рішення у Французькій енциклопедії й англійській політичній економії, у філософії Канта та культурології Гердера, у раціоналістично-сциєнтичній педагогіці та „романі виховання”, у побутових трагедіях Лессінга і комедіографії Бомарше, у „реалістичному класицизмі” живопису Давида та симфонізмі Моцарта й Бетховена. Коріння всіх цих відкриттів культури Просвітництва лежать у попередньому столітті, яке зазнало великих мислителів, учених, письменників, художників, але вони залишалися одинаками, а перетворення принципів їхньої творчості в широкий культурний рух відбувається тільки у XVIII столітті” [257, с. 6].

Суттєвий прорив у розуміння самовдосконалення (друга половина XVIII – перша половина XIX ст.) внесла німецька класична філософія з її великою духовною місією – бути критичним сумлінням епохи. Найголовніше завдання філософії, на думку І. Канта [590], І. Фіхте [638], Ф. Шелінга [147], Г. Гегеля [151], – здійснити щодо людської життєдіяльності широку та глибоку рефлексію: „Філософія є ... сучасна їй епоха, осягнена в мисленні” [151, с. 72]. Представники німецької класичної філософії повернулися до людської історії та до людської сутності. З цього погляду філософія не просто спирається на науку, підкоряючись критеріям науковості, а й сама надає, створює широкі гуманістичні та методологічні орієнтації. Критична самосвідомість – справа всієї культури. Німецька класична філософія надала науці більш широко розроблений і значно більш диференційований, чим раніше, характер. Філософія стала являти собою спеціальну систему дисциплін, ідей та понять, систему складну та багатопланову, окремі моменти якої пов’язані в єдиний інтелектуальний ланцюжок філософських абстракцій. Парадоксальність німецької класичної філософії полягає в тому, що саме ця високопрофесійна, вкрай абстрактна, важка для розуміння філософія суттєво вплинула не тільки на політику, культуру, соціальну практику, але й на сутнісно-сміслові характеристики самовдосконалення. Безперечним аргументом на користь німецької класичної філософії є те, що вона розробила цілісну розгалужену діалектичну систему розвитку, що може бути використана для всіх галузей людського

життя, а головне – для світу людини та моральності. Разом з розвитком німецької класичної філософії відкрилася величезна можливість використання діалектичного методу. У своєму розгляді людини та історії німецька класична філософія чітко та ясно сконцентрована навколо принципу свободи й гуманістичних цінностей.

У категоріальному імперативі І. Канта індивідуальне невідривно від загальнолюдського. На його думку, у конкретних моральних справах людина повинна підійматися на найвищу вершину, розуміючи, що кожна дія, урешті-решт, віддзеркалюється на все людство. Тобто кожною дією ми обираємо долю, гідність людства. Ідеться про моральний ідеал – основу самовдосконалення. Якщо людина усвідомлено не дотримується вищого морального закону, то вона віддаляється від справжньої людської моральності й разом з тим руйнує її. Але якщо в основі людських дій обов'язок перед людством, перед кожною конкретною людиною – дія є моральною у вищому сенсі цього слова. Самовдосконалення, за І. Кантом, досягається завдяки дотриманню вимог його категоричного імперативу.

Г. В. Ф. Гегель конкретизує шляхи самовдосконалення. Людина, яка існує спочатку тільки у сфері „природно-душевного” (антропологія) на стадії „свідомості, що виникає” (феноменологія) відривається від свого безпосереднього „наявного буття”, стає в протилежність до нього, поки вона як духовна сутність (суб'єктивний дух) не пізнає власну духовну субстанцію, як ідентичну зі своїм усвідомленим (мислячим, бажаючим) змістом [96, с. 17]. Самовдосконалення, за Г. В. Ф. Гегелем, лежить у площині загальних принципів розуму та волі, невпинно дотримуючись яких індивід долає свою неповноцінність, стає цілісною особистістю. На його думку, певне людське буття неможливе без такого глибинного моменту сенсо-ціннісного самоствердження – фундаменту буття кожної людини: „Нескінченне право суб'єкта полягає в тому, що сам він знаходить задоволення у своїй діяльності, у своїй праці. Якщо люди повинні цікавитися чимось, вони повинні самі брати участь у цьому, знаходити в цьому задоволення для відчуття особистісної гідності. Тому нічого не відбувається та нічого не виробляється без того, щоб діючі індивідууми не отримували задоволення; це – приватні особи, тобто в них є повні, притаманні їм потреби, намагання,

взагалі інтереси, серед цих потреб є потреби не тільки в тому, щоб володіти власними потребами та особистісною волею, а й у тому, щоб у них були особистісне розуміння, упевненість або думка, що відповідає їхнім особистим поглядам, якщо тільки з'явилася потреба мати судження, розсудок і розум. Потім люди, якщо вони повинні діяти заради справи, бажають, щоб вона взагалі подобалася їм, щоб вони могли брати в ній участь, керуючись своєю думкою про її гідність, про її правоту, вигоду, корисність [151, с. 22 – 23].

Отже, щоб людина не робила у своєму житті, яку б мету не ставила – завжди й усюди вона шукає для себе свій особистісний сенс життя, свою індивідуально-людську самоцінність, прагне до самовдосконалення. Змістовність реальних проблем, досліджуваних Г. В. Ф. Гегелем, – величезна за обсягом і широтою охоплення. Підкреслимо тільки, що поняття „абсолютного духу” – це поняття всіх понять, що поєднує і Бога, і „божественно-духовний” початок (закономірність) природи та людини, і що є вельми важливим для нашого дослідження – найвищі поверхи самопізнання духу (мистецтво, релігію, філософію, педагогіку).

Отже, характеризований період (друга половина XVIII – перша половина XIX ст.) мав багато протиріч, які послідовно відобразилися у філософській науці та на концепції людського самовдосконалення. Дегуманізація суспільства спричиняє протистояння двох світів – світу ідеалів і світу реальних цінностей. Як наявний результат – програми саморозвитку особистості формуються за двома напрямками: реальне та ідеальне, належне те існуюче. Це знаходить відображення в суспільній свідомості, у розвитку педагогічної науки, у яких формується кілька альтернативних концепцій саморозвитку, зв'язаними з протилежними уявленнями про досконалість (приклад – мета виховання – ідеальна людина, що намагається дотримуватися морального імперативу, та раціональна людина – реально існуючий об'єкт для наслідування).

У цьому контексті філософія Л. Фейєрбаха – це своєрідна програма „філософії Людини”. Відповідно до неї досконалість треба шукати в самій Людині – найвищій у ціннісному відношенні істоті, абсолютній цінності. Філософ вважає, що йдеться не про окрему людину, а про її сутність, тобто родовий початок. Людина в глобальному її розумінні нескінченно мудра, добра, всемогутня. Без цих моральних якостей людина зовсім не існує. Л. Фейєрбах уважав

у людині все ціннісною основою для самовдосконалення: фізичне, психологічне, емоційне життя. Досконалість фейєрбахівської людини може розглядатися в гармонійній єдності з особистісною сутністю, з особистісними якостями („предикатами”) внутрішньою та зовнішньою природою. Подолання відчуження, а значить ефективне самовдосконалення, за Л. Фейєрбахом, можливе лише завдяки просвітництву, усвідомленню й подоланню релігії та ідеалізму. Ідеальне рішення для наближення до досконалості та подолання відчуження Л. Фейєрбах убачає у своїй етиці Любові, за якою людина повинна жити повноцінним життям, у якому немає місця предметно-практичній діяльності [307, с. 424 – 425].

Пізніше К. Маркс і М. Штірнер кожний за своїм розумінням, опираючись на думки Л. Фейєрбаха, намагалися розв’язати проблеми людини та її досконалості. Так, М. Штірнер у книзі „Єдиний та його власність” [716] розвинув і обґрунтував індивідуальну форму „людинобожія”. Філософ виділяє специфічне Я через усвідомлення та подолання відчуження, „Єдиний” звільняється й перетворюється на володаря себе та всього світу. Молодий К. Маркс в „Економіко-філософських рукописах 1844 р.” [21] запропонував концепцію соціальної емансипації, що перетворює людство, суспільство в сукупність осіб і відносин, відповідно до якої можна приписати предикат божественності в контексті учіння Л. Фейєрбаха.

Концепції М. Штірнера (Я – Бог) та К. Маркса (Соціум – Бог) стали продовженням історико-філософського вчення Л. Фейєрбаха й разом з тим прикладом суттєвого критичного переосмислення християнської етики Л. Фейєрбаха [38].

Неабиякий інтерес для усвідомленого аналізу проблем самовдосконалення становить розвиток людської індивідуальності як внутрішнє намагання історії у філософії К. Маркса, який виділяє три етапи еволюції людини: „Відношення особистої залежності, – писав К. Маркс, – (спочатку зовсім первісні) такі перші форми суспільства, при яких продуктивність праці людей розвивається лише в незначному обсязі та в ізольованих пунктах. Особиста незалежність, заснована на речовій залежності, – така друга велика форма, при якій уперше створюється система всезагального суспільного обміну речовин, універсальних відносин, усебічних потреб та універсальних потенцій. Вільна індивідуальність, заснована на універсальному розвитку індивіда та на перетворенні

їхньої колективної, суспільної продуктивності в їхнє суспільне надбання – такий третій щабель” [387, с. 100 – 101].

К. Маркс сприймається як філософ, як ідеолог мас, при цьому роль індивідуальності та її розвитку відходить на другий план, більше того, як підкреслюють дослідники (В. Барулін), частіше марксистська концепція зображувалася як щось антиіндивідуальне, що зовсім некоректно відображає сутність останньої. Але коли К. Маркс з’ясовує сутність майбутнього суспільства, про яке він мріяв, як про царину справедливості, то на „перший план він ставить зовсім не народ, ні трудящих, тим більше не клас, навіть не улюблений ним пролетаріат, а саме індивідуальність і ніщо інше” [53, с. 277].

Марксистську інтерпретацію вільної індивідуальності можна вважати еталоном людської свободи, ідеалом філософа. Саме свобода є головною цінністю людини, без якої певні конкретні форми її життєдіяльності втрачають сенс і цінність. Отже, свобода для людини – можливість максимальної самореалізації, самовдосконалення, можливість свою людську сутність, потребу в саморозвитку зробити головною метою своєї життєдіяльності. Для К. Маркса свобода – сенс та найвища цінність людського буття, найвищий щабель людського самотворення й творчості.

XIX ст. знаменувало появу нових мислителів і нових форм філософствування, що вплинули на філософську думку XX ст. і відповідно на погляди щодо моделей самовдосконалення. Йдеться про „порушників спокою” С. К’єркегора [113], Ф. Ніцше [452], А. Шопенгауера [636].

Для А. Шопенгауера характерним центральним поняттям є поняття волі, відповідно до цього концепцію моральної досконалості А. Шопенгауер уявляє так: з одного боку, воля рухається вгору намагань та імпульсів, звертається на саму себе та іноді проти себе. Від волі виходить „тотальне себелюбство”. З іншого, – воля, підштовхуючи до усвідомлення себе як свободи, сприяє певному людському пізнанню та самопізнанню, що веде до самовдосконалення: з’являється, наприклад, універсальне усвідомлення людиною особистої провини та гріховності; приборкується й пом’якшується себелюбство. Воля веде до морального зростання, нової мудрості, формування гідної людини. Парадоксальність філософії А. Шопенгауера полягає в тому, що, незважаючи на невідтворювану трагедію людського існування через

детермінованість своїм потребам, філософ визнає, що людина все ж має певний ступінь свободи. Остання виявляється в здібності людини до пізнання, до „піднесення свідомості”, а відповідно до досконалості. Чим менше людина піддається тиску потреб, пристрастей і бажань, чим аскетичніше й праведніше її життя, чим змістовніша воля, чим більше співчуття іншим людям, тим більше шансів на спасіння [636].

Датський філософ С. К'єркегор уважав, що основною місією філософії є розв'язання проблеми Я та світу. Причому самовизначення людини не обмежується галуззю раціонального пізнаного, що укладається у формули науки та логіки. „Розтривожена екзистенція” – типова стилістика С. К'єркегора. Для нього вибір – процес неминучий, миттєвий: „Внутрішній рух особистості не залишає часу на експерименти, думки... Настане хвилина, коли й мова не може йти про вибір... за людину здійснило вибір саме життя, а вона загубила себе саму, своє «Я»” [113, с. 147]. Але коли вибір здійснено, якщо людина усвідомила своє призначення – це великий за змістом і сенсом етап її життя, шлях до досконалості, що надає людині відчуття важливості, серйозності й безповоротності досконалого”. Основною рисою творчості С. К'єркегора є обґрунтування шляхів набуття вищих моральних цінностей, самовдосконалення. Відповідно до його концепції тільки людині, що усвідомлює свою провину та слабкість перед Богом, відкриваються справжні віра, духовність, моральність. Смирненість перед Богом несподівано поєднується у філософії С. К'єркегора з відстоюванням свободи, гідності, свободи вибору, а головне – велетенськими можливостями людської особистості, яка у своєму розвитку піднімається на вищу стадію абсолютного відчаю та виводить релігійну людину до такої віри й до такого Бога, які зливаються з Вічністю.

Філософія великого Ф. Ніцше теж наповнена протиріччями. Відомий філософ наполягає на тому, що людство як рід знаходиться в стані декадансу. Людство, на його думку, зіпсоване, і це виявляється в тому, що рід людський загубив свої інстинкти і перестає оберігати й самовдосконалювати себе. У відомій концепції надлюдини Ф. Ніцше повинна відобразитися створення нової людської спільності. Люди, поєднані в ній, стають „сівачами майбутнього” [452]. Такі люди не приймають мораль рабів, пригноблених. Головна місія надлюдини – заклики до духовних

перетворень, внутрішньої дисципліни, виховання своєї особистості, що відповідає за майбутнє. Надлюдина, на думку філософа, дуже далека від рабського пригнічення. Волю до істини Ф. Ніцше ототожнює з волею до влади. Але ця „воля до влади – книга для тих, кому мислення, потяг до досконалості, духовне поновлення приносить задоволення” [251, с. 176].

Можливості вдосконалення людського буття залишаються об'єктом прискіпливої уваги філософії ХХ – ХХІ ст. Цей інтерес найбільш притаманний для філософської антропології, екзистенціалізму, персоналізму, герменевтики, соціальної філософії та ін.

Серед основних концептуальних позицій філософії М. Бердяєва – відомого філософа ХХ ст. – теми „людина і суспільство”, призначення людини в цьому світі – найважливіші. Розуміння людини у філософа ґрунтується на позиції, що людина має Божественну сутність. У суспільстві людина об'єктивує себе, свої сутнісні сили. Ця об'єктивація, на його думку, постає одночасно як „затвердіння” людини. Суспільство як продукт об'єктивації людини одночасно є його поневолення, його підкорення зовнішньому матеріальному середовищу. Характеризуючи світ об'єктивації, М. Бердяєв установлює такі його ознаки: 1. Відчуження об'єкта від суб'єкта. 2. Поглинання неповторно-індивідуального, особистого загальним безособовим – універсальним. 3. Панування необхідності детермінації ззовні, придушення та закриття свободи. 4. Пристосування до масивності світу та історії для середньої людини, соціалізація людини, що нівелює її думки й оригінальність. Ця критика суспільства як апофеоз особистісного начала актуалізується, якщо згадати, що це написано М. Бердяєвим на початку 30-х років ХХ століття, коли в Росії утвердився тоталітаризм, а в Німеччині він набрав обертів. Тому людина, на думку філософа, об'єктивується в суспільстві, одночасно бореться з цією об'єктивацією поневоленням, намагається її подолати. У М. Бердяєва творчість, свобода – образ ідеальної, досконалої людини, зв'язаний з подоланням і звільненням, це прорив людини до себе, космосу, Бога, за межі об'єктивованого – речового суспільного світу: „Творча ідея покликання людини зв'язана з ученням про дари. Учення про дари людини в християнстві належить ап. Павлу, але воно ніколи не було розкрито. Людина не тільки не має права заривати свої таланти в землю, але вона

повинна героїчно боротися за здійснення свого творчого призначення проти буденності. Боротьба за здійснення свого призначення та свого дару породжує низку трагічних конфліктів, у яких стикаються цінності різних порядків. Це боротьба не за свої егоїстичні інтереси, а за ідеальний образ людини-творця... Людина покликана до героїзму в усіх сферах життя. Це є найунікальніша якість людського образу” [59, с. 260 – 264].

Самовдосконалення філософ розумів як постійний, невпинний рух: „... життя є перш за все рух, тому основна проблема життя – це проблема зміни, зміни особистісної та зміни навколишніх. У зв’язку з рухом і змінами відбувається переоцінка. Особистості немає без змін, але особистості немає і без незмінності, вірного собі суб’єкта змін. ... Зміни можуть бути поліпшенням, заповненням, сходженням, але можуть бути і погіршенням, можуть бути зрадою. Завдання полягає в тому, щоб зміни не були зрадою, щоб особистість залишалася вірною собі” [58, с. 307 – 308].

Філософія М. Бердяєва, С. Франка, Л. Шестова – початок розвитку екзистенціального філософствування. Мислителі ХХ століття здійснили новий поворот до проблематики людини, до переорієнтації основних філософських питань на проблему існування особистості. Як результат – народження екзистенціально-персоналістичної філософії ХХ ст., центральною проблемою якої стала проблема життєдіяльності та світовідчуття індивіда в суспільстві, що переживає глибоку кризу. Екзистенціалісти, серед яких найбільш яскраві постаті А. Камю [262], Ж.-П. Сартр [532], С. де Бовуар [78], М. Хайдегер [645], К. Ясперс [737], уважали, що філософія повинна допомогти людині, що охоплена трагічністю існування, у пошуках знаходження свого „Я”, сенсу свого життя в найбільш „трагічних” і абсурдних ситуаціях. Представники нових течій роблять людину центром філософії. Відповідно центром „нової онтології” стає не ізольована свідомість людини, а свідомість духовна-психічна, що розглядається в нерозривній єдності з людським буттям. Отже, можна окреслити шлях феноменолога, екзистенціаліста, персоналіста – шлях від людського існування, тобто від екзистенції до світу. Цей підхід найбільш перспективний, як вважають філософи ХХ ст., не тільки з погляду реалістичного, бо в центрі уваги знаходиться людина, її активність, її унікальність, можливості саморозвитку, самовдосконалення, свободи, самореалізації.

Зауважимо, що тема самовдосконалення та самореалізації людини як найважливішої, найвагомішої загальнолюдської мети наявна практично в усіх антропологічно зорієнтованих напрямках філософії. Показовим у цьому плані є персоналізм – окрема епоха інтелектуального життя Франції першої половини ХХ ст. Центральною проблемою персоналізму (Ж. Лакруа, Г. Мадіньє, Є. Муньє, М. Недонсель, П. Рікер, П. Фресс та ін.) стало питання про універсальний розвиток людини, особистості, зв'язок її з християнством. Основоположник цієї філософської течії Е. Муньє в роботі „Персоналістика та суспільна революція” [743] надає три основні виміри особистості: покликання, втілення, об'єднання. Увагу акцентовано на „втіленні в праці”. На думку Ж. Лакруа [329], праця – це не визначення людини, а сама її сутність, метафізична умова її буття. Людину можна визначити як істоту, яка здібна працювати. Основна теза персоналістської концепції – спроба зв'язати працю з цілісним самовиявленням особистості, що здійснює себе в якості суб'єкта не тільки виробничої, а й моральної, естетичної, релігійної, духовної діяльності. Як уважає Ж. Лакруа, працювати означає робити себе, створювати – значить удосконалювати себе та вдосконалювати світ. Останнє можливо тільки за умови, коли людина співвідносить свою діяльність з божественною, трансцендентною перспективою. Надзвичайне значення в персоналізмі має питання про самосвідомість людини, які персоналісти розуміють як дух, тобто частину суб'єктивності, де людське існування розуміється з позицій добра, зла, блага, гріха. Трансценденція характеризує не свідомість людини, а її суб'єктність, духовний світ особистості. Дух – це специфічна, смисложиттєва сфера людського досвіду, що є первинною детермінантою до предметно-конкретного самоздійснення людини, це сфера „надсвідома та надчасова”. Дух від своєї природи трансцендує, його специфічною рисою є відкритість до вищого буття. До усвідомлення цієї простої думки людина приходить у моменти потрясіння, одкровення, осяяння. І саме це є світом глибинної реальності, що єднає людину з тотальною цілісністю. Прикметно, що вся відповідальність за свій розвиток самосвідомості, духу в персоналізмі лежить на кожній конкретній людині. Вихід з кризового стану – у створенні нової шкали цінностей [505, с. 321]. Персоналізм значно вплинув на філософію ХХ ст. і зокрема на розвиток моделей самовдосконалення,

залишаючись актуальним і на початку ХХІ ст. завдяки поняттю особистості – цього символу гуманізму, справжнього підґрунтя гуманістичної стратегії.

Виявлення сутності та принципів самовдосконалення на сучасному етапі розвитку філософської думки зв'язане з двома принциповими положеннями. Перше – пов'язане з розв'язанням проблеми поєднання посткласичних підходів аналізу онтологічних основ людського існування й класичною трансцендентною методологією. Друге – із необхідністю усунення дуалізму теоретичної і практичної філософії [289]. Тому на перший план сучасних філософських течій виходить звернення до феномену трансцендентного, духовного, завдяки якому суперечливий світ людини набуває гармонійності, рівноваги, збалансованості екзистенції та нормативно-ціннісних вимірів.

Так, Д. Андреев, характеризуючи стан суспільної думки, констатує, що відбулася підміна духовного інтелектуальним. Переведення людської психіки з галузі вищих цінностей у галузь цінностей утилітарних – ознака нашого часу [31].

Це яскраво й суттєво характеризує сучасний культурно-історичний процес і знаменує кінцевий розрив між духовним та інтелектуальним на межі ХХ – ХХІ ст. Зневажливе ставлення до ірраціонального, інтуїтивного, емоційного породжує небезпечні деформації поведінки людського співтовариства. Актуалізується потреба гармонійного поєднання душі та світу. На першому плані сучасної філософії ідеї самовдосконалення, результатом якого є не зміна об'єктів, а зміна суб'єкта. Йдеться про перетворення, трансформацію внутрішнього світу людини. Тому актуально звучить питання: „Яким я повинен бути?”

Засновник філософської антропології М. Шелер актуалізував проблему врівноваження різних аспектів людського буття, що призведе до смислотворчості як здатності розбудовувати свій внутрішній світ, власний мікрокосмос. Це робить особистість інтелектуально незалежною від наявного буття. На думку М. Шелера, урівноваженню підлягають природні, фізичні та психічні особливості людини; духовні, індивідуальні й національні відмінності; відмінності менталітетів, поглядів на „Я”, світ і Бога; специфіка чоловічого та жіночого; юність і зрілість; наукове знання й освіта, фізична й розумова праця; екстравертивна спрямованість західної людини (Фавстової) та східного інтровертизму з його

спрямованістю на „техніку внутрішньої влади” людини над собою тощо [604]. М. Бердяєв, Е. Муньє, Ж. Плеснер, П. Рікер, М. Шелер убачають сутність людини в постійній гармонізації взаємовпливів природних і соціальних, причому природне не зводиться безпосередньо до біологічного, а має в собі нескінченність космосу.

Низка дослідників наполягає на посиленні духовного начала в житті сучасної людини [427] як основи самовдосконалення та реакції на функціоналізацію, відчуження, односторонню професіоналізацію. Зрозуміло, що в цих умовах зростає потреба в корінній перебудові свідомості, поведінки людини, гармонійного поєднання раціонального інтелекту та духовно-емоційної сфери. На першому плані – духовність, що призводить до пошуків досконалості. В. Барулін, Г. Беспалова, Г. Горак, С. Кримський, Ю. Осічнюк, С. Франк, Л. Чупрій визначають духовність як комплекс процесів із префіксом „само”: самобудівництво, самоусвідомлення, самоідентифікація, саморефлексія. Г. Беспалова так розкрила можливість самовдосконалення: „Той, хто відчує цю насолоду керованого власноруч саморуху, навряд чи захоче коли-небудь відмовитися від захоплюючого поступу вперед. Самостворення – найістотніша життєва проблема й найнебезпечніша діяльність. Можна забути про неї, можна бути до неї неготовим, а можна почати штучно її формувати, незважаючи ані на внутрішні, ані на зовнішні умови” [63, с. 77].

Разом з тим, усвідомлюючи себе, духовно самоідентифікуючись, людина ніби роздвоюється. З одного боку, вона перетворюється на суб’єкта певних відносин „Я-суб’єкт”, з іншого – вона своє „Я” перетворює на об’єкт певних відносин „Я-об’єкт”. Відомий російський філософ В. Барулін зазначає, що „одна з фундаментальних особливостей існування й розвитку людини в тому, що вона себе саму перетворює на об’єкт рефлексії, своєрідного ставлення. Вона включає в механізм особистісного розвитку аналіз самої себе, самооцінку і позитивну, і негативну, і найчастіше дуже жорстку, постійно розробляючи програми особистісного перетворення. І це перетворення себе на об’єкт особистого ставлення – своєрідне роздвоєння, дистантування від самої себе та свідоме перетворення самої себе є одним із найважливіших чинників прогресу людини й суспільства” [53, с. 463]. Філософ, виокремлюючи фундаментальні якості людини (духовність, творчість, свободу), виділяє сенсо-ціннісне

самоствердження, що полягає як певне утвердження сенсу свого життя, його цінності: „Щоб людина не робила, які б цілі не досягала – будуючи собі житло, винаходячи нові технологічні схеми, створюючи романи, виховуючи дітей, воюючи з агресорами тощо – усюди й завжди вона шукає та стверджує для себе свій особистісний сенс, індивідуально-людську самоцінність” [53, с. 470]. Це, на думку вченого, фундамент буття кожної людини, без нього неможливе повноцінне людське існування.

Одним із фундаментальних протиріч сучасного соціального розвитку є безмежність потенціалу людини та її протиставлення суспільству. Суспільство намагається створити „завершену” людину, інакше кажучи, людину, яка оптимально підходить до вимог і соціальних ролей соціуму. Але людська природа, іманентні імпульси людини та її можливості настільки безмежні, що людина ніколи не може бути завершеною. Із цього приводу доречна думка К. Ясперса, який уважав: „Людина не може бути завершеною, для того, щоб бути, вона повинна змінюватися в часі, підкоряючись новій долі” [737, с. 411].

З цим суголосні погляди М. Бахтіна, який зазначає: „Своєю завершеністю, незавершеністю дії жити не можна, не можна діяти, щоб жити, треба бути незавершеним, відкритим для себе, у всякому випадку, в усіх суттєвих моментах життя, треба цінністю ще відстояти себе...” [54, с. 14].

Ідею відповідності людини і Всесвіту доповнюють ідеї відкритості й незавершеності людини. У ХХ ст. ідея відкритості людини оформлюється в концепцію „симфонічної особистості” (Л. Карсавін) і космізму (В. Вернадський, В. Соловйов, М. Федоров, К. Цюлковський, О. Чижевський), у яких людина є космоприродним соціальним феноменом.

Розглядаючи стосунки людини й суспільства, сучасна філософія констатує, що кожна людина, у певному сенсі, – частина суспільства, його породження, яке програмується соціумом, живе в ньому, а, значить, соціально завершена й соціально іманентна. З іншого боку, людина потенційно всемогутня, дорівнює суспільству, самопрограмується, соціально-трансцендентна: „Людина потенційно безмежна, потенційно універсальна. Її унікальність, неповторність, що втілені в духовному світі, в непереборному прагненні до творчості, у глибинному поляганні свободи, у життєдіяльності, як сенсо-ціннісному самоствердженні, й зумовлює

цю потенційну безмежність” [53, с. 475]. Отже, людина – довічно незавершена, відкрита нескінченному творенню та самовдосконаленню. Яка людина, якою вона може стати, залежить від неї самої, її життєвого вибору, реалізації своєї свободи, постійного зростання її духовних сил.

Здійснення самовдосконалення можливе за умови становлення людини як цілісної особистості. Сучасні дослідники констатують, що в процесі вивчення людини вона розпалася на тисячу частин, проєкцій, зникла як ціле. Тому в умовах сучасної антропологічної кризи цілісне вивчення людини є вельми актуальним. Сучасна дослідниця І. Бондаревич визначила антропосоціогенез „як процес тамування незавершеності людини, її саморозгортання із видової істоти в родову, що на сучасному етапі протікає на основі потужних змін її духовної складової. Сучасна епоха актуалізує становлення духовної цілісності сучасної людини як ключову проблему сучасного антропосоціогенезу” [91, с. 38]. Отже, формування цілісної людини – це подолання внутрішнього конфлікту, дисгармонії фізичного й духовно-душевного, розірваності – усього, що стоїть на шляху до здійснення самовдосконалення.

Розгляд проблеми самовдосконалення ускладнюється тим, що спроби максимально цілісно пізнати людину тільки частково наближаються до цілісності, до втілення ідеалу цілісного вивчення. Філософський, культурологічний, психологічний, педагогічний, міждисциплінарний підходи, зокрема й мистецтво та література, створюють лише часткові уявлення про людину та її досконалість. У цьому аспекті слушною є думка, що філософія має здійснювати дослідження людини не лише науковими методами, але й власними (трансцендентний, феноменологічний, аналітичний – усі ці методи суть часткові випадки методу філософської рефлексії) [427, с. 78 – 79; 283, с. 118].

Життя людини й досвід ХХ століття підтвердили положення екзистенціалізму й психоаналізу щодо людського існування. Людина – складний, непередбачуваний, суперечливий нелінійний витвір природи. Це знайшло своє відображення в новому методі – синергетиці, або теорії організації людинотвірних систем. Принципи цієї теорії відображають усю складність останньої, а саме: це принципи флуктуації, нелінійного розвитку, непередбачуваності, нелінійності, нетерпимості до зовнішніх втручань, самоорганізації тощо. Представники синергетичного

підходу, зокрема Л. Бевзенко [55], Д. Бондаренко [95], А. Коротаєв [250], Л. Лєсков [350], М. Моїсеєв [399], Г. Платонов [497], П. Рачков [497], Г. Рузавін [519], наголошують на тому, що соціальна система постійно знаходиться в процесі руху й цілісність її принципово досяжна лише нетривалий час.

Проблема самовдосконалення, розглянута в руслі системної та синергетичної теорії, набуває нового звучання та наповнюється новим сенсом, бо дає змогу розглядати людину як специфічну систему, яка здатна до самовдосконалення, саморозвитку зі своїм життєвим циклом від одного стану біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку або точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншого.

У контексті розв'язання досліджуваної проблеми самовдосконалення людини велике значення мають такі позиції щодо цілісності людини (остання є однією з умов ефективного саморозвитку):

- цілісність характеризується новими якостями і властивостями, які не є притаманними окремим частинам, а виникають як наслідок їх взаємодії у визначеній системі зв'язків, що мають перевагу над зовнішнім впливом;

- цілісна сукупність має здатність до саморозвитку (характеризується етапами ускладнення й диференціації), який регулюється внутрішньою метою;

- цілісність може бути різною за типами: структурна цілісність, функціональна цілісність, організаційна цілісність, завдяки якій відбувається прогрес чи регрес системи;

- цілісність – це динамічне ціле (не лише структура, а і її внутрішні зв'язки), що переживає спочатку протиріччя становлення, а потім становлення протиріччя;

- причинні зв'язки в цілісності мають функціональну залежність: причина постає наслідком, останній – передумовою нового рівня [91, с. 24].

Акцентовані методологічні позиції поняття „цілісність” як умови самовдосконалення дозволяють окреслити вектори саморозвитку особистості:

1. Самовдосконалення особистості – рухома, динамічна структура, що в результаті виводить людину на новий етап розвитку і створює якісно нову властивість останньої.

2. У людині одночасно поєднується сила розуму й серця, без цього гармонійного поєднання неможлива внутрішня революція й духовна трансформація. Людина – сукупність різних синергетичних систем, які в ідеальному варіанті повинні взаємодоповнювати одна одну.

3. Головне завдання гуманітарних наук – з'ясувати, які елементи системи повинні бути в структурі особистості для того, щоб вона була здатна до саморозвитку, саморозгортання, саморефлексії. Інакше кажучи, що повинно бути сформовано в людини, щоб вона як система була здатна до саморозвитку, щоб синергетика системи мала розвивальну спрямованість. У цьому сенсі заслуговують на увагу погляди представників екзистенційної антропології Київської світоглядно-антропологічної школи Є. Бистрицького [112], В. Козловського [287], С. Кримського [311], В. Малахова [376], С. Пролєєва [484], В. Шинкарука [711].

Отже, самовдосконалення людини – найважливіша глобальна проблема всієї людської цивілізації. На зламі ХХ – ХХІ століть – це актуальна проблематика для метаантропології, що синтезує підходи філософської антропології, екзистенціалізму, персоналізму й визначає найвагоміші тенденції розвитку сучасної філософської антропології. Ця проблематика перебуває в центрі уваги представників української філософської думки О. Андрєєвої, В. Беха, І. Бондаревич, М. Ватковської, С. Ковальова, В. Кременя, Л. Нікіфорової, К. Пасько, В. Слюсаря, В. Тертичної, Т. Троїцького.

Останнім часом актуалізується розвиток предмета „Філософія освіти”, у якому робиться спроба синтезувати раціональне та ірраціональне задля досягнення конкретних цілей із формування образу людини майбутнього. Питання філософії освіти розкрито в дослідженнях В. Андрущенка, О. Базулука, В. Беха, Б. Буряка, Б. Гершунського, Є. Гусинського, О. Запесоцького, В. Кременя, С. Клепко, М. Кулатаєвої та ін. Дослідники (О. Базулук [47], О. Запесоцький [228]) підкреслюють, що значний інтерес до філософії освіти викликаний об'єктивною та усвідомленою суспільством роллю освіти у розв'язанні глобальних проблем.

Освіта – фундаментальна умова здійснення людиною своїх громадянських, політичних, економічних і культурних прав, це найважливіший чинник розвитку, саморозвитку, посилення інтелектуального потенціалу нації. Відповідно люди, які здійснюють освіту, повинні бути фахівцями й відображати своєю

особистістю найвищу самодостатню та самоусвідомлену значущість людини.

Водночас у сучасній філософській науці є суперечливий погляд на філософію освіти [47, с. 11]. Аналізуючи сучасні концепції філософії освіти, треба усвідомлювати, що „предмет філософії освіти – це не стільки філософське усвідомлення самого процесу отримання знань, умінь і навичок, скільки масштабне вивчення культурних досягнень і цінностей, що покликані задовольняти потреби системи освіти. Філософія вносить у педагогіку головне і те, що в ній відсутнє – масштабне бачення соціальних трансформацій, домінантні на цьому історичному етапі світоглядні концепції” [Там само, с. 11]. Отже, філософія освіти, висуваючи загальні, системні та фундаментальні завдання, поєднує різноманітні педагогічні концепції й робить процес освіти цілісним і гармонійним. О. Базулюк розглядає взаємодію філософії освіти й педагогіки як взаємодію тріади: філософія – філософія освіти – педагогіка. Філософія освіти через філософію запозичує найбільш передові дослідження космології, фізики, нейрофізіології, психології. Досягнення в цих галузях філософія відображає через призму найбільш актуальних світоглядних концепцій. Через педагогіку філософія освіти привертає найбільш передові методи виховання та навчання, впливаючи на внутрішній світ молодого покоління. Становлення філософії освіти відбувається під час зміни філософської картини світу, що відображається на змісті освітньої діяльності, професіоналізмі її представників, моделях самовдосконалення та методологічних передумовах.

Так, на думку В. Іноземцева, матеріальний прогрес – необхідна умова формування постеконічного порядку, але основною умовою розвитку цивілізації є зміна ціннісних орієнтацій людини, при якій головним намаганням особистості стає самовдосконалення її внутрішнього потенціалу [246]. Як бачимо, матеріальні стимули витісняються бажанням саморозвитку та самовдосконалення людини. Новий щабель прогресу людської цивілізації, творчість – більш досконалий тип діяльності, збуджувальний мотив якої зв’язаний із „внутрішніми потребами особистості, намаганням самореалізації, примноженням своїх здібностей і талантів, можливостей і знань” [246, с. 41]. Як наслідок, підвищення ролі особистості в усіх сферах людської діяльності, зміна структури мікросоціальних груп. На думку В. Іноземцева, на зміну трудовим

колективам прийдуть „креативні корпорації”. Вони будуть уже не стільки елементами суспільства (*society*), скільки спільностями (*communities*), креативні корпорації організують свою діяльність на базі внутрішньої узгодженості орієнтирів і намагань. Отже, мотиви діяльності виявляються над стимулами, а організація, що заснована на єдності світогляду та ціннісних установках її членів, стає найбільш гармонійною та динамічною формою виробничої спільноти [246, с. 258 – 261].

Резюмуючи все зазначене, доходимо висновку: основне завдання сучасної освіти – формування людини нової якості (йдеться про тему докторського дослідження), конкретизуємо – викладача нової якості з певним типом світогляду, який забезпечив би гармонійну взаємодію з людьми, які нас оточують, із постійною потребою до самовдосконалення та саморозвитку.

Представники філософії освіти суттєво доповнили ідею всебічного й гармонійного розвитку особистості концепцією планетарно-космічного типу особистості як образу людини майбутнього. Людина майбутнього – це гармонія розуму, душі та тіла, спрямована на реалізацію внутрішніх творчих потенціалів у масштабах Землі й Космосу, здатна до саморозгортання та самовдосконалення.

Отже, наше дослідження не передбачало всебічного систематичного розгляду проблеми самовдосконалення у філософській літературі, бо метою був аналіз базових положень про сутність і зміст самовдосконалення. Ми обмежилися достатньо схематичним викладом наукового доробку філософії, спираючись на результати історико-філософських і критично-філософських праць. Підкреслимо, що в кожному історико-філософському періоді серед розмаїття питань етики, онтології, гносеології виокремлені ґрунтовні характеристики самовдосконалення, самоформування, становлення індивідуального „Я” [667].

Аналіз і відстеження генези філософських думок дозволяють дійти таких висновків:

– аналіз філософських теорій, ідей дозволив сформувати методологічну основу пізнання процесу самовдосконалення, що є метатеоретичним підґрунтям його педагогічного розуміння, спираючись на яке стає можливим об’єктивно оцінити та проникнути в сутність проблеми самовдосконалення, дослідити зміст, принципи, концепцію окресленої вище проблеми. Зроблено

висновок, що метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння феномену самовдосконалення полягає в такому: філософія – метатеорія, яка є основою методології педагогіки. На базі історичного аналізу філософських поглядів, методологічних підходів до вивчення проблеми самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін здійснюється аналіз специфіки, особливостей самовдосконалення, розробляються основи моделювання засобів, шляхів ефективної технології самовдосконалення, тобто концептуально-діяльнісне розв’язання актуальної педагогічної проблеми; теоретико-методологічне обґрунтування феномену самовдосконалення в освітній практиці, значно розширює останню, інтегруючи досягнення загальної філософії, результати теоретичного аналізу та педагогічної практики, суспільно-політичних і педагогічних рухів;

– традиції самовдосконалення були започатковані та багатогранно відображені в античній філософії, де було сформовано ідеал людського існування – ідеал калокагатії – двоякого ритму тіла та душі, що були підпорядковані евритмії (Аристотель, Епікур, Платон, Сократ, та ін.);

– уявлення філософів Середньовіччя приносило основи досконалості в жертву предметно-практичним началам. Принцип єдності й боротьби протилежностей духовного й тваринного існування виявляється в суперечності особистісних моделей самовдосконалення;

– ренесансний саморозвиток мав функціональний характер, у цей час відбувається трансформація моделей особистісного саморозвитку, розробляється гуманістична концепція самовдосконалення людини, за якою досягти досконалості можна тільки завдяки власним зусиллям (Л. Альберті, Л. Бруні, А. Данте, М. Кузанський, Д. Мірандола, Ф. Петрарка, П. Помпонацці);

– філософія Нового часу (Р. Декарт, Г. Лейбниц, Б. Спіноза) сформувала принципово нові варіанти самовдосконалення, що були засновані на особистісних, усвідомлених, цілеспрямованих програмах самостворення людини. Існували кілька альтернативних концепцій саморозвитку, зв’язаних з протилежними уявленнями про досконалість;

– суттєвий прорив у розумінні самовдосконалення (друга половина XVIII – перша половина XIX ст.) внесла німецька класична філософія з її великою духовною місією – бути критичним

сумлінням епохи (Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте, Ф. Шелінг). Дегуманізація суспільства спричиняє протистояння двох світів – світу ідеалів і світу реальних цінностей. Як результат – програми саморозвитку особистості формуються за двома напрямками: реальне та ідеальне, належне та існуюче;

– XIX століття знаменувало появу нових мислителів і відповідно нових форм філософствування, що вплинули на філософську думку XX ст. і погляди відносно моделей самовдосконалення (С. К'єркегора, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера);

– можливості вдосконалення людського буття залишаються об'єктом прискіпливої уваги філософії XX – XXI ст. Цей інтерес найбільш притаманний екзистенційній антропології Київської світоглядно-антропологічної школи, екзистенціалізму, персоналізму, філософії освіти, метаантропології, представників синергетичного підходу;

– у сучасній філософській думці проблему самовдосконалення представлено у формі суперечності між можливостями поєднання індивідуально мотивованої дії й соціально зумовленої поведінки. Тому виникає та актуалізується потреба в духовних пошуках джерел самовдосконалення в антропологічно зорієнтованій філософії, що призводить до необхідності знаходження відповідних технологій духовних трансформацій внутрішнього світу людини;

– філософське узагальнення основних моделей самовдосконалення дозволяє зрозуміти об'єктивні закони розвитку педагогічних, психологічних і взагалі гуманітарних наук; оцінити процеси усвідомленого саморозвитку особистості в комплексі структуроутворювальних парадигм сучасної епохи та розкривати значущість процесу самовдосконалення для глобальної переорієнтації людства на духовні цінності;

– у процесі дослідження встановлено, що розробка концепцій самовдосконалення, пошук його ефективних шляхів неможливі без цілісного вивчення людини, що базується на міждисциплінарному підході. У цьому ракурсі актуалізуються власне філософські методи – трансцендентний, феноменологічний, аналітичний;

– процес самовдосконалення особистості набуває глобального значення. Аналіз сучасних філософських течій розкриває приреченість екстенсивного шляху розвитку людства без урахування його духовно-моральних основ. Як висновок – прогрес суспільства залежить від переорієнтації процесів саморозвитку

окремої людини і всього людства у площину формування духовної цілісності особистості як найголовнішої умови самовдосконалення, їх підпорядкування глобальним моральним імперативам;

– шлях самовдосконалення людині лежить через власні спостереження та самопізнання. Тільки внутрішня трансформація через самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, тобто процеси, які людина здійснює свідомо, приносить їй гармонійне світовідчуття та є початком створення духовної цілісності. У людині одночасно поєднується сила розуму й серця, без цього гармонійного поєднання неможлива внутрішня революція та духовна трансформація. Людина – сукупність різних синергетичних систем, які в ідеальному варіанті повинні взаємодоповнювати одна одну. Головне завдання педагогіки – з'ясувати, які елементи системи повинні бути в структурі особистості, для того, щоб вона була здатна до саморозвитку, саморозгортання, саморефлексії.

Ретроспективне вивчення філософських аспектів проблеми самовдосконалення дозволяє сформулювати методологічну основу дослідження, що полягає у з'ясуванні проблем, які знаходяться на межі кількох наукових дисциплін. Дослідження зв'язане із загальною педагогікою, педагогікою вищої школи, загальною та віковою психологією, на основі яких ми маємо змогу:

– об'єктивно оцінювати самодостатність, цілісність і гармонію людини, викладача як основу самовдосконалення, професійного самовдосконалення, як внутрішнє багатство, що з'являється як наслідок духовних шукань, використання духовних практик;

– проникати в сутність проблеми й забезпечувати людині більш високий рівень усвідомленого існування, після чого вона стає більше щасливою та впевненою й цілеспрямовано реалізовує себе в усіх життєвих, професійних ситуаціях, самовдосконалюється, саморозгортається та впевнено рухається в пошуках і реалізації сенсу життя, професіоналізму на основі породження внутрішнього енергетичного потенціалу, індивідуальних зусиль, прагнень, волевиявлень;

– основне завдання сучасної освіти – формувати викладача нової якості з певним типом світогляду, який забезпечив би гармонійну взаємодію з людьми, що нас оточують, з постійною потребою до самовдосконалення та саморозвитку.

1.2. Проблема самовдосконалення особистості в психологічній науці

Вивчення феномену самовдосконалення в психологічній науці присвячено виявленню механізмів, закономірностей особистісного зростання людини, розгляду конкретних практичних шляхів і засобів її роботи над собою. Незважаючи на багатоаспектні варіанти розгляду і в теоретичному, і в практичному ракурсі, феномен самовдосконалення залишається суперечливим на етапах професійного становлення, вивчення здібностей, подолання особистісних криз.

Для сучасної психолого-педагогічної науки є характерним використання терміна „саморозвиток”, що відображає процес „самовдосконалення”. Тому нам уявляється доречним розглянути різноманітні погляди вчених на саморозвиток і логічно перейти до феномену „самовдосконалення” особистості.

Останнім часом інтерес до проблем самовдосконалення, саморозвитку значно зріс: „Проблема саморозвитку увірвалася в сучасну педагогічну свідомість як звільнений з пляшки джин, що не керується своїм хазяїном, та швидко почала створювати палаци для нових володарів думок (ідей, що проголошують примат індивідуального над спільним і руйнують палаци минулих володарів (ідей, що виводять індивідуальну свідомість від спільної) [381, с. 36].

Актуальна потреба в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення та самореалізації – велика цінність. Згадувані потреби є показниками особистісної зрілості та умовою її досягання. Саморозвиток – це джерело довголіття людини не тільки у фізичному, а й у соціальному, особистісному. Постійне прагнення до саморозвитку сприяє професійному довголіттю [499, с. 306].

При здійсненні критичного аналізу проблеми самовдосконалення В. Маралов [381] виділяє кілька чинників підвищеного інтересу до цієї теми:

- позитивні зміни на пострадянському просторі: відмова від тоталітаризму, розбудова демократичних суспільств, особистісна свобода, що дає розуміння себе як суб’єкта життєдіяльності;

- суб’єктивний підхід як пріоритетний напрям розвитку наук про людину. За такого підходу людина є автором, суб’єктом своєї життєдіяльності, своєї долі та біографії. Усвідомлення цієї тези

можна порівняти з новим відкриттям у психології та безпосереднім, ефективним виходом на практику;

– вплив ідей гуманістичної психології на суспільну свідомість, психологію та педагогіку. Уявлення А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса базуються на розумінні людини як цілісної та унікальної особистості, яка здатна самостійно спрямовувати свій життєвий шлях, досягати духовних вершин. Людина за такого підходу сама повинна взяти на себе певну відповідальність за те, що вона робить, за свій розвиток, сама повинна знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій та визначати свій сенс життя. З цього приводу доречно навести фундаментальний висновок Г. Балла: „... психологами-гуманістами здійснено великий прорив у двох напрямках: по-перше, у напрямі залучення до сфери наукового знання високих проявів людського духу, що не піддається раціональному аналізу, по-друге, у напрямі залучення психологічної науки до участі у розв’язанні кардинальних проблем, що стоять перед людством... З погляду гуманістичної психології, гуманізація соціальних інститутів та особистісне зростання – це процеси, що взаємозумовлюють один одного” [50, с. 348]. Отже, головне в гуманістичній психології – створення умов для саморозвитку, допомога в цьому процесі, відмова від нав’язування цінностей;

– значна роль останніх досліджень внутрішнього світу людини вітчизняних науковців Г. Балла, І. Беха, М. Боришевського, ідеї яких утілюють демократичні положення щодо формування й розвитку особистості, для якої свобода та соціальна відповідальність є домінантними життєвими орієнтирами.

Сучасні дослідження саморозвитку, самовдосконалення особистості дослідники розглядають за численними напрямками й підходами. Так, Н. Бітянова виділяє функціональний підхід, що розглядає людину як функціональну особу в усіх сферах життєдіяльності; суб’єктивно-цільовий, представники цього напрямку акцентують увагу на ціннісних характеристиках особистості, ставлячи її в центр культурних ідеалів; систематичний підхід, що поєднує два попередні напрями на базі принципу детермінізму, забезпечуючи цілісне бачення явища, що вивчається [74, с. 4].

О. Бондарчук [97], значно розширюючи межі аналізу означеного явища, виокремлює психодинамічний, біхевіореально-

когнітивний, гуманістично-екзистенційний, діяльнісний, динамічний, суб'єктивно-вчинковий, акмеологічний, генетико-моделювальний підходи.

Є. Рибалко [524] в розкритті сутності поняття самовдосконалення, самореалізації особистості покликається на теорію інтеріоризації – екстеріоризації (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), теорію опредмечення та розпредмечення В. Муляра [407].

В. Лефтеров [351] аналіз особистісного розвитку вибудовує на основі рефлексологічної теорії, культурно-історичної концепції, онтологічного підходу, теорії діяльності, суб'єктивного підходу, теорії „установок” Д. Узнадзе [621], концепції людинознання Б. Ананьєва [27], теорії формування розумових дій П. Гальперіна [149], ідей класичного психоаналізу, гештальтпсихології, гуманістичної психології, аналітичної теорії К. Юнга [727], теорії поля К. Левіна та ін.

Оскільки професійне самовдосконалення викладача вищої школи необхідно розглядати в діяльнісному, індивідуально-особистісному контексті на гуманістичних позиціях, для нашого дослідження є вельми важливим розглянути такі психологічні підходи та напрями до розгляду самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: культурно-історичні концепції, діяльнісний, суб'єктивний, гуманістично зорієнтований, акмеологічний підходи; основні положення психології професіоналізму та психології життєвого шляху, онтопсихології. Більше того, тенденції та умови, які розглядаються в нашому дослідженні, підтверджують правильність вибору означених підходів, з позиції яких розкриваються особистісні ресурси професійного саморозвитку фахівця вищої школи.

Зі статті Л. Виготського „Проблема культурного розвитку дитини” (1928 р.) фактично починається культурно-історична концепція розвитку особистості, яка вважається однією з найкращих пояснень психологічних механізмів прогресу людського буття. На його думку, особистість „формується”, добудовується на біологічному фундаменті тією системою суспільних відносин, у яких розвивається людина. Тобто процес розвитку – процес виникнення нових психологічних якостей – новоутворень, відбувається в активній свідомій діяльності і взаємодії індивіда з культурним освітнім середовищем, навколишніми людьми. Тобто

ця концепція спирається на ідею суспільно-історичної природи психіки людини й ґрунтується на цілеспрямованій активності самого індивіда, яка призводить до появи новоутворень. Л. Виготський наголошував на значенні криз у розвитку особистості. Так би мовити, спокійні процеси розвитку змінюються критичними періодами в житті особистості, під час яких іде бурхливе формування згаданих вище психологічних новоутворень. А головне – кризи характеризуються єдністю деструктивних і конструктивних сторін і відіграють роль сходинок у поступальному русі шляхом подальшого розвитку [140]. Проблема саморозвитку, самовдосконалення у світлі культурно-історичної детермінації розвитку особистості дає можливість простежити злиття єдиної символічної інтерпретації „смислу історії” та „смислу особистісного життя” в індивідуальній свідомості. У психологічних дослідженнях збіг культурних аспектів із психологічним досвідом особистості окреслено формою міфу [74].

Філософсько-психологічна концепція, розроблена С. Рубінштейном, ґрунтується на розумінні особистості як суб’єкта, який активно перетворює буття [512]. Учений показав, що свідомість як вищий психічний процес є способом особистісної регуляції відносин, що формуються в діяльності. Свідомість здійснює щонайменше три взаємозумовлених функції: регуляцію психічних процесів, регуляцію відносин і регуляцію діяльності й усього життя суб’єкта. У контексті нашого дослідження важливим є те, що в розробленій С. Рубінштейном структурі особистості представлені потреби, здібності, спрямованість. Під час життєдіяльності людина проявляє свою спрямованість, реалізує здібності, удосконалює особистісні та професійні якості, характер. Діяльність гармонізує не тільки внутрішню структуру особистості, а й її цілісність, системність, особливості світосприйняття. Через діяльність особистість змінює світ і себе в цьому світі, вибудовуючи свої відносини з ним, іншими людьми, життям як таким [512]. Розуміння людини як суб’єкта діяльності взагалі традиційне для вітчизняної науки. Це питання завжди розглядалося як важлива методологічна проблема в працях К. Абульханової-Славської [4], Б. Ананьєва [26], А. Брушлинського [105].

Як підкреслює К. Абульханова-Славська, розвиток є *становлення особистості суб’єктом власної життєдіяльності*, який визначає й утримує траєкторію життєвого руху. Досліджуючи

логіку сходження до суб'єкта, вчена розрізняє три стадії, які особистість проходить у своєму розвитку. Перша – початкова, що визначається невизначеністю особистості свого життєвого шляху. Друга – характеризується стабілізацією особистісних якостей. Третя зв'язана з самовизначенням особистісного життя, що менш за все піддається впливу обставин. У цій останній стадії особистість постає в якості суб'єкта життєдіяльності, що виявляється в знаннях про свої можливості в подоланні соціальних обставин. На думку К. Абульханової-Славської, особистісне зростання полягає в наповненні свого життя особистісними можливостями та силами людини. Саме мотиви особистісного зростання можуть заперечувати бажане суб'єкту, якщо це не відповідає вимогам особистості до себе, до своїх принципів. На найвищому рівні особистість ще більше організує обставини й події відповідно до своєї життєвої лінії, у життєтворчості, формуючи свій життєвий шлях [4].

Важливий висновок робить А. Брушлинський. На його думку, особистість – менш широке визначення людського індивіда, ніж суб'єкт, яке виявляє глибокий взаємозв'язок окремих, хоч і суттєвих рис людини: екстраверсія, тривожність, ригідність та ін. Людина в процесі свого розвитку як суб'єкта оволодіває своєю особистістю як засобом і можливістю успішної професійної діяльності й життєдіяльності загалом [106].

Продовжуючи, наслідуючи здобутки піонера у використанні онтологічного підходу у вітчизняній психології С. Рубінштейна, засновник зарубіжної онтопсихології А. Манегетті [392] вважає, що самореалізація людини можлива, якщо вона діє відповідно до внутрішнього критерію („in se”), що дає можливість обрати єдино правильний варіант самореалізації в конкретний момент життя індивіда. Уточнимо, що перспективний сучасний напрям зарубіжної психології та психотерапії – онтопсихологія – визначає особистісне зростання як центральне, головне поняття. Головна практична мета цього напрямку – відповідність людини своїй внутрішній сутності, її автентичність цій сутності, своєму буттю. Головне завдання для онтопсихотерапевта – створення умов для успішної автентичності, тобто свідомість людини стає адекватною її природі. А. Манегетті дослідив феномени, що стоять на шляху особистісного зростання. Дослідження стало базою для створення керівних положень „негативної психології”. Йдеться про „вампіричний вплив” з боку

значущих для суб'єкта людей. Учений уважав, що вторгнення в психіку іншої людини породжує небезпечний „симбіоз” для обох сторін [392].

Автор теорії діяльності (можна стверджувати основоположник діяльнісного підходу) О. Леонт'єв уважав, що задатки „чисто людських” здібностей не вроджені, а формуються при житті, і їхня природа зв'язана з так званими „функціональними органами” [346, с. 123]. Людина вступає в історію як індивід, наділений природними властивостями й здібностями, а особистістю вона стає лише як суб'єкт суспільних відносин. Становлення особистості, за О. Леонт'євим, – це становлення особистісних смислів [346]. Тобто вчений, який стверджує, що „особистістю не народжуються – особистістю стають”, має на увазі „подвійне” народження особистості [345]. Тому розвиток особистості уявляється як перспективно спрямований інтегративний процес удосконалення суб'єктом певної форми життєдіяльності. А результатом такого розвитку є *зріла особистість*, яка здатна до самодетермінації, самоуправління, яка свідомо організує власне життя і стає володаркою власного розвитку. Як зазначає Д. Леонт'єв, особистість стає автономним суб'єктом, здатним самостійно здійснювати форми діяльності, що викристалізувалися в ході суспільного розвитку [349].

Відповідно до концепції відносин особистості В. М'ясищева [409] взаємини особистості становлять інтегральну характеристику, мають вибірковий характер. Головним концептом теорії В. М'ясищева є розгляд взаємин з погляду їхнього змісту та походження. Зміст взаєминам особистості задає об'єктивна діяльність, але суб'єктами їх робить система афективних хвилювань особистості у зв'язку з навколишньою дійсністю. Зміна взаємин тісно зв'язана з динамікою об'єктивної життєдіяльності особистості. Зміна умов веде за собою зміну її значення для того, хто працює, згідно з його ставленням до праці. А система взаємин, своєю чергою, визначається всією історією розвитку людини. Вищий ступінь розвитку особистості та її відносин визначається рівнем свідомого ставлення до навколишнього й самосвідомістю як свідомим ставленням до самої себе [410].

У цій площині поняття ставлення особистості є близьким до „соціальної установки” Д. Узнадзе [620]. Він розкрив взаємозалежність індивіда й дійсності. На активність свідомого

суб'єкта реальний вплив мають можливі події. Свідоме ставлення до дійсності корелює з умовами структури і змістом самого середовища. Це середовище доповнюється соціальною системою відношень і взаємозв'язків. Саме на них орієнтується людина у своїй поведінці. Головний акцент у дослідженнях Д. Узнадзе робить на здійсненні далекої мотивації, здійсненні дій і вчинків, мета яких полягає в задоволенні потреб, призначених для перспектив майбутнього життя. Учений виокремлює поведінку особистості двох видів і рівнів: імпульсивна й регульована свідомістю. Імпульсивна спрямованість поведінки визначається установкою, що виникає при взаємодії потреб людини й ситуації, у якій вони актуалізуються. Більш високий рівень поведінки характеризується тим, що людина не підкоряється імпульсу, а знаходить такий вид поведінки, за який може взяти на себе відповідальність. Це відбувається завдяки механізму об'єктивації, відповідно до якого людина протиставляє себе зовнішньому середовищу, починає усвідомлювати як об'єктивну реальність і об'єктивує свою поведінку [619].

Теорії Ш. Надірашвілі [414] та В. Ядова [733], у яких розглядаються механізми регуляції усвідомленої, соціально зорієнтованої поведінки, важливі для усвідомлення сутності феномену самовдосконалення. Так, Ш. Надірашвілі [414] виокремлює три рівні психологічної активності людини: індивідуальний, суб'єктивний, особистісний у формі практичної, теоретичної та соціальної поведінки. Він розділяє установку практично-імпульсивної поведінки (виникає на базі вітальних потреб і чуттєвої реальності); установка теоретичної поведінки виникає на основі єдності потреб пізнання, певної функціональної системи пізнання та проблемної ситуації формування установки, що лежить в основі соціальної поведінки, передбачає єдність соціальних вимог, вибору соціально значущої та уявної ситуації. Отже, Ш. Надірашвілі розширює поняття соціальної установки, її об'єктивним чинником він вважає соціальні об'єкти, цінності, що реалізуються в процесі взаємин людей. Своєю чергою, суб'єктивним чинником є соціальні потреби, потреби вираження особистісно-ціннісних змістів і „психологічний автопортрет”.

На особливу увагу в межах дослідження самовдосконалення викладачів ВНЗ заслуговують гуманістичні та психотерапевтичні концепції, у яких пояснюється розвиток, саморозвиток, спираючись на вроджену тенденцію особистості до реалізації своїх потенцій.

Традиційно особистісне зростання сприймається як тісно зв'язане з поняттям самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, які описують близькі явища: прагнення людини до найбільш повного виявлення й розвитку своїх можливостей і здібностей [506]. К. Роджерс уявляє особистісне зростання або актуалізацію „Я” в намаганні бути більш компетентним і здібним, наскільки це можливо біологічно. Учений своїми дослідженнями довів, що в структурі особистості відбуваються значні зміни в результаті психологічної терапії. На його думку, заважають особистісному зростанню: страх змін, захисні механізми, недовіра до свого організму, конформізм.

Суттєвим проривом в усвідомленні особистісного зростання є погляди А. Маслоу. Загальновідомий той факт, що особистісне зростання розглядається в теорії вченого як послідовне задоволення „вищих” потреб на основі базових. Зростання – протилежність зупинці, небажання та неможливості залишатися в стані потенційності. На його думку, особистісне зростання – це не єдине досягнення, а особливі відносини зі світом та із самим собою [389]. Але мотивація зростання суттєво може бути витіснена незадоволеними фізіологічними потребами, потребою в безпеці, повазі та ін.

Інший представник гуманістичної психології, творець його терапії та екзистенціального аналізу В. Франкл [639] розглядає намагання людини до пошуку та реалізації особистісного сенсу життя як основу, вроджену мотиваційну тенденцію поведінки та розвитку особистості. Саме йому належить вислів „екзистенційний вакуум”, що означає відсутність смислу та створює в людини стан фрустрації. Особистісне зростання, за В. Франком, полягає у привласненні конкретного сенсу життя окремою особистістю в цей момент. При цьому найбільш важливим для людини є орієнтація на певну позицію „над” смислом. Сенси не створюються особистістю, їх треба знаходити. Особистість трансцендує себе, людина з висоти „пташиного польоту” дозволяє побачити „ліпший” сенс для себе [639]. Головна перепона для особистісного успішного зростання, на думку В. Франкла, полягає у відсутності внутрішнього напруження, особистої ініціативи, безвідповідальності та конформізму.

Подібні думки розвивав ще в 1940 році український психолог Г. Костюк, розглядаючи складну діалектику впливу спадковості,

середовища й виховання на розвиток особистості, коли набуті якості стають новими внутрішніми умовами розвитку. Він прийшов до ідеї саморозвитку, що полягає у виникненні вищих форм саморуху особистості, яка розвивається, та виражається в її свідомій цілеспрямованості, у прагненні працювати над собою, виробляти в собі ті або ті якості, керуючись певним ідеалом, підкоряти своїй владі гру сил власної природи. При наявності такої цілеспрямованості особистість певною мірою сама починає керувати власним психічним розвитком [301].

Суттєво доповнюють аналіз теорій самовдосконалення, саморозвитку, особистості основні представники класичного психоаналізу, психотерапевтичного напрямку (А. Адлер [14], К. Юнг [728], З. Фройд [641]).

Психоаналітична теорія З. Фройда базується на принципах детермінізму. Тобто поведінка й особистість знаходяться під контролем уроджених сексуальних і агресивних потягів. Проходячи кілька психосексуальних стадій, особистість у своєму розвитку на кожній з них має розв'язувати певні конфлікти та встановлювати рівновагу між фрустрацією й задоволенням своїх потреб. Розвиток особистості визначається успіхами або невдачами при розв'язанні конфліктів кожної стадії [6432; 642]. Так, З. Фройд уважав, що психологічне особистісне зростання можливе за рахунок вивільнення раніше неосяжного безсвідомого матеріалу. У тому випадку, коли матеріал стає усвідомленим для пацієнта, енергія звільняється і спрямовується на досягнення більш здорових цілей. Людина може уникнути саморуйнівних тенденцій. На думку відомого батька психоаналізу, основною перепорою для особистісного зростання є тривожність і механізми захисту.

К. Юнг розширив розуміння свідомих і безсвідомих процесів. Його вчення про архетип як потребу бути єдиною, гармонійною істотою єдності свідомого й безсвідомого, урешті-решт, – це „замість” (внутрішній керівний чинник), так би мовити, надія на цілісність і позбавлення від внутрішніх терзань. Головна перепорою для самовдосконалення, індивідуалізації, за К. Юнгом, – ототожнення з архетипами. Головне завдання людини – пізнання всіх сторін своєї особистості та їхнє прийняття, надбання своєї цілісності й повноти власного Я [728].

Основний лейтмотив наукової творчості А. Адлера [14] – усвідомлення людиною своєї істинної життєвої мети, яка може бути

прихована від особистості штучними цілями, що веде до почуття переваги над іншими, до влади. Отже, особистісне зростання – це рух від концентрації на самому собі й цілей особистісної переваги до конструктивного володіння середовищем і соціально корисного розвитку. Отже, саморозвиток внутрішньопсихічних сил індивіда в процесі соціалізації та досягнення цілісності завдяки цілеспрямованості – основна теза розуміння людської істоти за А. Адлером. Причому основне в розумінні людини – визнання „доброї природи” та усвідомлення того, що „безсвідоме не протистоїть свідомому”. А. Адлер розглядає перешкоди особистісного зростання – органічну неповноцінність, розбещеність, відкидання, що виникають у ситуаціях дитинства.

Інший яскравий представник психоаналізу Е. Еріксон уважав, що особистісне зростання відбувається „завдяки привласненню внутрішньої єдності, відчуття особистісної ідентичності після наступної кризи” [724, с. 77]. Перешкодами для останнього є: неможливість виходу інстинктів, захисні механізми, почуття відкидання, „сплутана ідентичність”. Специфічні, зв’язані з розвитком конфлікти стають критичними лише в певних відрізках життєвого циклу. На думку Е. Еріксона, на кожній із восьми стадій розвитку особистості одне із завдань розвитку чи один із таких конфліктів набуває більш важливого значення порівняно з іншими. Учений розглядає ці стадії як періоди життя, протягом яких життєвий досвід, набутий індивідом, диктує йому необхідність найбільш важливих пристосувань до соціального оточення та змін власної особистості. Отже, модель саморозвитку людини Е. Еріксона значно розширює неаналогічну модель З. Фрейда, зокрема в тому, що включені в неї вісім стадій розвитку охоплюють усі вікові етапи людини.

Такі поняття, як диференціація, зміна внутрішнього стану, організація й інтеграція – основні в теорії розвитку К. Левіна. Зі зростанням зрілості виникає більша диференціація і в людині, і в психологічному оточенні, ускладнюється система ієрархічних і селективних відношень між напруженими системами. Отже, за К. Левіним, розвиток поведінки є функція взаємодії людини й психологічного середовища [337].

Основні положення психології індивідуальності (засновник – Г. Олпорт) – зріла особистість, яка володіє здатністю до саморозвитку. Тобто важлива частина цієї стратегії – перспективи

розвитку, проекція в майбутнє: плани, надії. Щоб стати зрілим, індивід повинен мати фундаментальну емоційну безпеку й самоприйняття, а також реалістично ставитися і до себе (самооб'єктивація), і до зовнішньої реальності. Гумор та інсайт – два основних компоненти самооб'єктивації. Зрілість, за Г. Олпортом, припускає єдність життєвої філософії й релігії, що становить одне з найважливіших джерел такої філософії, та саморозвитку [492].

Ідеї досконалості, саморозвитку особистості особливого значення набули в межах акмеологічного підходу, згідно з яким розвиток трактується як самовизначення (визначення свого місця в житті, усвідомлення своїх інтересів, зокрема й суспільних) і самоствердження (ствердження себе як особистості за рахунок внутрішніх резервів у свідомо обраній діяльності). В основі цього підходу лежить концепція людинознавства Б. Ананьєва, який розглядає особистість як продукт біосоціального розвитку, що постає в трьох планах: 1) онтогенетичної еволюції психофізіологічних функцій; 2) становлення діяльності й історії розвитку людини як суб'єкта праці, пізнання й спілкування; 3) життєвого шляху людини [26]. Згідно з теоретичною концепцією вченого, людська еволюція – це єдиний процес у всій множині його станів і властивостей, детермінований історичними умовами життя людини в суспільстві. Індивідуальність – це продукт злиття соціального й біологічного в індивідуальному розвитку людини, особистість – складник індивідуальності, її характеристика як суспільного індивіда, об'єкта й суб'єкта історичного процесу. Якщо особистість – „вершина” всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це „глибина” особистості й суб'єкта. Учений охарактеризував розвиток особистості як суб'єкта діяльності в період „дорослості” й „зрілості”, як фазу онтогенезу, коли людина живе найбільш продуктивним, творчим, професійним і соціально-активним життям [23]. Головна заслуга Б. Ананьєва полягає в тому, що дорослість розглядається не як період стабілізації, що передує старінню (це головний концепт західних течій), а як період розвитку, причому розвитку спеціалізованого, що спрямовується об'єктивними умовами життя людини в суспільстві та її статусно-рольовими, тобто соціальними характеристиками. Саме це має на увазі А. Реан, коли говорить про самотрансценденцію як вихід людини за межі свого „Я”, як кращу можливість виявити

захопленість значущою роботою, професійним розвитком тощо. Психолог вважає, що ідея розвитку та самоактуалізації в „чистому вигляді” без урахування „самотрансценденції” є недостатньою для побудови психології особистісної зрілості. Саморозвиток учений уявляє як єдиний процес самоактуалізації та самотрансценденції, що базується на ефекті „суперпозиції” [499, с. 306].

Підкреслимо, що феномен самотрансценденції людського існування займає важливе місце в гуманістичній психології та екзистенціально-гуманістичній філософії. Самотрансценденцію науковці зв'язують з виходом людини за межі власного „Я” з її пріоритетною орієнтацією на навколишніх, на свою соціальну діяльність. Критично осмислюючи ідеї гуманістичної психології (домінантна спрямованість на розкриття потенціалу людини, на досягнення самоідентичності та самосприйняття), у якій потенційно закладений ризик егоцентризму, А. Реан підкреслює, що ідея самотрансценденції забувається. Але в багатьох представників гуманістичної психології ця ідея відіграє неоднозначну роль. Різке протиставлення самотрансценденції та самоактуалізації є некоректним. Як зазначає А. Реан [499], сила гуманістичного підходу та перспективи його розвитку – в органічному поєднанні цих явищ. Метою людського існування, на думку вченого, є і особистісне самовдосконалення, і благополуччя навколишніх. Пошуки „особистісного щастя” призводять до егоцентризму, постійного прагнення до „самовдосконалення інших” викликає незадоволення [499].

У рамках акмеологічного підходу динаміка особистісного розвитку може розглядатися в контексті особистісного часу. Показовими в цьому плані є праці О. Бодальова [84; 85]. Він вважає, що особистісний розвиток зумовлений особистісним часом і має свою логіку руху. Організація формування особистості в часі передбачає певне співвідношення з реальними подіями, що впливають на активність особистості або не стають особистісно значущими. „Акме”, за О. Бодальовим, – це багатогранний стан людини, що охоплює значний часовий етап життя, завжди є показником, наскільки вона (людина) відбулася як громадянин, як фахівець, трудівник у певній галузі, наскільки багата своїми зв'язками з навколишньою дійсністю особистість тощо [84, с. 12]. Разом з тим учений вважає, що „акме” – це не статичне утворення, а навпаки, відрізняється варіативністю та певними змінами.

Взаємовплив минулого, теперішнього та майбутнього відбувається в стосунках особистості, її потребах у самозміні, самовихованні: „не може бути виховання визнано здійсненим, якщо в людини не виникає потреба в самовихованні, так і допрофесійна та професійна підготовка не будуть повноцінними, якщо в людини, яка її пройшла, не з'явиться постійне намагання до професійного зростання” [84, с. 19]. Отже, у часовій перспективі відображається протиріччя між наявним та ідеальним станом речей. Сила цих протиріч змінює поведінку людини в теперішній дійсності. Зріла особистість, за О. Бодальовим, відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, має гуманістичну спрямованість, характеризується високими професійними досягненнями [83]. При цьому потреба в саморозвитку, прагнення самовдосконалення й самореалізації – її фундаментальні потреби.

Отже, аналіз представлених підходів саморозвитку як специфічного процесу, що розгортається в часі та просторі, свідчить, що це явище неоднозначне й багатопланове. Фахівці (О. Бондарчук, В. Лефтеров, В. Маралов) пояснюють це існуванням різноманітних форм саморозвитку: самопрезентація, самовираз, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація тощо. „Перша частина цих слів «само» вказує на те, що суб'єктом, ініціатором діяльності є людина, а друга – характеризує специфіку, своєрідність діяльності: виразити себе, ствердитися, вдосконалитися” [381, с. 57]. Тому аналіз цілей, мотивів, засобів і результатів саморозвитку стає можливим в аспекті певної форми саморозвитку, у нашому випадку самовдосконалення.

Ми стоїмо на позиціях, що найбільш важливими формами саморозвитку є самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація. Усі ці форми дають можливість виразити себе та реалізуватися різною мірою. Вони тісно зв'язані між собою: „Для того, щоб самовдосконалюватися та актуалізуватися повною мірою, необхідно з початку утвердитися у своїх очах та в очах інших. З іншого боку, особистість, яка самовдосконалюється та самоактуалізується, об'єктивно є особистістю, що самостверджується, не залежачи від потреби людини в самоствердженні” [381].

Теоретичний аналіз проблеми дає підстави для висновку, що найбільш адекватна форма саморозвитку – самовдосконалення. Людина намагається стати кращою, наблизитися до певного ідеалу, привласнюючи риси та якості особистості, яких у неї поки ще немає, намагається оволодіти тими видами діяльності, якими ще не володіє. Отже, можна стверджувати, що самовдосконалення – це процес свідомого керівництва розвитком, точніше саморозвитком особистості, розвитком її якостей і здібностей. Ідеал, кінцева мета самовдосконалення – неосяжні як лінія обрїю, але головне в цьому процесі – наявність тенденції розвитку. Останнє наповнює життя сенсом, новою якістю, робить його повноцінним, усвідомленим.

Саморозвиток може відбуватися і в прогресивному, і в регресивному напрямках. У першому випадку – привласнення соціально значущих якостей, внутрішня детермінація до розвитку особистості в прогресивному напрямі. Другий напрям – оволодіння негативними засобами життя та діяльності (наприклад, різноманітні маніпулювання людьми). Регресивний шлях – зворотний бік самовдосконалення – саморуйнування, що веде до деградації, втрати досягнень, особистісних рис та якостей, що були раніше в структурі особистості.

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на позитивному аспекті самовдосконалення, інакше кажучи, особистісному зростанні. Попередній аналіз сучасних психологічних течій і підходів свідчить про наявність великої кількості концепцій, що виділяють особливості, специфічність, мету особистісного зростання.

Аналіз психологічної літератури дає підстави стверджувати, що саморозвиток – це неперервний процес, який веде до досягнення певних цілей через свідому й цілеспрямовану зміну своєї особистості, де найбільш адекватною формою є самовдосконалення – свідоме керівництво процесом особистісного розвитку, яке веде до реалізації себе у світі, досягнення повноти існування.

З виникненням нових способів самоаналізу та аналізу розвитку особистості пов'язане створення „психології життєвого шляху”. Яскравим прикладом є праці, виконані на основі каузометричного психолого-біографічного аналізу, безпосереднім джерелом якого стала причинно-цільова концепція психологічного часу [328], і досліджують особистість та її життєвий шлях через психологічну реконструкцію системи причинних і цільових зв'язків між

життєвими подіями та значущими для неї людьми (А. Кронік, Б. Левін, А. Пажитов, А. Шмельов [312]). На думку вчених, соціальні зв'язки, що відображаються у свідомості людини, створюють багатопланову, суб'єктивну картину життя, яка, своєю чергою, виконує функції довготривалої регуляції та узгодження життєвих задумів і вчинків людини із задумами та вчинками інших людей. Головний метод цього напрямку визначається терміном „біографічний” [312].

Психологи вважають самі методи моделювання життєвого шляху суттєвим стимулом саморозвитку людини, її особистісного зростання. Так, І. Кон [291] стоїть на позиціях, що вивчення життєвого шляху – це центральна ключова проблема сучасного людинознавства. А С. Рубінштейн [511] звертається до аналізу життєвого шляху як до перспективного орієнтиру розвитку психології. Характерним є підсумковий погляд Н. Бітянової: „Психологія особистості стає психологією особистості, що розвивається, поступово перетворюючись на психологію життєвого шляху” [74, с. 11].

Розглядаючи суб'єктивно-цільовий підхід, не можна обійти увагою поняття психологічної культури, що розкривається в праці відомого українського психолога Г. Балла. На його думку, розвиток особистості має елементи „психологічної унікальності”. Йдеться про психологічну культуру особистості, що визначається індивідуальною діяльністю і включає в себе культури мислення, сенсорики, емоцій, здатність до саморегуляції, суб'єктування та об'єктування діяльності (Л. Анциферова [39]). Г. Балл підкреслює сутнісний зв'язок між професійною культурою працівників різних фахів і їхньою психологічною культурою, яка не може розглядатися безвідносно до професії [49, с. 4]. Дослідник розглядає психологічну професійну культуру, підкреслюючи особливе її значення та роль у ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця. Г. Балл, аналізуючи цей термін, виділяє три рівні психологічної культури, що мають бути притаманні: а) будь-якій особистісно розвиненій людині; б) фахівцеві з певної професії (з урахуванням психологічних вимог до неї); в) педагогам і практичним психологам – з урахуванням того, що вдосконалення психологічної культури їхніх підопічних належить до числа провідних функцій їхньої діяльності, є одним з її нормативних смислів: „Механізмом такого вдосконалення має бути

діалог між спонтанною психологічною культурою (термін Я. Коломінського) наявною, більшою чи меншою мірою в кожній людині, і професійною психологічною культурою, носієм якої є психолог або педагог” [49, с. 79].

Г. Балл, аналізуючи стан розробки психологічної культури, підкреслює, що цей феномен і в теоретичному, і в прикладному плані досліджений недостатньо. Тому звертає увагу на працю В. Носкова [425], присвячену психогігієнічному забезпеченню гуманістично зорієнтованої підготовки студентів. Останній визначає феномен психологічної культури як особистісну якість, що відображає динаміку професійного визначення, ставлення суб’єкта до обмежень і ресурсів особистісного зростання. Психологічна культура характеризується формуванням особистих психологічних технік засобами перебудови суб’єктивного життєвого досвіду.

Якщо пов’язувати саморозвиток особистості з рівнем самосвідомості, то, на думку Н. Бітянової [74], треба враховувати такі факти:

– зміст свідомості переживається, відчувається суб’єктом у вигляді деяких первинних відчуттів і комплексів (станів) та суттєво спотворюється вербалізацією й концептуалізацією. Про це свідчать праці К. Роджерса, Д. Еспрайта;

– за певним змістом свідомості завжди лежить особистісне передбачення реальності. Це дає можливість (на базі особистісного досвіду розуміння світу) людині підтвердити свою ідентичність;

– мисленнева діяльність виробляється різноманітними психологічними засобами [508, с. 55];

– ефекти саморозвитку відображаються як осмислення діяльності та взаємодії з нею.

Отже, аналіз психологічної літератури свідчить, що одним із найсуттєвіших ознак особистісного зростання є зміна структури індивідуальної свідомості. Праці О. Бондаренка [94], Г. Райнаї [496], В. Століна [590] свідчать про те, що певна психологічна практика досягає оптимальних ефектів, звертаючись до структур самосвідомості. Підбиваючи підсумок аналізу представленого напряму, зазначимо, що особистісне зростання – це не тільки якісні зміни особистісного розвитку, а й усвідомлена спрямованість у „майбутнє”, своєрідний, неперервний шлях до вершин самовдосконалення.

При вивченні феномену саморозвитку важливим є те, що в процесі соціалізації особистість усе більше змінює уявлення про своє „я”, формуючи свою „Я”-концепцію. Образ „Я” змінюється під впливом критичних ситуацій, що, урешті-решт, можна назвати ситуацією особистісного самовизначення. Це веде до того, що стійка, проста й гармонійна система образу „Я” суттєво змінюється, привласнюючи риси лабільності, складності, суперечності [343, с. 36]. У зв'язку з цим виділяють такі засоби самокерівництва системного образу „Я”: рольова адаптація до вимог ситуації; неадекватна особистісна адаптація; максимальне спрощення образу „Я”; ускладнення образу, привласнення стійкості, гармонійності. Процеси самовизначення зберігаються в суб'єктивному досвіді людини у вигляді „психічних реальностей”, що відображають своєрідний стан особистісних дій, у якому знаходиться людина, що спрямовані на перетворення певних предметних ситуацій. Інакше кажучи, це певні поведінкові програми. Психічний розвиток людини виявляється в появі нових психічних реалій і веде до ускладнення та диференціації „Я”-образів суб'єкта. Щодо соціального досвіду або „суб'єктивного життєвого досвіду” в сучасній психології статус цієї категорії остаточно не визначено та недостатньо розроблено (Н. Бітянова [74]). Існують синонімічні поняття: життєвий шлях особистості (С. Рубінштейн [515]); система предметних значень (О. Леонтьєв [346]), система операційних схем (Ж. Піаже [449]).

Сучасні представники нового напрямку цілісної особистісної системи Т. Артем'єва [41] та К. Обуховський [428] виділяють потенційну та актуальну сфери розвитку особистості. Розвиток характеризується взаємопереходом цих складників.

У ракурсі представленого аналізу виникає складне питання про критерії та міру цілісності особистості в процесі розвитку. Утрата цілісності особистості виникає в небезпечних ситуаціях, що характеризуються ризиком для здоров'я та життя людини. Інстинкт самозбереження оберігає людину від небезпеки. З іншого боку, іноді людина прагне небезпечних ситуацій, долаючи які, вона досягає більш високого рівня особистісної цілісності.

Самовдосконалення особистості виявляє низку феноменів, що заслуговують на переосмислення. Йдеться про феномени відчуження від своїх дій, вчинків, бажань тощо. Останнє можна розглядати як можливість для розвитку.

Як бачимо, самовдосконалення – якісна зміна особистісного розвитку, що впливає на ядро особистості, торкається основних життєвих відносин. Спрямованість на „майбутнє” – якісний показник суттєвих змін в особистісному зростанні. Яскравою ілюстрацією цього є думка К. Абульханової-Славської: „Певна зупинка в цій неперервності може закінчитися застоєм і початком деградації особистості. Розвиток відносин – це не рух у часі життя, протягом життя, а підйом уверх, до нової якості її існування, що веде до глибин життя” [3, с. 35].

У якості результатів самовдосконалення можна розглядати задоволеність собою, своїми досягненнями, діяльністю, взаєминами з навколишніми людьми, тобто гармонією особистісного існування.

Підсумовуючи та узагальнюючи всі представлені напрями в галузі саморозвитку особистості, відзначимо, що, на нашу думку, саме систематологічний напрям забезпечує об’єктивне, цілісне явище, яке ми вивчаємо. Аналіз психологічної літератури дає підстави стверджувати, що саморозвиток – це неперервний процес, який веде до досягнення певних цілей через свідому й цілеспрямовану зміну своєї особистості, де найбільш адекватною формою є самовдосконалення – свідоме керівництво процесом особистісного розвитку, яке веде до реалізації себе у світі, досягнення повноти існування.

До цього моменту було проаналізовано психологічні погляди, зв’язані з особистісним самовдосконаленням. Але об’єктом представленого дослідження є професійне самовдосконалення. Зупинимося на цьому докладніше.

Актуальною в цьому ракурсі є думка Г. Балла, відповідно до якої професійний розвиток є невіддільним від особистісного. Уточнюючи цю тезу, учений вважає перший певною частиною другого; співвідношення ж різних сторін особистісного розвитку залежить від ступеня його рівномірності й гармонійності [49, с. 67].

У дорослої людини, яка прагне розвитку, на перше місце виходить пізнання та самовдосконалення в професійній діяльності. Водночас вимоги до загального рівня особистісного розвитку є неоднаковими в різних професіях. Педагогічна діяльність вимагає особистісної цілісності та зрілості, що є і умовою, і невід’ємним компонентом успішного професійного становлення. Тільки через призму особистісного розвитку доцільно розглядати гуманізацію суспільних відносин в освіті.

Проблемі професійного самовдосконалення, психології професіоналізму, професійної придатності та адаптації з вивчення психологічних складників професії та орієнтацій приділено багато уваги сучасними науковими теоріями й течіями. Якщо для більшості українських і російських психологічних досліджень характерною є ідея детермінації діяльності в розвитку особистості (людина вивчається з погляду відповідності професії та професійній діяльності), то в інших іноземних дослідженнях проблеми професійного саморозвитку зв'язані з реалізацією потреб особистості та самовизначенням її в соціальних сферах життєдіяльності.

Для нашого дослідження актуальним є діяльнісний підхід, з погляду якого виявлення якостей активного суб'єкта проявляється тільки в діяльності. Дослідники акцентують увагу на значенні професійної діяльності як оптимальної умови творчого розвитку особистості. Більше того, сучасний стан психолого-педагогічної науки дає можливість досягнути важливості механізму саморозвитку в професійному становленні людини. У цьому ракурсі наочним є висловлювання О. Бодальова: „Існує багато людей, які діють у політиці, економіці, у сфері керівництва, у науці, у багатьох інших галузях діяльності та не є при цьому професіоналами в повному значенні цього слова. Як результат – такий непрофесіонал веде до величезних витрат у розбудові державності, економіці, у зовнішній та внутрішній політиці, промисловості та сільському господарстві, у сфері управління, виховання та освіти й в інших галузях життя народу. Непрофесіоналізм сприяє збільшенню напруженості в міжнаціональних стосунках, зростанню числа міжособистісних конфліктів і психологічному дискомфорту в самовідчутті людей” [84, с. 15 – 16]. Наведене положення – демонстрація актуальності теми професійного самовдосконалення та становлення викладачів вищої школи.

Життя людини – це не статична константа, а особистісні злети, досягнення рівня професійного „акме” і разом з тим і падіння, зв'язане із звуженням і збідненням зв'язків з дійсністю, що може призвести до деформації та деградації людини.

Справжній професіоналізм не можна оцінювати тільки за результатами професійної діяльності, бо в цьому випадку людина постає як умовна абстрактна особистість, артефакт. При цьому не враховується, що „пік саморозвитку особистості не обов'язково

збігається з піком вияву її як суб'єкта професійної діяльності” [74, с. 28].

Найвищий рівень професіоналізму можливий не тільки за умови розвитку спеціальних здібностей. Найважливішою умовою досягнення „акме” є потужний розвиток у людини загальних здібностей. Ідеться про величезну моральну ціннісну доміную, вихованість особистості професіонала, що відображається в досі нерозв'язаному головному завданні – формування людини як особистості та як суб'єкта: „людина, ставши дорослою, у постійно мінливих обставинах життя активно, ініціативно та обов'язково творчо, через свої дії реалізує себе як громадянин своєї країни, професіонал, який новаторськи та продуктивно працює в певній галузі та вимогливий до себе, і діяч, який постійно самовдосконалюється в інших своїх ролях, типових для дорослої та соціально зрілої людини [84, с. 43].

Тобто підґрунтям особистості професіонала є фундаментальне перетворення загальнолюдських цінностей на свої особистісні, на базі чого формується її спрямованість: „Значення професійних знань, умінь, навичок при цьому не ставиться під сумнів, але наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації такої спрямованості” [49, с. 69].

Як уважає Г. Балл, кожній професії можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість: „Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна доміюанта. Наприклад, для особистості вченого нею має бути спрямованість на пошук істини (раціонально обґрунтованим способом, сприйнятим для наукового співтовариства); для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об'єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування); для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси в художніх образах і за їхньою допомогою прилучити до цих сенсів людей, які сприйматимуть його твори.

Навколо цієї доміюанти концентруються інструментальні властивості, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості, – вони теж є компонентами згаданої цілісної якості. До інструментальних властивостей, поряд із характеристиками пізнавальних процесів, знаннями, способами дій (у формі вмінь і навичок), стратегіями творчої діяльності, належать також вольові

якості, що забезпечують реалізацію спрямованості особистості на оволодіння певною діяльністю й удосконалення в ній” [729, с. 69].

У межах аналізу професійного самовдосконалення треба звернути увагу, що означена категорія має і спільне, і особливе, одиничне для різноманітних груп професій „людина – природа”, „людина – суспільство”, „людина – техніка”, „людина – ринок”, „людина – знакова система”, „людина – образи мистецтва” та ін.

Педагогічна професія належить до типу „людина – людина” (за класифікацією Є. Климова [278]), тому на перший план виходять якості, що визначають взаємодію людини з людиною. Цінність особистості викладача полягає не тільки в ретрансляції знань, а в його соціально-професійній функції, що об’єктивно, постійно збагачується та розширюється. Головне – значення моральної позиції педагога. Тобто функція викладача, учителя стає особистісно-утворювальною. Педагог несе в собі зміст освіти, і саме цей культурний, духовний зміст стає одним з головних компонентів освітнього процесу.

Складність, багатовимірність питання професійного педагогічного самовдосконалення визначається тим, що „саме особистість (її ціннісні орієнтири, ідеали, сенси) визначають сутність педагогічної діяльності та спілкування, заради чого працює Вчитель, які ставить цілі та завдання, які способи та засоби досягнення цілей і рішення життєвих завдань” [404, с. 295]. Отже, головне в професійному становленні педагога є його педагогічна спрямованість, розвиток особистості та її здібностей.

Особистісний результат професійного розвитку людини значно ширший традиційно визначених форм професійного досвіду, наприклад І. Ільєсов та В. Ляудіс [165] це визначають у динаміці образу „Я”, у зміні особистих цілей, усвідомленні труднощів та зміні засобів мислення й діяльності.

Дослідження Л. Карнозова [267], О. Литвинова [356] виявили, що показником особистісного зростання є подолання труднощів шляхом рефлексорного самовизначення, збагачення особистості новими способами бачення ситуації, новими засобами самоорганізації у професійно значущих ситуаціях.

Вивчення особистісного змісту професійного розвитку особистості є необхідним для розробки спеціальних психолого-педагогічних технологій управління професійно значущим саморозвитком фахівців. Дослідники підкреслюють важливість

аналізу особистісних новоутворень у контексті самодіяльного розвитку особистості. Так, на думку А. Маркової [384], вивчення особистості педагога повинно мати не тільки діагностичний, але й прогностичний характер, тобто охоплювати не тільки минулий досвід професійної діяльності, але й перспективи професійного розвитку. При цьому авторка наголошує на: 1. Важливості врахування пластичності, компенсаторності можливостей людини. Якщо важливі професійні якості у викладача не сформовані, він може їх компенсувати за рахунок більш високого розвитку інших якостей. З іншого боку, педагог може розкритися, якщо уникнути несприятливих умов (зміни психологічного клімату в педагогічному колективі, поліпшення особистісних обставин). 2. Необхідно створити умови для орієнтації педагога в критеріях високих рівнів майстерності, при цьому оцінювання себе відповідно до них він повинен здійснювати самостійно, у процесі самоаналізу.

При розгляді питання професіоналізму як психологічного та особистісного утворення треба мати на увазі, що останній характеризується не тільки сукупністю професійних знань, умінь, навичок, а й індивідуальним, специфічним мистецтвом постановки й розв'язання професійних педагогічних завдань, педагогічною спрямованістю та особливим розумінням дійсності в складних ситуаціях.

У сучасних психологічних дослідженнях наголошено, що зростання професійної майстерності відбувається з накопиченням досвіду саморозвитку як результату професійної творчості, врахування цінності психотехнологій розв'язання професійних завдань. Мається на увазі не автоматичне зростання знань, умінь, навичок. Для професіонала в цьому випадку характерне ставлення до своєї праці як до психологічного засобу та значенневого простору самореалізації своїх можливостей [683].

Н. Бітянова [74] в результаті вивчення залежності успішності професійної діяльності від динаміки професійно значущих особистісних якостей дійшла висновку, що: 1) достовірні кореляційні зв'язки спостерігаються тільки у фахівців, які ефективно працюють; 2) зв'язок між стійкими особистісними якостями і продуктивністю діяльності опосередкований суб'єктивним ставленням до діяльності. У напружених умовах діяльності досягнення нових результатів стає можливим за рахунок регулювального та компенсувального впливу динамічних

перебудов суб'єктивно-оцінного компонента на стійкі якості особистості; 3) особистісне ставлення до професії, розуміння своїх особистих обмежень і ресурсів професійної діяльності є суттєвою умовою процесу відтворення професійної діяльності. Труднощі професійної адаптації зв'язані з обмеженим баченням сфери і шляхів професійної самореалізації. Для їх подолання необхідна спеціально організована робота з усвідомлення особистого ставлення до професії та прийняття професійного вибору через самоприйняття; 4) особистий досвід життя загалом, а не професійні вимоги визначають ставлення до варіантів саморозвитку; 5) особливості індивідуального бачення засобів діяльності є основним змістом формування особистості фахівця.

Суттєвим моментом у розробці методологічних засад самовдосконалення фахівця є рефлексія своєї професійної діяльності. Саме на цій основі виявляється суб'єктивна позиція, ставлення до професійної діяльності. Отже, формується система ставлення професіонала до об'єктивної реальності.

Так, ґрунтовно аналізуючи індивідуальну компетентність, А. Маркова [384] наголошує на мотиваційно-вольових компонентах, ціннісних орієнтаціях і самооцінці особистості. Дослідниця акцентує увагу на цілісному професійному саморозвитку, змістовими характеристиками якого є: професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей; інтернальність, самопроекування; створення особистої стратегії професійного зростання та реалізація свого професійного життя. Індивідуальна некомпетентність, на думку вченої, характеризується протилежними поняттями.

Є. Климов у структуру професійної самосвідомості включає:

- усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти;
- уявлення про ступінь своєї відповідності професійному рівню, про своє місце в системі соціальних ролей;
- знання людини про ступінь її визнання в професійній групі;
- знання своїх сильних і слабких сторін, шляхів самовдосконалення, гіпотетичних зон успіхів у майбутньому [277, с. 31].

Отже, основою свідомого самовдосконалення є рефлексія, без якої неможливо побудувати стратегію особистісного зростання. Професіоналізація впливає на особистість, може її стимулювати або, навпаки, руйнувати, деформувати, тобто бути основним чинником особистісного самовдосконалення.

У сучасній психологічній науці інтенсивно розвиваються ідеї С. Рубінштейна [515] про самовизначення як самодетермінацію; Л. Божович [86], яка конкретизувала й виокремила два плани самовизначення: вибір професії та пошук сенсу життя; М. Гінзбурга [156], який зв'язує самовизначення з цінностями особистості.

Цікавий доробок у теорії розвитку демонструють зарубіжні дослідники, включаючи „Я”-концепцію до складу професійного вибору. Д. Сьюпер [748] центральним компонентом професійного розвитку визначає варіанти професійної долі (професійного шляху), що визначається послідовністю професійних позицій. Щодо останнього, то вчений поєднав феноменологічні концепції з диференціальною психологією, що стало початком виникнення найпопулярнішої за кордоном теорії професійного зростання. Д. Сьюпер аргументовано доводить, що професійний розвиток полягає у формуванні та реалізації „Я”-концепції, взаємодія якої з реальністю відбувається при програванні та використанні професійних ролей. У його запропонованій моделі професійного розвитку виділено п'ять стадій: стадія збудження, стадія дослідження, стадія консолідації, стадія збереження, стадія спаду.

Соціально-прикладні дослідження проблеми саморозвитку людини знаходять відображення в системі управління персоналом. Останні спрямовані на пошук шляхів управління професійним саморозвитком особистості, акцент зроблено на створенні адекватних персонал-технологій через звернення до внутрішнього потенціалу особистості фахівця [623; 383].

Зарубіжна організаційна психологія, досліджуючи проблеми „людини в праці”, „людського чинника”, характеризується ґрунтовним доробком у розвитку наукових уявлень про формування цілей, мотивів, цінностей у професійній діяльності та значно розширює коло наукових питань, зв'язаних із самоусвідомленням особистості. При цьому аналіз низки зарубіжних теорій мотивації трудової діяльності свідчить про відсутність єдиної загальноприйнятої концепції. На прикладі дослідження ціннісних орієнтацій, що слугують фундаментом самовдосконалення, можна

простежити, що в центрі уваги дослідників розробка специфічних для кожної спеціалізації „цінностей – засобів”, за допомогою яких досягається мета. Характерно, що цінності більш широкого плану, зв’язані з ідеологією, політикою, соціальними відносинами в суспільстві, у дослідженнях не порушуються.

Отже, багатогранний, фундаментальний аналіз психологічних концепцій саморозвитку, самовдосконалення особистості свідчить про багатоаспектність і комплексність цих понять і дозволяє сформулювати такі висновки:

1. Актуальність проблеми самовдосконалення в сучасних психологічних дослідженнях зв’язана із здатністю фахівця ефективно розв’язувати свої внутрішні проблеми й конфлікти, гармонійно існувати та реалізовувати себе в суспільстві. На думку авторитетних учених Б. Ананьєва, Л. Анциферова, Л. Виготського, О. Леонтєва, Б. Ломова, В. М’ясищева, особистість – суб’єкт індивідуального та суспільного розвитку, що триває протягом життя людини.

2. Дослідники достатньо широко трактують поняття „розвиток” – як будь-яку якісну зміну у свідомості та поведінці особистості. Розвиток – *об’єктивний процес* кількісних і якісних змін психічних процесів, станів, якостей, що виражається в закономірних перетвореннях особистості.

3. Аналіз існуючих основних підходів до проблеми саморозвитку свідчить, що феномен саморозвитку – основний внутрішній механізм розвитку особистості. Саморозвиток – *фундаментальна здатність людини* бути справжнім суб’єктом свого життя, переробляти особисту життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Саморозвиток здійснюється й виявляється в рамках життєдіяльності людини і тісно зв’язаний із життєвим шляхом, на певному етапі якого людина стає суб’єктом особистісного розвитку, що виявляється у свідомому ставленні до різноманітних сторін життя, формуванні певної позиції. Отже, саморозвиток людини відбувається в рамках індивідуального життєвого шляху. Критерієм аналізу останнього є події, що відбуваються в найближчому оточенні, внутрішньому житті особистості. Справжній саморозвиток передбачає, що людина стає автором особистісної життєдіяльності, не підкорюючись обставинам, а намагаючись створювати й здійснювати перспективи своєї самоактуалізації.

4. У процесі саморозвитку під впливом певних мотивів ставляться й досягаються конкретні цілі. Відповідно до цих цілей (зміна векторів розвитку особистої та професійної діяльності, поведінки, зміна себе) використовуються *форми саморозвитку: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація*. Самоствердження – посилення рис характеру особистості, способів поведінки та діяльності. *Самовдосконалення* – свідоме керівництво процесом саморозвитку. Самоактуалізація – реалізація себе у світі шляхом пізнання, досягнення повноти самоздійснення.

5. Результатом теоретичного дослідження стало структурування методологічної основи механізму професійного самовдосконалення в таких формах і підходах:

– розглядаючи саморозвиток особистості як специфічний, багатогранний, неоднозначний процес, треба мати на увазі, що останній залежить не тільки від низки індивідуальних, психоемоційних, соціальних чинників, які впливають на динаміку та спрямованість саморозвитку. У нашому випадку найбільш суттєвими умовами є психологічні особливості педагогічної професійної діяльності, трудового колективу, що впливають на професійне особистісне зростання. Саме такий підхід за умов розв'язання завдань дослідження забезпечує адекватний вибір сучасних і високоінформативних методів, що гарантують ефективність результатів наукового пошуку й становлять логічну основу експериментального дослідження;

– самовдосконалення – це найбільш адекватна форма саморозвитку, умова педагогічного професіоналізму, процес свідомого керівництва розвитком особистості, своїх якостей і здібностей, досягнення „недосяжного” ідеалу, що надає усвідомленості, повноти, стійкості та визначеності основним життєвим орієнтирам;

– самовдосконалення здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій, особистісних смислів, самооцінки, мотиваційно-вольових компонентів, цілепокладання, розвитку потреби в „досягненнях” та „успіху”. Саме ці компоненти визначають спрямованість і динаміку процесу самовдосконалення, рівень зрілості особистості. Гармонійне поєднання останніх дає змогу організувати самостійну діяльність і веде до самоактуалізації – вищої форми саморозвитку, де актуалізуються вищі сенси, мотиви поведінки. У зв'язку з цим для створення усвідомленого

самовдосконалення необхідно, перш за все, сформувати внутрішню потребу в саморозвитку та забезпечити її здійснення. Остання теза є найбільш актуальною при моделюванні професійного самовдосконалення;

– професійне самовдосконалення є лише частиною самовдосконалення особистості, що визначається в дорослої людини як включеність її в діяльність, задоволеність професійною діяльністю. Для зрілої особистості характерним є створення особистого середовища, що є основою для розвитку та самореалізації. Розширення соціальних зв'язків та їх багатовимірність через включення особистості в нові соціальні ситуації й види діяльності (наприклад, педагогічну) створюють принципово нові внутрішні можливості для розвитку особистості (О. Бодальов).

Професійне педагогічне самовдосконалення характеризується яскраво вираженою педагогічною спрямованістю (стати, бути, залишатися в педагогічній професії), морально-ціннісною домінантою, педагогічними здібностями.

Представлена спроба усвідомлення феномену самовдосконалення як психологічної категорії є підґрунтям для висновку, що це фундаментальна життєдайна якість особистості, яка забезпечує процес свідомого керівництва розвитком її якостей, здібностей. Метою цього процесу є намагання бути кращим, досягати більш значних результатів, що, урешті-решт, призводить до задоволення життям, діяльністю, взаєминами з навколишніми людьми .

1.3. Генеза феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки

Для всебічного, обґрунтованого, сутнісного, багатогранного аналізу проблеми самовдосконалення необхідно звернутися до вітчизняних історичних джерел цього феномену. Це можливо через оцінку свого минулого, рефлексивний, систематичний перегляд системи педагогічних знань. Саме в історії педагогіки відображено тенденції розвитку та наукові течії представленої проблеми. Розкриття генези феномену самовдосконалення дозволяє дослідити й здійснити раціональну реконструкцію історичного перетворення проблеми досконалості, ґрунтовно, послідовно доповнити

методологію наукового пошуку в цьому напрямі, створити передумови для адекватної оцінки масштабів, досягнень сучасної педагогіки на ґрунті методологічної тріади філософії, психології та історії педагогіки.

На важливості розвитку історичного знання в Україні наголошує академік О. Сухомлинська, яка вважає, що проникнути в глибинні шари виховних і освітніх феноменів далекого та близького минулого можна тільки „в контексті розвитку національної педагогічної думки – широкого поняття духовної, культурної сфери, до якої, окрім педагогіки, входять і філософія, і релігія, й ідеологія. Мораль та етика, а також ціла низка інших складових...” [622, с. 3].

Спираючись на розроблену періодизацію академіка О. Сухомлинської та виділені нами критерії періодизації (соціально-економічний і культурно-освітній розвиток суспільства; стан вітчизняної педагогічної науки та освітньої практики; динаміка розвитку закладів освіти, у яких готувалися вчительські кадри; якісні зміни у вимогах до особистості вчителя та меті, завданнях, змісті його підготовки; уявлення суспільства про ідеал людини та ідеал учителя), визначаємо такі періоди розвитку феномену самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки. **Перший період** (IX – XVI ст.) – час зародження ідей про самовдосконалення в часи Княжої доби, куди включено Київську Русь, Галицько-Волинське князівство та Велике князівство Литовське. **Другий період** (1569 р. – початок XVII ст.) – розвиток ідей самовдосконалення в епоху загальних реформаційних змін, слов'янського Відродження. **Третій період** (XVII – XVIII ст.) – час розвитку проблеми самовдосконалення в контексті українського бароко або козацької доби. **Четвертий період** (XIX ст. – 1917 р.) – наукове та національне становлення проблеми особистості вчителя та його самовдосконалення. **П'ятий період** (1917 – 1991 рр.) – розвиток теорії і практики підготовки професійно-педагогічних кадрів, шляхів самовдосконалення вчителів у контексті радянської доби. **Шостий період** (з 1991 р. по теперішній час) – розвиток національної концепції самовдосконалення вчителя в контексті євроінтеграційних процесів.

Викладені в цьому підрозділі концепції щодо проблеми досконалості сприятимуть реалізації цілісного підходу до розкриття

процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів.

Перший (IX – XVI ст.) період зародження ідей про самовдосконалення в часи Княжої доби, куди включено Київську Русь, Галицько-Волинське князівство та Велике князівство Литовське. Дослідження феномену самовдосконалення характеризується тим, що проблема досконалості мала ґрунтовне етичне, євангельське начало, що виражалось в мудрості, милосерді, практичній любові до ближнього. Виховний ідеал розумівся як дієве, жертвне служіння Богу, людям, як постійна праця над собою з метою наблизитися до Христа. Головна умова досконалості людини – вияв активного добра в суспільстві, особлива життєва позиція, що відображає внутрішні душевні прагнення в практичній морально-етичній діяльності.

Підкреслимо, що становлення й розвиток уявлень про досконалість в Україні-Русі супроводжується розквітом культури, поширенням освіти, розвитком педагогічних ідей. Слов'янський варіант самовдосконалення – інтеграція східної й західної культурно-історичної та педагогічних традицій, найважливіший духовно-моральний феномен, віддзеркалення активної життєвої позиції, частини ментальності та специфічного давньоруського світосприйняття. Дослідження генези феномену самовдосконалення знаменуються остаточним формуванням князівства Литовського (XIII – XIV ст.). За литовської доби Київ становить культурно-освітній осередок. Литовці визнають перевагу культури України-Русі, з великою повагою ставляться до церковних і світських законів. „Статут князівства Литовського” (1529) [584] був написаний українською мовою й відіграв велику роль у прилученні України до західноєвропейського права.

У 1387 році Галицько-Волинське князівство припинило своє існування. Польща щодо українців проводила руйнівну політику, що відображалось на розвитку освіти та ідей досконалості. Прикладом останнього є творчість Юрія Котермака (Дрогобича) (бл. 1450 – 1494). Саме він у своїй праці „Прогностична оцінка поточного 1483 р. магістра Юрія Дрогобича у Русі, доктора філософії і медицини Болонського університету” [207], що вийшла у світ 1483 р. у Римі, визнає здатність людського розуму пізнавати світ шляхом з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між

явищами. Це був, так би мовити, революційний погляд для того часу, що суперечив середньовічному світогляду.

Другий період (1569 р. – початок XVII ст.) розвитку ідей самовдосконалення в епоху загальних реформаційних змін, слов'янського Відродження. Характерні зміни в моделях особистісного саморозвитку в українській традиції зумовлені процесами секуляризації духовного життя, що в результаті призвело до зміни системи єдино можливих стабільних цінностей і формування розмаїття ціннісних орієнтацій, які вже мали більш світський характер: „На українських землях у XVI – XVII ст. був сформульований комплекс європейських і реформаційних ідей, які стали українською версією духовного розвитку країни. Основний зміст „культурного ходу” полягав у переорієнтації на західноєвропейські духовні цінності, що спиралися як на інокультурні впливи, так і на власні здобутки давньоруської духовності” [622, с. 9].

Отже, з кінця XVI ст. в Україні [669] починається якісно новий період розвитку освіти, духовної культури, ідеалів досконалості. Він характеризується становленням нової ментальності, посиленням уваги до емоційно-духовної сфери, зацікавленістю самою людиною. В Україні формується настанова на переорієнтацію принципів життєдіяльності. Саморозвиток особистості набуває характерних світсько-раціоналістичних рис. Це виливається в активне самоствердження у зовнішньому світі. Ідеалом стає активний, вольовий індивід, здатний самостійно мислити; реалізовувати свій духовний і природний потенціал; постійно, наполегливо досягати своєї мети та засобів її досягнення [580]. Одночасно продовжуються розвиватися традиційні погляди на самовдосконалення як духовно-моральний феномен, для якого характерне самозаглиблення, споглядальність і аскетизм.

Часто ці означені тенденції тісно переплітаються у творчості освітніх і культурних діячів. Показовими в цьому плані є погляди острозьких просвітників Герасима та Мелетія Смотрицьких. Г. Смотрицький – високоосвічений, культурний, здатний до самоаналізу вчений, автор передмови до Острозької Біблії, порушує питання виховання самоповаги особистості на основі вивчення історії свого народу. У другій віршованій передмові до Біблії „Усякого чина православний читателю” в порівнянні князя Костянтина з князями Володимиром і Ярославом простежуються

погляди Г. Смотрицького на досконалість: життя людини – не тільки результат „Божого промислу”, а й активна діяльність, спрямована на конкретні практичні дії. Г. Смотрицький уважав, що людина вдосконалюється не завдяки самозаглибленню в себе, відходу від світу, а через земне постійне самоствердження, де головне – збереження православної віри, розвиток рідної мови й культури. Разом з тим учений послідовно й наполегливо відстоював принципи єдності релігійного й морального виховання. У праці „Ключ до царства небесного” [581] він довів, що релігійне виховання – самоціль. Інтегрувальний чинник об’єднання українського народу – православна віра – „ключ до царства небесного”, яка є фундаментом внутрішньої гармонії та перспективою духовного розвитку. Г. Смотрицький [579] наголошував на розкритті божественної благодаті людської душі через цілеспрямовану, постійну діяльність особи для досягнення свого морального вдосконалення. Внутрішні, особисті процеси самопізнання, самоаналізу, самоочищення, самозаглиблення – це не лише необхідні умови адекватного розуміння біблейського тексту, а й основа людської активності.

Заслуговують на увагу погляди гуманіста й релігійного діяча сина Герасима Смотрицького – Мелетія. Досконалість, за М. Смотрицьким, ґрунтується на духовно-моральних засадах і сягає трансцендентної сфери на основі рефлексії власного „Я”. Показовим у цьому плані є особистий досвід морального самовдосконалення через богопізнання самого вченого. Він на власному досвіді відчув, що дух людини зміцнюється через розумне самозаглиблення власних потреб, терпимість. Духовне в людині повинно переважати фізичне й бути рушійною силою її розвитку. Набуває актуального значення ідея М. Смотрицького [581] про співіснування природного та духовного. Просвітник уважав, що дух зберігає свою незалежність від свідомості, будучи ідеально вільним. У людині він виявляється тоді, коли дії людини збігаються з її волею.

Постійний рух душі – самопізнання. Це доводиться у відомих „Ареопегітиках” [578], ототожнюється зі зміною бачення світу, удосконаленням особистості. У творчості М. Смотрицького тісно переплетено велич внутрішнього, духовного розуму, що спрямований на самопізнання й богопізнання, та самовизначення „земної” людини. Досконалість утілюється в чудовій, творчій

особистості, яка невпинно працює над собою, чим сприяє розвитку всього суспільства. У цьому процесі М. Смотрицький віддав перевагу освіті, що забезпечує засвоєння найкращих надбань людського духу. Ідеал виховання для гуманіста – формування високоосвіченої творчої, добродісної людини, яка здатна залишити після себе слід у людській пам'яті. Отже, погляди острозьких просвітників Герасима та Мелетія Смотрицьких розширюють, доповнюють уявлення про досконалу людину означеного періоду. Самовдосконалення людини повинно ґрунтуватися на християнській гуманності й справедливості і разом з тим на активній діяльності особистого саморозвитку, що приведе до високого рівня духовності, а саме: дієвого утвердження й самовизначення людини.

Василь Суразький [595] та Клірик Острозький [436] – відомі острозькі просвітники, які розвивали ідеї вищої досконалості, інтелектуально-емоційно-вольового комплексу внутрішньої сутності особистості. Так, на думку Клірика Острозького, тілесне перебуває в постійній боротьбі з духовним. На цій основі й за допомогою самопізнання повинна гинути „стара” людина й народжуватися „нова”, яка усвідомлює себе як екзистенцію. Щодо процесу духовного перетворення, то його початок треба шукати в докорінній зміні свідомості, що веде за собою перебудову всієї людини. Центральним моментом самосвідомості є покаєння, що полягає в зміні способу життя та процесі духовного перетворення. Оце й визначає саморозвиток, самостворення. Досконалість людини ґрунтується на знанні своїх недоліків і пристрастей, самоаналізі власних учинків, це основа самопізнання.

Петро Могила [423] – фундатор Києво-Могилянської академії, залишив непересічний слід в історії й культурі України. Митрополит був не лише меценатом, релігійним діячем, а й займався питаннями освіти, її реформуванням, просвітницькою діяльністю. Він багато зробив для реформи освіти в Україні за європейськими зразками. Ідеал досконалості він убачав у вихованні в молоді чистоти думок і тіла, у здійсненні добрих справ, повазі до батьків. Якості, що повинні культивуватися, – слухняність, цнотливість, милосердя, стриманість. Цікаво, що П. Могила вважав головним у досягненні поставленої мети самовдосконалення – розум. На його думку, слугування Батьківщині – основна вирішальна мета людського життя, що винагорода – вдячність

інших людей. Погляди П. Могили відіграли значну роль у становленні світогляду української нації, її уявлень про досконалість.

Значний внесок в усвідомлення ідей самовдосконалення зробили й інші діячі Києво-Могилянської академії: І. Гізель [488], М. Козачинський [269], Г. Кониський [377], Ф. Прокопович [530], С. Яворський [530]. Їхня освітня діяльність, погляди свідчать про те, що ідеї цінності особистої гідності людини, її досконалості як динамічного аспекту життя – основні домінанти освітнього й виховного процесу. Любов до Бога полягає в слугуванні людини самій собі (внутрішній божественній суті), у сприянні розвитку національної культури, науці, вірі предків.

Третій період (XVII – XVIII ст.) – період розвитку проблеми самовдосконалення в контексті українського бароко або козацької доби. Самобутні специфічні ідеали досконалої людини знаходимо в козацькій християнській демократичній республіці, у якій зародилися традиції української козацької системи виховання – цього непересічного, великого духовного явища, якому у світовій історії немає аналогів. Саме в козацтві, що виникло (XIII ст.) як реакція на поневолення українського народу, треба шукати джерела української духовності. Виникнувши як військова організація, козацтво згодом перетворилося на „провідний прошарок українського суспільства” [622, с. 10] із суттєвим упливовим виховним потенціалом. Приклад переорієнтації моделей досконалості із суто релігійних на духовно-практичні, предметні принципи знаходимо саме в сутності козацької педагогіки, що ставила за мету виховання вільної, справедливої, щедрої, фізично досконалої людини з орієнтацією на культ Батька й Матері, Бабусі й Дідуся, Роду й Народу. Це відбувалося у своєрідному „кодексі лицарської честі”, який передбачав таке: „любов до батьків, рідної землі; вірність у дружбу та кохання; готовність захищати слабших, молодших; непохитну вірність ідеям справедливості, свободи й незалежності особистості, народу, держави; жертвування на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів; розвиток власних фізичних і духовних сил, волі; готовність боротися до загину за волю, честь і славу України” [40, с. 136].

Удосконаленню фізичному й духовному приділялася дуже велика увага: діяла жорстка система відбору, випробувань молоді до козацької служби. Під керівництвом досвідчених козаків молодь

загартовували, вчили володіти своїм тілом, зброєю. Недаремно Запорозьку Січ називали українською Спартою. Характерною рисою фізичної досконалості, козацьких бойових мистецтв було „характерництво” [40], „характерники” [391]. У цьому незвичайному явищі чітко можна простежити зв’язок з ірраціональним: уплив на психіку ворога, уміння „заворожувати”, „зачаровувати” – володіння своєрідними екстрасенсорними здібностями. „Характерництво” – приклад нескінченного розвитку внутрішньої сили людини, змістовного безмежного самовдосконалення.

Отже, Запорозьке козацтво відіграло непересічну прогресивну роль у становленні ідеалів досконалості. Козацька система виховання утверджувала культ вольової, вільної, справедливої, фізично досконалої, здатної до активного самоствердження, самовдосконалення людини. Разом з тим культивувалися глибокі гуманістичні засади особистості. Саме „козацько-гетьманська епоха забезпечила своїми здобутками вільний і незалежний від інших країн розвиток національної педагогічної теорії й практики – козацьку педагогіку” [40, с. 139].

Третій період характеризується також культурним, освітнім розквітом в Україні і виникненням та діяльністю братств – специфічних православних організацій міського населення, що поступово стали осередками освіти, меценатства, прогресивних просвітницьких ідей. Саме через братства українські прогресивні діячі намагалися уберегти вітчизняну релігійно-культурну самобутність від упливу польської експансії.

XVII століття дослідники Л. Артемова, В. Горський, Л. Медвідь, О. Сухомлинська характеризують як період українського бароко, що зв’язаний з діяльністю братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академії.

Своєрідне, самобутнє переплетення традицій Княжої Доби із західноєвропейськими традиціями гуманізму на ґрунті української ментальності знаходимо у творчому доробку найяскравішого представника Києво-Могилянської академії Григорія Савича Сковороди [582]. Бароково-кордоцентрична філософія „лінія серця” Г. Сковороди повернула людству пріоритети духовності, творчості й свободи, принципово вплинула на програми саморозвитку, самопізнання. Погляди Г. Сковороди співзвучні з античною культурною традицією (Фалес Мілетський, Сократ, Платон). Його

теорія самопізнання й морального вдосконалення – основні засоби розв’язання питань формування та розвитку особистості, виховного впливу на людину відповідно до її природи. Основні концептуальні позиції філософа зосереджені навколо таких важливих питань: „сродна” праця та самопізнання – засіб зрозуміти власне життєве призначення. Людина в цьому світі – найвища цінність, яка гідна щастя. „Сродна праця” у Г. Сковорода – засіб виявлення індивідуальності, джерело людського щастя. Постійно наголошується на важливості врахування покликання до конкретного виду діяльності: „...природа есть первоначальная всему причина и самодвижущаяся пружина” [564].

Саме природа, на думку вченого, породжує хист у людині, хист створює саморозвиток особи й указує відповідно до схильностей вид діяльності або працю. „Сродна праця” – праця за покликанням, шлях досягнення гармонії, „ідеальності”. Григорій Савич пішов значно далше давніх греків у питаннях розуміння досконалості: це не лише матеріальне благополуччя, це – джерело радощів, щастя, морального вдосконалення, в основі якого лежить самопізнання через Богопізнання. Учення про „сродну працю” розкрито у творах „Благодарній Еродій”, „Пчела і шершень”, „Жайворонки” [565].

М. Стельмахович у розвідці „Григорій Сковорода і народна педагогіка” називав філософа „сином української європейської нації”, що презентував етнопедагогіку – науку про народну педагогіку [585, с. 251].

Григорій Сковорода – видатний народний педагог. Його творчу спадщину неможливо усвідомити без української національної традиції. Вершиною „ідеальної” людини, досконалості філософ вважає „радість серця”.

Г. Сковорода одним із перших в українській педагогіці звернувся до особистості вчителя, який, на його думку, нерозривно зв’язаний зі своєю українською землею і народом, його звичаями й традиціями. Філософ наголошував (це в той час було новаторською ідеєю) на необхідності педагогічного впливу з боку вчителя на процес самовиявлення та самовдосконалення дитини.

Отже, Г. Сковорода створив новаторську систему поглядів на теорію досконалості людини. Розуміння самовдосконалення в нього переплітається з ідеями „сродної праці”, „філософією серця”. Педагогічні погляди та педагогічна концепція ґрунтуються на непересічних загальнолюдських цінностях (демократизмі, гуманізмі

тощо) та проблемах самопізнання й морального вдосконалення. Ідеальна, досконала людина – утілення людяності, вдячності, що досягає свого щастя засобом „сродної праці”. Самопізнання, наближення людини до Бога – універсальний засіб перебудови людини і світу. Отже, модель досконалості, за Г. Сковородою, спирається на головні християнсько-світоглядні категорії – Любов, Віру, Щастя, і ґрунтується на ментальності українського народу. Не випадково І. Франко писав про філософа: „Григорій Сковорода – явище вельми помітне в історії розвитку українського народу, мабуть, найпомітніше поміж усіх духовних діячів наших XVIII ст.” [640].

Четвертий період наукового та національного становлення проблеми особистості вчителя та його самовдосконалення характеризується тим, що ідея самовдосконалення особистості в духовному просторі України трактується в контексті спільнослов'янського й загальноєвропейського процесів звернення педагогічної науки до проблем національної свідомості.

XIX ст., яке називається культурницьким, просвітницьким, породило блискуче ґроно великих педагогів, освітніх діячів, мислителів.

Видатний український філософ і педагог, історик філософії С. Гогоцький головною метою педагогіки самовдосконалення розглядає всебічний розвиток людини, пробудження до діяльності всіх її моральних сил: „... моральне виховання повинно сприяти розвитку у вихованців морального чи наближеного до морального закону настрою та здібності до самоосвіти духовної” [160, с. 28].

Мета моральної освіти (нижчої та вищої) спрямовується на „збудження у вихованців настрою та власної моральної волі, без якої був би неможливий усебічний розвиток нашого життя” [158, с. 30]. Досконала людина формується, на думку С. Гогоцького, через розвиток душевних сил і самоосвіту вихованців. Цей процес зв'язаний з потребою поєднання та вдосконалення рівня самосвідомості й вольових якостей дитини. Усі вчинки людини аналізуються відповідно до основ християнської моралі.

Особистість наставника, за С. Гогоцьким, його приклад, вплив на людину – основа морального вдосконалення особистості. Учитель власним прикладом спрямовує вихованців на усвідомлення моральних цінностей та особистий саморозвиток. Хоча діяльність учителя „не має блискучих зовнішніх виражень; вона є тихою і

многотрудною, вимагає тривалого дозрівання розуму та характеру, терпіння та спокою щодо пристосувань до характеру... вихованців” [158, с. 4]. Актуально, вимогливо звучить теза С. Гогоцького про рефлексію педагогічної діяльності: „Педагог повинен пам’ятати, що в особі вихованців він формує нове покоління, що його чекає суд часу та суд вічності” [Там само, с. 10].

Представник Київської філософської школи, філософ і педагог П. Юркевич невід’ємним складником мети життя вважає самоусвідомлення людини, прагнення великодушності та самовідданості, покору перед законом і повагу прав інших людей, вірність обов’язку, мужність при його виконанні, справедливість і безкорисливу любов [729, с. 21]. Досконалу людину П. Юркевич розуміє як синтез трьох здібностей – душі, почуття, бажання (воля) пізнання. Отже, завданням педагогіки є розвиток тонкого естетичного смаку, правильного морального чуття, чіткого мислення. „Очевидність естетична, очевидність моральна й очевидність логічна, почуття прекрасного, доброго, істинного, смак, совість і мислення – головні умови досконалості нашого духу” [731, с. 125].

Справжнє самовдосконалення зв’язане з ідеями істини, краси й добра, що педагог розглядає у нерозривній єдності. Бо „розум без чутливого серця та твердого характеру, чи ніжне серце та безхарактерність, чи твердий характер, але неосвічений розум – все це жалюгідні явища” [731 само, с. 37].

Як бачимо, філософсько-педагогічні погляди П. Юркевича – віддзеркалення української духовної традиції, кордоцентризму – розгляді „серця” як основи духовного життя, прагнення досконалості, яка є „символом внутрішнього світу людських переживань” [622, с. 300].

Виховний ідеал не усвідомлюється педагогом без духу народності й релігії. „Педагогічна спроба створити таку людину подібна до спроб садівника, який вирощує яблука, груші та вишні, намагається виростити ще й плід узагалі” [Там само, с. 295].

Самотворчість у П. Юркевича – важливий чинник самовдосконалення, що поєднується з волею, свободою особистості. Формування вільної, духовної людини й людини, яка здатна до самовдосконалення та самореалізації, – нероздільні: „Де дух, там і свобода” – це керівництво для вихователя [730, с. 201].

Учитель, на думку П. Юркевича, повинен мати дві суттєві якості – авторитет і любов. Без них усі виховні прагнення втрачають своє виховне значення.

На жаль, межі цього підрозділу не дають змогу повною мірою детально охопити погляди всіх представників освіти епохи Просвітництва ХІХ ст. Тому зупинимось лише на окремих постатях видатних педагогів. Соціально-політичні, економічні реформи активізували загальну тенденцію ХІХ ст. на осягнення „самості” окремого народу, просвітницький рух: „з моменту визволення, в березні 1861 р., усі кинулись до просвіти, найкращі люди брались навчати, а люди бігли в школу за тим хлібом духовним, якого їм так довго бракувало” [523, с. 40].

Інтенсивний економічний розвиток, що супроводжувався трансформацією свідомості, зумовив пильний інтерес до „самості” окремої людини, виникнення потреби в освічених, розвинених людях. Індивідуальні самосвідомість, саморозвиток розглядалися як найвагомші чинники формування національної педагогіки, культури, як імпульс для дії та теоретичного осмислення проблем буття. Нагальна потреба цілісного бачення ідеалів досконалості, зміни поглядів на природу дитини та можливості виховного впливу на неї, ролі особистості вчителя висувають на авансцену педагогіку, яка стає духовним віддзеркаленням епохи.

Фундаментом нового підходу до дитини стає існування „високої і світлої цілі людського життя, з опорою на дух. Основними орієнтирами у справі виховання дитини стає гуманізм, любов та повага до особистості, віра в її сили, здібності тощо” [212, с. 66].

Етичний ідеал ХІХ ст. мислився „як вищий рівень духовного розвитку людини, віддзеркалення Божественного в ній, її духовну досконалість” [587, с. 10].

В українській філософсько-педагогічній творчості особистісний саморозвиток набував націоформувального значення. Так, П. Куліш [167] протиставляє місто хутору, тобто раціональне – „серцевому”, процес самовдосконалення розглядав як духовний розвиток, орієнтований на патріархальні, християнські цінності.

У розумінні Т. Шевченка довершена людина може бути лише в довершеному суспільстві. Самовдосконалення, за Т. Шевченком, міститься в глибинному внутрішньому потенціалі людини.

Акцент на питаннях сутності та досконалості буття людини робить М. Пирогов. Він ставить ґрунтовні запитання: „До чого ми прагнемо? Сутність життя в чому? У чому досконалість людська?” Відповіді він знаходить у вихованні „істинної”, „справжньої” людини [461, с. 29]. Досконалість людини М. Пирогов розкриває через зміст поняття „внутрішньої людини”, яка є результатом процесу осягнення найшляхетніших почуттів, смислів. Моральна особистість – яка „широко любить правду”, зв’язана з „вічними істинами” [Там само, с. 36].

У „Питаннях життя” М. Пирогов акцентує увагу на пробудженні жадоби (потреби) до самотворчості, самопізнання та самовизначення, що становить сутнісний зміст виховного ідеалу.

Засновник наукової педагогіки, антропологічної парадигми досконалості К. Ушинський уважав, що основною й остаточною метою виховання є „розвиток гуманно християнського й сучасного європейського характеру” [630, с. 307]. Головне завдання педагогіки – розвивати душу дитини. „Вроджене прагнення до досконалості” – основа морального виховання, почуття справедливості, можливість чинити опір своїм негативним особистим рисам. Цікавий погляд К. Ушинського на неоднозначні „спотворені” моральні якості – суперництво, заздрість, честолюбство, що лежать у межах „прагнення досконалості”, але мають негативний знак, хоча й допомагають людині не стояти на місці. К. Ушинський уводить поняття сили – фізичної й духовної як ознаки справжньої досконалості (саме до неї повинна прагнути людина): сила розуму, добра і смирення – сили понад усі сили [627, с. 332].

Головним критерієм ефективності ідеалу досконалості, за К. Ушинським, є самосвідомість, „здатність до самосвідомості є джерелом і слова, тобто людського розвитку і свободи волі” [Там само, с. 77].

Саме на основі сформованої самосвідомості відбувається справжнє самовдосконалення особистості, розвивається самосвідомість усього народу. Найвищий рівень досконалості досягається завдяки вихованню національної свідомості. Костянтин Дмитрович одним із перших сформулював ідею народності в педагогіці, що ґрунтується на вихованні, „яке зміцнює і розвиває в людині народність, розвиваючи водночас її розум і самосвідомість” [629, с. 165].

Послідовник педагогічних поглядів К. Ушинського відомий педагог, методист М. Корф самовдосконалення трактує на основі концепції задоволення, що, на його думку, є основним принципом наукової педагогіки виховання. Учений почуття задоволення розуміє як спонукання, стимул для розвитку моральних смаків і нахилів.

У центрі педагогічної творчості М. Корфа особистість учителя. Як гімн досконалості звучить думка педагога про те, що виховання й навчання інших можливі за умови самовиховання й самонавчання самого вчителя. Завоювати авторитет, справити враження на оточуючих можна лише своїми знаннями та прагненнями досконалості. У збірці „Наши педагогические вопросы” [297] найбільш повно розкриваються питання самоосвіти, роль і значення особистості вчителя в становленні дитини.

Проведений нами аналіз становлення та розвитку ідеї самовдосконалення в ХІХ ст. дає змогу стверджувати, що поняття „самість” окремої людини, дитини набуває нового значення. Індивідуальні самосвідомість, саморозвиток, самотворчість стають найважливішими чинниками розвитку національної культури, педагогіки. Основою розгляду проблеми залишається релігійно-християнська парадигма, але вона дещо змінюється. Саме ХІХ ст. характеризується трансформацією поняття досконалості й формування антропологічної та національної парадигм самовдосконалення.

Сутність і зміст самовдосконалення визначається в ХІХ ст. через філософію серця („кордоцентризм”), переважальну духовно-ціннісну домінанту (аксіологічність), високу релігійність.

Аналіз проблеми самовдосконалення в історико-педагогічній думці України в просвітницький період дає підстави стверджувати, що самовдосконалення вчені розуміли як самотворчість „істинної людини”, „справжньої людини”, як частину людського духу, на основі самоусвідомленої рефлексії, результатом якої є самовизначення та самовтілення.

Разом з тим дослідження генези поняття самовдосконалення свідчить, що релігійна досконалість набуває ознак людиноцентричності й поступово формується антропоцентрична парадигма.

Особистісний саморозвиток набуває націоформувального значення й трактується українськими педагогами як мета виховання

та освіти загалом. Визначальними педагогічними цінностями XIX ст. стали українська мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні морально-етичні постулати. В означений період акцент робиться на самовдосконаленні особистості вчителя, змінюється ставлення до особистості дитини, що значно розширює уявлення про досконалу людину, педагога, його саморозвиток.

Початок XX ст. є визначальним і повчальним для усвідомлення основ самовдосконалення людини: „XX століття постає у ролях і творчій спадщині педагогів як надзвичайно плідне, драматичне, сповнене досягнень, успіхів, суперечностей... Початок XX століття – один із найбільших сплесків самоусвідомлення нації, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва й педагогічної думки” [622, с. 3].

Інтенсивний економічний розвиток суспільства вимагає розвитку вільної, творчої, здатної до самоусвідомлення особистості. З 1906 – 1913 рр. поживається видавнича діяльність, з’являються ідеї національної школи, українськомовні видання. На сторінках різноманітних періодичних видань („Світло”, „Народний вчитель”) висвітлюються дискурси сутності та змісту понять досконалості, сенсу буття людини. Серед освітян, які взяли активну участь у цьому процесі, були Б. Грінченко, М. Грушевський, Д. Дорошенко, С. Єфремов, А. Кримський, С. Русова, С. Сірополко, Я. Чепіга. Вони обґрунтували важливість і незмінність національної ідеї для формування досконалої людини, української національної школи.

У цей період стрімкого, невпинного розвитку української культури на перший план виходить визначення шляхів розвитку педагогіки [671]. Останнє було зумовлено ускладненням змісту програми досконалості людини, потребою переосмислення сутності виховного ідеалу. Це вимагало розвитку методологічного інструментарію педагогіки.

М. Демков вважає філософію тією основою, на якій базується виховний ідеал: „... філософська система, яка може бути побудована в близькому майбутньому, повинна визнати Розум, Добро (любов) і Волю головними принципами, майстерно поєднати їх, щоб на них, як на міцному базисі, побудувати широкий і всеохоплюючий світогляд, який буде опорою для багатьох галузей знань” [187, с. 30 – 31, 63, 217]. Складником досконалості людини, на думку М. Демкова, є національний: „...духовна спадщина,

перероблена в горнилі народного духу, є найціннішою із спадщини” [188, с. 542].

Сутність програми самовдосконалення, за С. Русовою, визначається „небесним”, „єдиним”, „важливим”. Це основа життя, „що ми можемо називати чи ідеалом, чи істиною, чи правдою”. Без цього людина втрачає сенс життя [520, с. 126 – 127].

Ціннісне самовдосконалення, на думку вченої, відбувається через духовність і пошук Істини, Краси, Добра. У центрі педагогічних поглядів С. Русової – самоосвіта особистості. Вона вважала, що освіта є „наслідком праці самого суб’єкта над собою”, а одною із прикмет мистецтва самоформування є здатність вільного схоплення духовного змісту” [521, с. 135]. Актуальною й у наш час є думка Софії Федорівни щодо навчання, спрямованого на розвиток і саморозвиток дитини. Вона вважала, що школа повинна розбуджувати й плекати духовні сили молоді, надихати на самостійне життя, створювати максимальний виховний вплив [Там само, с. 110].

Для відомого українського педагога, психолога, громадського діяча Я. Чепіги досконалість – „висока душа” [697; 698]. Учений, спираючись на здобутки прогресивної вітчизняної педагогіки, усією своєю педагогічною діяльністю довів, що головною постаттю педагогічної науки є особистість дитини, її неповторне світосприйняття. Саме в педагогічній творчості Я. Чепіги проблема досконалості набуває більш чітких, усвідомлених обрисів і переходить у площину розвитку особистості вчителя. Перша монографія „Самовиховання вчителя” (1914) [696] свідчить, що педагог головний акцент робить на вдосконаленні майстерності, самовдосконаленні вчителя. Останній для Я. Чепіги є взірцем „загальнолюдських чеснот”. Призначення вчителя – впливати на вихованця через свою особистість, сприяючи розвитку працелюбності, цілеспрямованості, творчій активності: „Особа вчителя є в школі тим живим нервом, через який проходять у душу дитини культурні цінності, людські ідеали. В нашій школі не місце педагогові мерцю, педагогові педанту й формалісту” [694, с. 251].

Я. Чепіга попереджав про негативний вплив деструктивних рис особистості педагога на виховну взаємодію: „...вихователі не зможуть морально впливати на свого вихованця, якщо не навчатимуть його правдивості, щирості, ввічливості, а поводитимуться нещиро, лицемірно, вимагатимуть порядку й

дисципліни, яких самі не дотримуються” [695, с. 66]. Місія вчителя, на думку українського вченого, набуває глобальних масштабів: „Учитель – довірений народу, довірений нації у вихованні й освіті нового покоління... В його руках майбутнє народу, доля й щастя країни” [696, с. 140].

У педагогічній творчості Я. Чепіги до вчителя висуваються такі високі вимоги. Педагог повинен контролювати себе в усіх відношеннях, морально „кристалізуватися”, розвивати власні моральні чесноти.

Науково-педагогічне підґрунтя професійної діяльності вчителя становить самовиховання, що, на думку Я. Чепіги, має два напрями. Перший – полягає в розвитку вселюдських душевних рис, а саме: справедливості, доброти, терпіння, любові до дітей: „виховані любов’ю й ласкою вчителя діти вільно і нестримно підуть шляхом морального вдосконалення” [Там само, с. 130].

Другий напрям самовдосконалення – національно-педагогічний. Головне – національне розуміння дитини, на основі якого відбувається самовдосконалення вчителя. Я. Чепіга вважав, що „...коли учитель не знає того народу, серед якого він працює, не знає його побуту, його моральних переконань, то він зводить свою високу працю до ремісництва, а з себе робить наймита...” [Там само, с. 140].

Саме таким чином Я. Чепіга підносить роль учителя на найвищій щабель. При цьому потреба в особистому самовдосконаленні, творча реалізація, гуманізм – найдієвіші складники особистості вчителя.

Отже, дослідження генези поняття досконалості в представників української педагогіки дає можливість стверджувати, що релігійна парадигма на початку ХХ ст. поступово втрачала свою домінанту. Антропологічна парадигма самовдосконалення набуває чіткого визначення в працях М. Демкова, С. Русової, Я. Чепіги.

У центрі педагогічної творчості видатного вченого-філолога, богослова й педагога І. Огієнка – особистість учителя, сутність професіоналізму якого базується на ідеях досконалості. Рівень освіченості й майстерності педагога визначає майбутнє нації. При цьому вчений наголошує на особистісних рисах характеру, а не тільки на наукових знаннях. Головне для вчителя – відданість національній ідеї, добросовісне ставлення до педагогічної праці. Суттєвою ознакою професіоналізму вчителя, на думку І. Огієнка, є

вміння цілеспрямовано й наполегливо працювати над собою, здобуваючи нові й удосконалюючи вже набуті знання. Фундаментальна теза І. Огієнка, що викладання – процес удосконалення вчителя й вихованців, їхньої свідомості та самосвідомості, є актуальною й у наш час. Отже, „принцип самовдосконалення” – найважливіший принцип педагогічної системи І. Огієнка. Він стверджував, що самовдосконалення особистості – вища духовна потреба, процес набуття свободи, засіб, самоціль, результат виховання в їх єдності [430, с. 33].

П'ятий період – розвиток теорії і практики підготовки професійно-педагогічних кадрів, шляхів самовдосконалення вчителів у контексті радянської доби характеризується тим, що на становлення та розвиток ідей досконалості особистості вплинули події 20 – 30-х років ХХ ст., що знаменувалися нівелюванням здобутків вітчизняної педагогіки, ворожим ставленням до педагогів, які відстоювали національні ідеї розвитку школи та культури. Як наслідок – уніфікація школи, відмова від ідеї самовдосконалення як вияву духовності, що є сенсом людського буття – усе це характерні ознаки радянської педагогіки. Поняття „досконалість”, „самовдосконалення”, „дух”, „душа” майже зникли з наукового обігу. На зміну їм прийшли раціональні терміни „розвиток”, „свідомість”, „психіка”. Антропологічна парадигма, у центрі якої була особистість, замінюється соціологічною, головний принцип якої – основа буття людини в соціальному середовищі. Ідеологізація всіх сфер життя суспільства призводить до нівелювання особистості та процесів її самовиховання. Отже, на офіційному рівні педагогічна думка була майже знищена. У 30 – 50-х роках ХХ століття вона зберігалася як народна педагогіка і відтворювалася у сімейному вихованні та фольклорно-етнографічному контексті [599, с. 38].

Видатний педагог А. Макаренко – автор неповторної педагогічної теорії та практики, у якій утілилася спроба діалектики особистісного й колективного. У його педагогічній спадщині чітко простежуються педагогічні проблеми, зв'язані з особистістю й діяльністю вчителя, його професіоналізмом, професійною підготовкою, підвищенням його науково-педагогічної кваліфікації. А. Макаренко перший порушує проблему розвитку та формування педагогічної творчості й майстерності. Самовдосконалення вчителя педагог розглядає в ракурсі формування педагогічної майстерності

й педагогічної техніки. А Макаренко вважав, що учителем-майстром може стати кожний, для цього „потрібно говорити тільки про майстерність, тобто про дійсне знання виховного процесу, про виховне вміння. Я на досвіді прийшов до переконання, що вирішує питання майстерності, яка ґрунтується на вмінні, на кваліфікації” [372, с. 4 – 5]. Справжнім учителем-вихователем можна стати після кількох років роботи в гарному педагогічному колективі. На думку А. Макаренка, щоб стати майстром, слід засвоїти сукупність професійно-педагогічних знань, навчитися розв’язувати педагогічні завдання. І головне – учитель повинен бути культурною людиною, постійно займатися саморозвитком [Там само, с. 78].

Узагалі поняття „досконалості духу”, самовдосконалення в 30 – 50-і рр. ХХ ст. не використовують, бо ці терміни не влаштовують тоталітарну систему, яка спрямована на знищення особистості. Виразно характеризує ці тенденції дослідник М. Прищак: „...форми об’єктивації принижуються або знищуються (філософія, педагогіка, література, мистецтво, релігія тощо). Але головний удар тоталітарна система завжди наносить по суб’єкту (носієві) істини, добра та краси – особистості. Знищення сталінським режимом мільйонів людей є тому підтвердженням. Ось головна причина несприйняття і знищення в 30 – 50-і рр. ХХ ст. надбань вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст., особливо в питанні визначення сутності та змісту поняття духовності” [481, с. 143].

„Відлига” 60-х рр. ХХ ст., розвиток української філософії в напрямі антропоцентричності впливають на процеси „олюднення”, „одухотворення” педагогічної науки. „Безстрашний лицар педагогіки” (З. Равкін) [495] В. Сухомлинський методологічною основою формування досконалості, духовної людини вважає „цілісність, системність, урахування вікових особливостей школярів, які завершуються діяльнісним підходом, спрямованим на самовираженість і творчість” [600, с. 181]. Гуманістичне глобальне значення педагогічної діяльності Василя Олександровича лежить у переконанні, що виховання повинно відбуватися заради щастя дитини. Основою ефективності педагогічної праці вчителя, на його думку, є духовне багатство, щедрість душі, вихованість почуттів, високий рівень загальної, емоційної культури, вміння глибоко вникнути в сутність педагогічного явища, потреба в постійному самовдосконаленні. В. Сухомлинський акцентував увагу на

самостійній дослідницькій роботі вчителя над собою. Принцип калокагатії (поєднання естетичного й морального) як прагнення досконалості – основа принципів навчання й виховання особистості за В. Сухомлинським, який уважав, що зло і справжня краса несумісні [601, с. 77].

Педагогіка „серця, що віддається дітям” змінила педагогічну свідомість, стала відправним пунктом активізації національної свідомості нації, зростання її національно-демократичного руху.

З середини 80-х років ХХ століття (період перебудови) постає проблема переоцінки смислу людського буття, визначення сутності та змісту поняття „досконалість”, „самовиховання”.

У цьому ракурсі створення наукових шкіл на початку 80-х років ХХ століття як співробітництва вчених, об’єднаних навколо видатної особистості з метою продовження традицій удосконалення й поглиблення наукового пошуку, є відображенням особливостей культурно-історичного розвитку суспільства та вітчизняних педагогічних традицій. Найвагоміший внесок у розвиток концепції особистості радянського вчителя, самовдосконалення його особистості зробили наукові школи І. Зязюна та В. Сластьоніна.

Визначальне місце, як у 80-і рр. ХХ ст., так і в наш час, займає наукова школа педагогічної майстерності видатного вітчизняного філософа, педагога, організатора освіти *Івана Андрійовича Зязюна*. Провідний учений створив новий напрям у тогочасній педагогіці, який було розвинено спочатку в Полтавському державному педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, а потім поширено по всьому СРСР та за його межами. Під керівництвом І. Зязюна вперше в Україні та в СРСР був створений курс „Основи педагогічної майстерності”, підготовлені відповідні навчальні посібники. Перевірку доцільності програми „Основи педагогічної майстерності” було виконано впродовж експериментальної цільової програми „Вчитель”, яка виконувалася в кілька етапів: 1981 – 1985 рр., 1986 – 1990 рр.

І. Зязюн – автор понад 350 наукових праць, серед яких підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, монографії з проблем педагогічної майстерності, неперервної професійної освіти, етики та естетики, теорії української та зарубіжної культури, зокрема: „Основи педагогічної майстерності” (1987 р., 1989 р.); „Педагогічна майстерність” (1997 р.); „Краса педагогічної дії” (1998 р.); „Неперервна професійна освіта:

проблеми пошуки, перспективи” (2000 р.); „Педагогіка добра” (2000 р.) та ін.

Діяльність наукової школи І. Зязюна, представниками якої є М. Букач, А. Кузьмінський, М. Лещенко, О. Отич, М. Солдатенко, Н. Сулаєва та ін., охоплює різноманітні аспекти:

- методологію педагогічної діяльності;
- філософію й естетику, їхній взаємозв’язок з педагогікою;
- професійну підготовку вчителів різних фахів;
- особливості педагогічної взаємодії з учнями різних вікових груп;
- вивчення зарубіжного досвіду педагогічної освіти.

Педагогічна майстерність І. Зязюном та представниками його школи розглядається як комплекс властивостей особистості педагога, який забезпечує самоорганізацію високого рівня педагогічної діяльності на рефлексивній основі. Основний наголос учений робить на активності вчителя в професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання та виховання. Педагогічна майстерність, на думку видатного вченого, розглядається як система, здатна до самоорганізації, системоутворювальним чинником якої є гуманістична спрямованість, підвалиною педагогічної майстерності є педагогічна компетентність. Дослідниця М. Лещенко наголошує на тому, що своєю діяльністю й науковою творчістю І. Зязюн спростував „брехливу, пустопорожню тоталітарну ідеологію”, яка зводила вчителя до „келійного послухника”. Ідеалом Івана Андрійовича була така освітня програма, яка включає розвиток людської думки, філософію людського серця. Нові підходи до професійного самовдосконалення в педагогічній творчості І. Зязюна виходили за межі існуючих усталених нормативів, ґрунтувалися на високому рівні педагогічної майстерності. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя розпочиналося з цілеспрямованого розвитку його педагогічних здібностей і гуманістичної спрямованості педагогічного досвіду як системотворчих рис особистості. Праця представників наукової школи педагогічної майстерності І. Зязюна – приклад професійного самовдосконалення досягнення вершин майстерності, утвердження ідеалів гуманізму і „педагогіки добра”. Курс педагогічної майстерності, започаткований І. Зязюном, оригінальний не лише за

змістом, а й за методикою викладання, взірць упровадження ефективних технологій самовдосконалення в практику вищої школи.

Формування наукової школи „*Особистісно зорієнтована професійна освіта*” було розпочато в 1980 р. академіком РАО, професором, завідувачем кафедри педагогіки вищої школи, засновником факультету педагогіки та психології МПДІ ім. В. Леніна Віталієм Олександровичем Сластьоніним. В. Сластьонін – розробник наукових засад педагогічної освіти, фундатор професіограми радянського вчителя та автор ґрунтовних праць з теорії, методології, історії педагогічної освіти, серед яких найвідоміші: „Учитель як творець педагогічного процесу” (1988 р.), „Професійна самосвідомість учителя” (1995 р.), „Педагогічний процес як система” (2000 р.), „Проектування змісту педагогічної освіти: гуманістична парадигма” (2000 р.), „Теоретичні передумови інноваційної діяльності вчителя” (2000 р.) та ін. Потреба в професійному самовдосконаленні, на думку В. Сластьоніна, формується тоді, коли педагогічна діяльність стає для викладача особистісною, глибоко усвідомленою цінністю. Характер професійного самовдосконалення визначається змістом професійного ідеалу вчителя, викладача. Учений відстоював позицію, що саме потреба вчителя в професійному самовдосконаленні підтримується особистісною активністю (переконаннями, почуттям відповідальності, професійної честі, здорового самолюбства). В. Сластьонін уважав, що професійне самовдосконалення – свідомою робота з розвитку своєї особистості як професіонала, що включає адаптацію своїх індивідуально неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне зростання професійної компетентності та безкінечний розвиток соціально-моральних якостей особистості.

Головна ідея представників наукової школи В. Сластьоніна полягає у відмові від розуміння особистості як механічного утворення. Особистість розглядається як прижиттєвий підсумок діяльності людини, як суб’єкт праці, пізнання і спілкування, професійного становлення та постійного зростання.

Наукові розробки представників наукових шкіл І. Зязюна та В. Сластьоніна збагатили концепцію самовдосконалення особистості вчителя та сформуливали міцний стрижень для

наступного періоду розвитку феномену самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки.

Шостий період – розвиток національної концепції самовдосконалення вчителя в контексті євроінтеграційних процесів характеризується тим, що зі здобуттям Україною незалежності інтерес до проблеми посилюється. Державотворчі, демократичні зміни українського соціуму після 1991 р., глобалізаційні процеси суттєво вплинули на розвиток поглядів на питання досконалості в Україні.

Геніальні ідеї духовності, інтелектуальності, шляхетності, внутрішньої свободи та професійного самовдосконалення продовжують розвиватися в діяльності науково-педагогічних шкіл. Це насамперед школи І. Беха, І. Зязюна, О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Д. Чернілевського.

Сучасне розуміння смисло-ціннісного ідеалу людства й моральної особистості – у центрі уваги наукової школи І. Беха. Стратегічна ідея наукової школи видатного вченого – створення виховного простору, спроможного забезпечити ефективну, духовно орієнтовану рефлексію, формування благочестивої особистості, для якої почуття совісті є глибинним ціннісним сенсом.

Продовжує плідно працювати науково-педагогічна школа І. Зязюна, діяльність якої помітно впливає на стратегію й тактику розвитку педагогічної освіти. У контексті предметної широти досліджень, наукова школа охоплює різноманітні аспекти: методології педагогічної діяльності; філософії та естетики, їх взаємозв'язку з педагогікою; професійної підготовки вчителів різних фахів; особливості педагогічної взаємодії з учнями різних вікових груп; вивчення зарубіжного досвіду педагогічної освіти.

Науково-педагогічна школа *„Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”* під керівництвом *Олександри Антонівни Дубасенюк* діє в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. У результаті роботи цієї наукової школи розроблено моделі: продуктивної виховної діяльності педагога; базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя; самоосвітньої діяльності вчителя загальноосвітньої школи; міжкультурної взаємодії; обдарованості вчителя тощо. Педагогічні концепції видатної української вченої О. Дубасенюк відіграють важливу роль у створенні прогресивних систем професійної підготовки вчителя. Науковці Житомирської науково-педагогічної

школи педагогічну освіту розглядають як процес професійного й соціального становлення особистості в умовах прискореної глобальної інтеграції у світове співтовариство.

Упродовж останньої чверті ХХ – початку ХХІ ст. у світі відбувалися глобальні трансформації, соціально-економічні зміни, стрімкий інформаційно-технологічний розвиток. Усе це впливає на педагогічну освіту, на розвиток концепцій досконалості. Отже, з початку ХХІ ст. процес самовдосконалення як вияв планетарного мислення в педагогічній теорії та практиці набуває глобального значення.

Активно працюють в напрямі аналізу самовдосконалення як частини духовності працюють українські вчені І. Бех [72], М. Боришевський [100], І. Бужина [107], О. Вишневський [128], І. Зязюн [449], Н. Кордунова [295], І. Лебідь [335], О. Лучанінова [370], К. Настояща [415], О. Пометун [472]; Е. Помиткін [473], М. Прищак [481], Н. Репа [500], В. Слюсаренко [500], О. Сухомлинська [600], Т. Тюріна [618], Г. Шевченко [707], Т. Шестакова [710].

Інтегративна сутність самовдосконалення та її складники самоосвіти досліджують Ю. Калугін [260], Ю. Кулюткін [322], К. Левітан [340], І. Наумченко [417], К. Нефедова [418], П. Підкасистий [465], В. Скнар [563], Г. Сериков [552], Г. Сухобська [596] А. Усова [626] та ін.) й *самовиховання* (Л. Зязюн [243], С. Єлканов [217], О. Кучерявий [324], О. Лебедев [334], К. Левітан [339], Л. Мнацаканян [339], Л. Рувінський [516], З. Сепчева [548], Ж. Тихончук [715], Д. Фельдгон [631], О. Яций [738]).

Специфічний напрям саморозвитку – самоактуалізацію – розглядають Ю. Долинська [201], В. Калошин [258], О. Романовський [509] та ін. Активно розвиваються ідеї технології саморозвитку особистості (Г. Селевко [535]). Упроваджується педагогічна модель самовдосконалення особистості за О. Ухтомським (І. Закатова, Г. Селевко, Н. Тихомирова).

Зазначимо, що сучасний погляд на феномен самовдосконалення лежить у площині поняття „самість”, „ототожнення”, тому має багатовимірний суттєвий набір відтінків, віддзеркалень, наприклад: самостворення, самоздійснення, самореалізація, саморозвиток, самоподолання, самотрансценденція.

Важливість цієї палітри понять підтверджують фундаментальні дослідження, присвячені розвитку особистості фахівців у контексті особистісно зорієнтованої освіти (Г. Балл [50], І. Бех [69], О. Бондаревська [92], Н. Волкова [135], С. Подмазін [469], В. Рибалко [501], М. Чобітько [703]). Розвитком та саморозвитком особистості педагога займаються: В. Кан-Калик [264], Н. Нікітіна [420], О. Пехота [458], М. Поташник [476], С. Сисоєва [559], В. Сластьонін [572], В. Хомич [655].

У сучасному науковому просторі існують достатньо розроблені теорії саморозвитку особистості, що спрямовують наш теоретико-методологічний пошук шляхів ефективного професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів.

Професійне самовдосконалення, на думку І. Зязюна, відзначається духовною елітарністю, інтелігентністю, продуктивною інтелектуальною діяльністю. Учений становлення педагога пов'язує з розвитком духовності, інтелектуальної загартованої, емоційності, естетичності, креативності на засадах гуманізму, педагогічної майстерності. Саме духовно-інтелектуальний потенціал педагога допомагає поєднати особистісні смисли із суспільними, наблизити результати педагогічної діяльності до категорій високого й прекрасного. Спрямованість на самовдосконалення І. Зязюна розглядає через внутрішнє прагнення до знань, краси в спілкуванні людьми свого середовища. Ключовими концептами філософсько-педагогічних, філософсько-психологічних студій великого вченого є людина, особистість, учитель, радість і краса праці, педагогічна дія, а справжня педагогіка, за І. Зязюном, – це психологія в дії. Необхідний докорінний перегляд професійної підготовки вчителя до виховної дії має ґрунтуватися на пріоритеті індивідуальності, саморозвитку, самоучіння особистості.

Академік І. Бех у дослідженні „Особистість у просторі духовного розвитку” наголошує на важливості пізнання свого духовного „Я” та необхідності систематичної духовної рефлексії, завдяки якій в особистості можуть відбутися істотні прогресивні зміни. Метою розвивального виховання, уважає вчений, є „створення зовнішніх і внутрішніх умов для побудови індивідуальної траєкторії ціннісно-сміслового самовизначення особистості” [70, с. 16]. І. Бех стверджує, що практичним утіленням

розвивальної педагогіки є акмепедагогіка, що має справу з вершинними досягненнями особистості. Перспективи розвитку педагогічної науки дослідник убачає в такому: „Уже створюються та апробовуються виховні ситуації акмерозвитку, які ґрунтуються на вищих психологічних механізмах: свідомості, самосвідомості, довільності, соціогенних емоційних переживаннях. У перспективі створення індивідуальних програм акмерозвитку особистості” [Там само, с. 17]. Остання теза є досить актуальним планом дій створення концептуально-теоретичної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

С. Сисоєва, розглядаючи питання гармонізації розвитку особистості в суспільстві, наголошує на важливості „сформованого вміння й бажання вчитися й удосконалюватися впродовж життя, розвитку позитивного мислення, можливість якого значною мірою визначається ступенем довіри людини до себе” [557, с. 11]. Дослідниця вважає, що саме на ґрунті оптимізму й надії породжується енергія, імпульс до дії та особистісного розвитку й самовдосконалення. Учена, розглядаючи трансформаційне суспільство, доходить висновку, що визначальним чинником розвитку останнього є людський капітал, сукупний людський інтелект. С. Сисоєва, виокремлюючи важливі риси професіоналізму, підкреслює, що „в умовах цивілізаційних змін особливого значення набувають інноваційна діяльність людини, здатність до новаторства як початку нової справи. Такі якості людини, як уміння брати на себе відповідальність і приймати рішення, здатність переконувати інших і переконуватися самому, дотримання високих етичних стандартів володіння іноземними мовами та сучасними інформаційними технологіями, характеризують особистість сучасного професіонала. Особистісні якості в умовах трансформаційного суспільства стають частиною професійного інструментарію” [557, с. 11]. Дослідниця розглядає в неподільній єдності особистісний і професійний розвиток фахівця вищої школи. На думку С. Сисоєвої, головне в процесах саморозвитку „підтримувати творчу діяльність, винахідництво, які, здійснюючись за внутрішніми, не стимульованими ззовні мотивами, можуть мати віддалений у часі інноваційний результат... в основі виховання інноваційної людини лежить розвиток її інтелекту, творчих якостей, закладеного природою креативного потенціалу до саморозвитку та самореалізації” [557, с. 11 – 12].

Акцент на розкритті можливостей людини в соціумі робить академік В. Кремень, який стверджує, що в сучасному суспільстві „інновація переважає над традицією, мається світське пояснення і виправдання життя затверджується автономний індивід, цілераціональність” [308, с. 6]. Саме в цих умовах відбувається формування нової людини, сенс життя якої – не лише гедонізм, а й інтерес до інформації, внутрішнього оновлення і як результат – поява поінформованого й наділеного відповідальністю індивіда. Отже, учений наголошує на пріоритеті індивідуального начала над реальним, психології над ідеологією, різноманіття над однаковістю, свободи над примусом, тим самим розкриваючи нові горизонти і вектори розвитку самовдосконалення людини, професіонала вищої школи. При цьому В. Кремень наполягає на включенні в освітні й педагогічні інновації духовного складника суб’єкта навчання, що істотно змінює, реформує педагогічну взаємодію, а отже, висуває нові вимоги до конкретного викладача, до його саморозвитку та самоствердження: „У результаті навчально-педагогічний процес має інші цілі, інший зміст, інші методи, отже, інший результат, загалом – інші технології і моделі. Опанує ними викладач – зрозуміють і опанують учні, студенти, слухачі, поширять на все суспільство. Якщо саме так буде позиціонувати себе система освіти, то, безумовно, вона цілком заслуговує називатися і бути інноваційною” [308, с. 7]. Отже, від якості саморозвитку, процесів самовдосконалення викладача залежить ефективність процесу освіти, майбутнє української нації та суспільства.

О. Семенов пов’язує самовдосконалення з мотиваційною готовністю викладача проектувати сучасні програми, з якістю освітніх ресурсів, наявністю професійного середовища як засобу розвитку професійної компетентності і системи діагностики. Учена вважає, що потрібна виважена й діюча концепція підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, і підкреслює, що шлях до позитивних змін пролягає через професійну віру кожного з викладачів, професійний оптимізм і власне розуміння необхідності якісного оновлення й постійного руху вперед, постійної самоосвіти, самоуправління, самовиховання, самоорганізації, саморегуляції [538].

У нерозривній єдності із саморозвитком, самовдосконаленням розглядає категорію професіоналізму Н. Гузій. Підкреслюючи, що професіоналізм – складне, інтегративне, динамічне,

багатоперспективне утворення, дослідниця акцентує увагу на продуктивній педагогічній діяльності (зовнішній план) і розвиненості особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у їхній діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури [173, с. 16]. У дослідженні Н. Гузій аргументовано доведено, що професіоналізм педагога на суб'єктивному рівні аналізу визначається самодетермінованістю професійно-педагогічного вдосконалення на основі гармонізації та розширення професійної самосвідомості з опорою на позитивну й адекватну Я-концепцію педагога-професіонала.

Грунтовно розробляє концепт особистісного зростання Н. Сегеда [533], яка вважає останній критерієм людиномірності освітнього середовища майбутнього педагога із розкриттям холістсько-емерджентного способу ціннісного опанування професійної діяльності як відношення, у якому відбувається реінтеграція (поповнення, відновлення цілісності). На думку дослідниці, під час особистісного зростання відтворюється „змінно-зберезувальна” процесуально-стадіальна еволюційна сутність соціалізації-професіоналізації та відбувається поява нових структурно-сміслових утворень, що мають творчо-еволюційну природу й виявляються в професійній реальності.

Українські вчені В. Буряк, О. Мороз, О. Малихін, М. Солдатенко особливу увагу приділяють самоосвітній діяльності, яка розглядається як важливий чинник самоорганізації, самоосвіти та саморозвитку особистості, професійного зростання педагога. На думку В. Козакова, О. Мороза, здатність до самоосвіти та самовиховання як складників професійного самовдосконалення не можлива без такої якості особистості, як самостійність, що формується в процесі самостійної діяльності, інтенсивної самостійної роботи, що й становить фундамент самоосвіти, професійного самовдосконалення.

Питання самоздійснення педагога в професійній діяльності пронизує все педагогічне знання. В останнє десятиріччя з'являються ґрунтовні докторські дослідження Р. Вайноли, Л. Рибалко щодо особистісного розвитку, проблем особистісного зростання та становлення процесів „самості”.

У розвідці Р. Вайнола професійний розвиток особистості визначено як неперервний, динамічний процес залучення до професії, професійної реалізації та самореалізації, що здійснюється на основі об'єктивних умов професійної діяльності, під час якого відбувається якісне вдосконалення особистості як суб'єкта – представника певної професії [117, с. 15]. Причому дослідниця процес професійної підготовки педагогів безпосередньо представляє як сукупність соціального, професійного та особистісно-морального розвитку майбутнього фахівця.

Дослідження Л. Рибалко – аргументована спроба розглянути самореалізацію особистості як мотивовану діяльність, яка спрямована на усвідомлене виявлення, розкриття та реалізацію власного потенціалу, формування продуктивної „Я-концепції”, усунення перешкод і подолання труднощів, що заважають досягненню максимального рівня досягнення акме. Прагнення до самовдосконалення дослідниця розглядає як один з мотивів самореалізації особистості поряд з прагненнями до самопізнання, самоактуалізації, саморозвитку, пізнавальним інтересом до природи самості, акме [502, с. 15]. Викликає інтерес розгляд структурних елементів самовдосконалення як дії самості. Учена виокремлює самомоніторинг, самокорекцію, саморегуляцію, самоконтроль, самооцінку як складники означеного явища.

Слід виокремити численні вагомні за теоретичними й методичними результатами надбання В. Андрєєва, К. Вазіної, Л. Куликової.

Так, Л. Куликова розуміє самовдосконалення як один зі складників процесу саморозвитку поряд з вольовою саморегуляцією, духовним самозміцненням, самовизначенням, самоактуалізацією й самореалізацією. Важливо, що Л. Куликова усвідомлює саморозвиток як чинник інкультурації, тобто засвоєння культури – це своєрідне ціннісне взаємовідношення особистості, що визначається та самостверджується в культурі. Дослідниця робить ґрунтовний висновок, що певний рівень культури стає передумовою і чинником подальшого розвитку, а значить, і самовдосконалення людини [321, с. 6].

Учена К. Вазіна авторську природно-рефлексивну технологію саморозвитку людини будує на концепті визнання людини унікальною, духовно-природною саморозвивальною системою та ідеї самоорганізації резонансної взаємодії людини зі світом і собою.

Головна теза представленої теорії ґрунтується на розумінні того, що для успішної побудови відносин із навколишнім світом людина спочатку має навчитися будувати відносини із собою, тобто знайти внутрішню гармонію, що визначає повноту, якість процесів саморозвитку [114, с. 65; 115, с. 77].

Згідно з концепцією В. Андреева, одним із фундаментальних системоутворювальних компонентів творчого саморозвитку є самовдосконалення. Дослідник вважає, що в процесі саморозвитку відбуваються зміни в особистісній сфері завдяки цілеспрямованій дії людини на себе, що змінює всі процеси самості: самопізнання, самопіднесення, самовизначення, самовдосконалення самоврядування й самореалізацію. В. Андреев будує свою концепцію на усвідомленні самоцінності кожної особистості, невичерпності можливостей творчого саморозвитку, пріоритеті внутрішньої свободи [30, с. 207].

У відомій технології саморозвитку Г. Селевка найголовніше – створення домінантної установки мотивації на самовдосконалення. Дослідник визначає саморозвиток як процес керування особистістю власним розвитком, під час якого цілеспрямовано формуються й розвиваються якості та здібності особистості. За Г. Селевком, самовдосконалення – форма прояву усвідомленого саморозвитку, коли задіяні свідомість, мислення, приймаються рішення. Ефективність самовдосконалення, саморозвитку залежить від реалізації певних умов: участь у самостійній творчій діяльності, набуття досвіду успіху, адекватний стиль та методи зовнішніх впливів, зовнішнє середовище [536, с. 30].

Культуру самовиховання як готовність до самовдосконалення майбутнього фахівця розглядає О. Кучерявий. Наслідуючи ідеї Л. Рувінського [516] про те, що самовиховання – процес усвідомленої самозміни особистості, учений стверджує, що готовність до самовдосконалення передбачає здатність майбутнього фахівця самостійно й творчо розробляти програму й особистий план роботи над собою та виконувати весь комплекс самовиховних дій. У широкому розумінні готовність до самовдосконалення зв'язана з потребами особистості фахівця в самореалізації та соціальними потребами суспільства у неперервному розвитку [324, с. 226].

Підкреслимо, що сучасна педагогічна думка достатньо широко репрезентує питання саморозвитку та самовдосконалення. Слід

додати, що фундаментальні дослідження професійного саморозвитку вчителя розроблені В. Сластьоніним [571]. Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів розглянуто в дослідженнях Т. Лопухіної [363], І. Склярєнко [562], Л. Сущенко [602], Т. Шестакової [710].

Розкриття психолого-педагогічних особливостей розвитку професійної компетентності, рефлексії, успішності, толерантності, творчого самовираження викладачів вищих навчальних закладів висвітлено в дослідженнях С. Демченко [190], Ю. Ірхіної [255], В. Коновалової [294], О. Кравців [303].

Проблемам саморозвитку сучасної студентської молоді присвячено численні дослідження, як-от: О. Бабошиної [46], О. Бережної [60], А. Бистрюкової [73], А. Бондаревської [92], О. Власової [132], І. Голованової [162], М. Костенко [298], Т. Стрільєвич [593], В. Стрельнікової [592], Т. Тихонової [610], Г. Топчій [613], П. Харченко [651], О. Химченко [653], Р. Цокур [691].

Питанням акмеологічної компетентності, розвитку професіоналізму майбутнього вчителя як складника самовдосконалення приділено увагу в дисертаційних роботах О. Гречаник [166], Б. Дьяченко [214], О. Кисельова [271], Л. Чередниченко [700]. Особливості професійного самовизначення, професійної саморегуляції, саморефлексії розглядають О. Кисла [273], Л. Кравець [302], Н. Сеньовська [547].

Різноманітність, багатоваріантність феномену самовдосконалення представлено в найрізноманітніших наукових жестах як протистояння своєму Его, самоподолання (О. Вишневський) [128]; нескінченне самовіддалення, прагнення вищої мети, що спричиняє створення Я (І. Бех) [67]; самоздійснення, вибір власної історії, автентичність життя (К. Черемних) [701]; прагнення представити світові своє Я, самоствердження в результатах своєї діяльності (Т. Антоненко) [36]; спрямований внутрішній саморозвиток (В. Семиченко [545], Г. Топчій [613]); шлях наближення викладача до ідеалу (Е. Панасенко) [442] та головний чинник удосконалення навчально-виховного процесу (Р. Скульський [566], В. Хомич [654]); критерій професіоналізму (Н. Гузій [174], О. Дубасенюк [211], А. Маркова [385], П. Харченко [650], В. Хомич [654]) функцію професійної педагогічної діяльності (Н. Кузьміна [315], К. Левітан [340],

В. Сластьонін [567]) особистісно-професійний розвиток (В. Вакуленко [119], А. Деркач [192], Н. Кузьміна [318], Л. Мітіна [394]), що зумовлений процесами професійного становлення, професійної підготовки та професійної адаптації; характеристика акмеологічної компетентності (О. Гречаник) [166] особистісна функція самоосвіти (О. Кисельова) [271]; свідоме керівництво розвитком особистісних якостей та здібностей (В. Маралов) [381]; творчий, цілеспрямований, самостійний, самодетермінований рух фахівця до вершин особистісного й професійного розвитку (Т. Шестакова) [710]; принципове превалювання та цілеспрямоване використання особистістю внутрішньої енергії в загальному процесі її визрівання (Д. Чернілевський) [404]; професійного самовиховання як творчого саморуку особистості до професійної самореалізації (О. Кучерявий) [324].

Отже, наукова рефлексія **шостого періоду** (з 1991 р. по теперішній час) розвитку феномену самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки дозволила виокремити ідеї професійного самовдосконалення та його проблематику на фоні євроінтеграційних процесів: уявлення про самовдосконалення як складник усвідомленого саморозвитку; результат духовної рефлексії; гармонію особистісного та професійного розвитку; самодетермінованість і самоусвідомленість процесів самовдосконалення; появу нових структурно-сміслових утворень у свідомості особистості, що мають творчо-еволюційну природу й виявляються в професійній реальності; самовдосконалення як один із мотивів самореалізації. Розуміння професійного самовдосконалення в педагогічному вимірі розкриває перспективи наукового переосмислення концептуальних засад означеного феномену й дає підстави для його імплементації в простір педагогічної реальності професійної освіти викладача вищої школи.

Аналіз сучасної педагогічної думки щодо проблеми самовдосконалення свідчить, що в сучасному науковому просторі існують достатньо ґрунтовно розроблені теорії саморозвитку особистості. Але разом з тим у дослідженнях учених здебільшого відсутній системний, концептуальний підхід до професійного самовдосконалення викладачів вищої школи, теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення не розглянуто як предмет дослідження, аналізуються тільки окремі аспекти представленої проблеми.

Аналіз генези розвитку феномену самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки виявив, що в історичному контексті з найдавніших часів проблема еволюціонувала від стихійних уявлень про ідеали досконалості (перший період (IX – XVI ст.) період зародження ідей про самовдосконалення в часи Княжої доби, куди включено Київську Русь, Галицько-Волинське князівство та Велике князівство Литовське; другий період (1569 р. – початок XVII ст.) – розвиток ідей самовдосконалення в епоху загальних реформаційних змін, слов'янського Відродження; третій період (XVII – XVIII ст.) – період розвитку проблеми самовдосконалення в контексті українського бароко або козацької доби.); до досягнення „самості” окремого народу через виховання національної свідомості, через основний приклад професійного розвитку – особистість вчителя (четвертий період (XIX ст. – 1917 р.) – період наукового та національного становлення проблеми особистості учителя та його самовдосконалення) до розвитку теорії й практики підготовки професійно-педагогічних кадрів, шляхів самовдосконалення вчителів у контексті радянської доби (п'ятий період (1917 – 1991 рр.) та до становлення сучасних різноманітних моделей самовдосконалення на фоні євроінтеграційних процесів, де останній феномен набуває планетарного, глобального значення (шостий період (з 1991 р. по теперішній час) – розвиток національної концепції самовдосконалення вчителя в контексті євроінтеграційних процесів). Розуміння професійного самовдосконалення в історико-педагогічному вимірі розкриває перспективи наукового переосмислення концептуальних засад означеного феномену й дає підстави для його імплементації в простір педагогічної реальності професійної освіти викладача вищої школи.

Філософський, психологічний, історіографічний аналіз питань самовдосконалення дає підстави для висновку, що проблема становлення й розвитку означеного феномену не була предметом спеціального міждисциплінарного дослідження. Доведено, що саме на ґрунті методологічної тріади філософії, психології та історії педагогіки можливо дослідити й здійснити раціональну реконструкцію історичного перетворення проблеми досконалості. Наукове переплетіння означених теорій становить фундаментальне підґрунтя для створення сучасної концепції саморозвитку особистості. З'ясовано, що зміна поглядів на основні моделі

самовдосконалення людини зумовлена суспільними (політичними, соціально-економічними змінами) та педагогічними (трансформація в освіті, вихованні) чинниками.

Зроблено висновок, що метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння феномену самовдосконалення полягає в такому: філософія – метатеорія, яка є основою методології педагогіки. На базі історичного аналізу філософських поглядів, методологічних підходів до вивчення професійного самовдосконалення необхідно здійснити аналіз специфіки, особливостей самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, розробити основи моделювання засобів, шляхів ефективною технології самовдосконалення, тобто здійснити концептуально-діяльнісне розв'язання актуальної педагогічної проблеми. Теоретико-методологічне обґрунтування феномену самовдосконалення в освітній практиці значно розширює останню, інтегруючи досягнення загальної філософії, результати теоретичного аналізу та педагогічної практики, суспільно-політичних і педагогічних рухів. Важливим метатеоретичним підґрунтям педагогічного розуміння феномену самовдосконалення є аналіз філософських концепцій, у результаті якого з'ясовано, що ідеал досконалості, перші уявлення про нього були народжені в античній філософії. Філософія Середньовіччя характеризується принципами єдності та боротьби протилежностей духовного й тваринного існування. Під час ренесансного періоду формуються гуманістичні концепції самовдосконалення людини. Новий час – моделі самовдосконалення засновуються на особистісних, усвідомлених, цілеспрямованих програмах самостворення людини. У сучасних умовах філософська думка актуалізує потребу в духовних пошуках витоків самовдосконалення. На перший план цілісного вивчення людини виходять власне філософські методи – трансцендентний, феноменологічний, аналітичний. Процес самовдосконалення набуває глобального значення, переходить у площину формування духовної цілісності особистості як найголовнішої умови самовдосконалення з акцентом на глобальному моральному імперативі.

Розгляд феномену самовдосконалення в ареалі психології дає можливість стверджувати: розвиток – *об'єктивний процес* кількісних і якісних змін психічних процесів, станів, якостей, що виражається в закономірних перетвореннях особистості;

саморозвиток – фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, переробляти особисту життєдіяльність у предмет практичного перетворення; самовдосконалення – найбільш адекватна форма саморозвитку дорослої людини. *Професійне самовдосконалення – процес свідомої, цілеспрямованої роботи над собою, свідомого керівництва особистісним і професійним саморозвитком на ґрунті самоосвіти й самовиховання. Професійне самовдосконалення необхідне для того, щоб найбільш повно реалізувати себе в житті, через самореалізацію зрозуміти сенс свого життя та перейти до більш високої форми саморозвитку – самоактуалізації.*

Людина намагається стати кращою, наблизитися до певного ідеалу, привласнюючи риси та якості особистості, яких у неї поки ще немає, намагається оволодіти тими видами діяльності, якими ще не володіє. Отже, можна стверджувати, що самовдосконалення – це процес свідомого керівництва розвитком, точніше, саморозвитком особистості, розвитком її якостей і здібностей. На основі теоретичного аналізу сучасної психологічної науки проблема особистісного зростання репрезентована в межах культурно-історичної концепції, діяльнісного, суб'єктного, гуманістично зорієнтованого, акмеологічного підходів; ідей класичного психоаналізу; основних положень психології професіоналізму та психології життєвого шляху, онтопсихології.

Гене́за феномену самовдосконалення в українській педагогічній думці свідчить про важливість використання історико-педагогічного досвіду для розгляду проблеми дослідження та дозволяє зробити деякі узагальнення.

В історичному контексті з найдавніших часів проблема становлення та розвитку самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки еволюціонувала від стихійних уявлень про ідеали досконалості до становлення сучасних різноманітних моделей самовдосконалення на фоні євроінтеграційних процесів, де останній феномен набуває планетарного, глобального значення (шостий період (з 1991 р. по теперішній час) – розвиток національної концепції самовдосконалення вчителя в контексті євроінтеграційних процесів). Розуміння професійного самовдосконалення в історико-педагогічному вимірі розкриває перспективи наукового переосмислення концептуальних засад означеного феномену та дає підстави для його імплементації в

простір педагогічної реальності професійної освіти викладача вищої школи.

На основі дослідження питань самовдосконалення у філософській, психологічній, історико-педагогічній думці виділено базові характеристики самовдосконалення:

– динамізм, дійсно самовдосконалення особистості – рухома, динамічна структура, що без особистості не існує, яка виводить людину на новий етап розвитку і становить нову її якість. Щоб стати на шлях самовдосконалення, людині допоможуть лише власні спостереження та самопізнання. Тільки внутрішня трансформація шляхом самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, тобто процеси, які людина здійснює свідомо, приносить їй гармонійне світовідчуття та є началом створення духовної цілісності;

– синергетичність самовдосконалення. Людина – сукупність різних синергетичних систем, які в ідеальному варіанті повинні взаємодоповнювати одна одну;

– самовдосконалення – це найбільш адекватна форма саморозвитку, умова педагогічного професіоналізму, процес свідомого керівництва розвитком особистості, своїх якостей і здібностей, досягнення „недосяжного” ідеалу, що надає усвідомленості, повноти, стійкості та визначеності основним життєвим орієнтирам;

– самовдосконалення зв’язане з вічними духовними цінностями й має ядерну, духовно-моральну основу, педагогічне самовдосконалення характеризується яскраво вираженою педагогічною спрямованістю, морально-ціннісними домінантами та розвиненими педагогічними здібностями;

– феномен самовдосконалення – приклад переплетіння раціонального та ірраціонального, інтелектуального й чуттєвого;

– вітчизняні моделі самовдосконалення характеризуються кордоцентричністю, що відображає ментальність української нації, філософію серця та педагогіку душі.

Отже, аналіз становлення та розвитку феномену самовдосконалення у філософії, психологічній, педагогічній думці дозволяє стверджувати, що останній має яскраво виражену моральну домінанту, є духовно-ментальною рисою українського народу, у центрі процесів самовдосконалення – ідеал учителя. Протягом століть у різноманітних науках самовдосконалення – провідний засіб особистісного й суспільного розвитку.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

У другому розділі йдеться про теоретичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, особливості їхнього особистісного самовдосконалення.

Отже, спробуємо довести, що ефективне педагогічне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін можливе тільки за умов урахування специфіки особистісного розвитку, визначення особистісних якостей викладача гуманітарних дисциплін. А визначення основних теоретичних засад дослідження стане підґрунтям наукового відображення педагогічної дійсності.

2.1. Професійне педагогічне самовдосконалення в науковому вимірі: концептуальні підходи та методичні засади

Розгляд складної й багатоаспектної проблеми самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів ґрунтується на методології наукового пізнання, яку розуміють як учення про принципи, побудову, форми та способи науково-дослідницької діяльності [304, с. 11]. Без методологічних знань неможливо правильно, коректно провести науково-педагогічне дослідження. Але ситуація ускладнюється тим, що питання методології досить складне, різнорівневе, характеризується відсутністю конкретного рецепту, „формули” розкриття педагогічних проблем і явищ. Детермінантна теза нашого дослідження – урахування сучасного наукового мислення – його методологічності, що, на думку вчених, характеризується як „свідоме ставлення до засобів і передумов діяльності з формування та самовдосконалення наукового знання” [304 само, с. 24].

У представленій роботі виходимо з того, що методологія – це не тільки „вчення” як сукупність знань, але й галузь пізнавальної діяльності [304], вихідні положення, реалізація яких є в основі здійснення теоретичної й практичної діяльності людини (В. Буряк [110], Ф. Василюк [120], М. Данилов [198] та ін.). Відповідно, визначаючи методологію педагогіки, ми стоїмо на позиціях М. Данилова: „Методологія педагогіки є система знань про

підґрунтя та структуру педагогічної теорії, про принципи підходів та засобів здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність...” [180, с. 17]. В. Краєвський значно розширює це визначення: „... а також система діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки та методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень” [304, с. 18].

Теоретичні засади виконуваного дослідження будуються на сукупності методологічних підходів, а саме: акмеологічного; аксіологічного; системного, синергетичного; компетентнісного; цілісного; особистісно зорієнтованого; герменевтичного. Представлені підходи будемо розглядати як методологічний інструментарій, своєрідну сукупність концептуальних уявлень, метою яких стане забезпечення ґрунтового, фундаментального, цілісного розуміння самовдосконалення, його структури, механізмів здійснення.

Розгляд означених підходів як методологічних засад дослідження самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ВНЗ [679] дозволяє виокремити основні положення, зв’язані: із саморозвитком і професійним саморозвитком особистості викладача; з досягненням професійного „акме” викладача; з розглядом особистості викладача як активної розвивальної системи, що базується на цілісному підґрунті ціннісно-сміслової сфери; з розумінням самовдосконалення як компетентності вищого ґатунку.

Акмеологічний підхід. Специфіка акмеологічного підходу полягає в тому, що сукупність (або інтеграція) наукових знань із психології, філософії освіти, педагогіки, культурології, соціології, синергетики, валеології, генетики, екології, медицини допомагає розкрити взаємозв’язок об’єктивних і суб’єктивних складників розвитку людини в освітньому середовищі [181, с. 7]. Для нашого дослідження важливою є теза про те, що акмеологія визначається як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, у центрі якого людина „в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах” [182, с. 91].

Метою акмеологічного підходу є з’ясування, уточнення педагогічних характеристик, які потрібно розвивати в людині, щоб її вдосконалити, допомогти їй досягнути вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку [99, с. 91]. Відповідно головним завданням педагогіки в межах акмеології є

створення методологічного інструментарію, який давав би змогу виявляти рівень професіоналізму, зокрема викладачів ВНЗ, колективу людей.

Ідеї класичної акмеології викладено й представлено з позицій вікової психології (Б. Ананьєв, М. Рибников). Філософське обґрунтування предмета акмеології здійснено В. Бранським [99], В. Ільїним [245], С. Пожарським [245], які акцентують увагу на взаємозв'язку акмеології з культурологією, антропологією, етноакмеологією. Теоретико-методологічні засади застосування акмеологічних знань і підходів до розв'язання проблеми розвитку суб'єкта до рівня професіонала зроблено О. Бодальовим [84], А. Деркачем [194], Н. Кузьміною [314], О. Кириченко [270], В. Зазикінім [17], С. Пальчевським [438], Я. Петровським [454], Л. Рибалко [504], Є. Степановим [588] та ін.).

Значно розширили коло досліджень з акмеології В. Вакуленко [119], Ю. Гагін [143], Г. Данилова [181], В. Максимова [374], Г. Михайлов [395], С. Пожарський [245], А. Реан [498], Є. Рибалко [524], О. Ситников [561], П. Шиян [713], Г. Хозяїнов [18].

З позицій акмеологічного підходу самовдосконалення викладачів вищої школи може розглядатися в ракурсі таких аспектів:

- досягнення мети усвідомленого самовдосконалення як вершини професійного „акме” розвитку та становлення особистості викладача вищої школи;

- виокремлення наукових характеристик, основних параметрів феномену самовдосконалення на основі акмеологічних закономірностей;

- обґрунтування основних фундаментальних варіантів досягнення або недосягнення викладачем професійних вершин досконалості на етапі зрілості;

- вивчення зв'язків між особливостями досягнення професійних педагогічних вершин викладача вищих навчальних закладів і характером соціальних ситуацій;

- з'ясування значення ролі особистості викладача, його активності у визначенні „акме” досконалості та часу, коли людина цієї вершини досягне (або прогнозування досягнення вершин професійного самовдосконалення);

- визначення результату ефективного, дієвого виховання як виникнення потреби в самовихованні, а результат професійної

підготовки – нескінченне намагання до професійного зростання та самовдосконалення;

- окреслення основних професійних параметрів професіонала вищої школи на гіпотетичному та дослідницькому рівнях;

- установлення специфічного у визначенні параметрів професіонала вищої школи та спостереження за основними змінами, що відбуваються в означених параметрах з підвищенням професійної майстерності як результату самовдосконалення;

- розроблення на цій основі концептуально-теоретичної моделі самовдосконалення професіонала вищої школи.

Отже, з позицій акмеологічного підходу самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів – це багатовимірний процес розвитку особистісних і професійних якостей, досягнення „акме”, сходження до вищого рівня професійного розвитку.

Таким чином, метою самовдосконалення з погляду акмеологічного підходу є досягнення акме (вершин) у розвитку та саморозвитку людини (Г. Данилова, Л. Рибалко). Причому, головне – не визначення кінцевої вершини людини, а співвіднесення вершин як досягнутого максимуму на цей період життя і ще не використаних можливостей людини [85, с. 37]. Узагалі самовдосконалення – процес, який потрібно розглядати в динаміці його становлення та розвитку. Більше того, дослідники [503, с. 83] звертають увагу на новоутворення (психічні та соціальні зміни), що інтегруються в процесі саморозвитку та розвитку людини.

Так, це може бути розвинене самоусвідомлення, самопізнання, потреби, мотиви самовдосконалення, що дозволяють коригувати, спрямовувати процес самовдосконалення у відповідному напрямі. У цьому контексті самовдосконалення повинно розглядатися як динамічний, саморозвивальний процес, здатний до самозбагачення, що сприяє досягненню акме. „Природа новизни в змісті внутрішнього світу індивіда визначається трансформацією інтегральних образів (асоціативних комбінацій). Вони є певним синтезом, комплексами відбитків зовнішнього світу... Інтегральні образи динамічні: вони постійно інтерферують, частково трансформуються, виникають їхні нові поєднання” [404, с. 84 – 85]. Це повною мірою відображено в динаміці самовдосконалення.

Акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології [753].

Зазначимо, що особистісно-професійний розвиток дослідники визначають [195] як процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою навчання та саморозвитку у процесі професійної діяльності і професійної взаємодії [196]. Слід мати на увазі, що самовдосконалення фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, і разом з тим індивідуальна неповторність особистості впливає на процес і результат, зокрема й педагогічної діяльності.

Специфічною рисою самовдосконалення викладача вищої школи є те, що формування професійної зрілості фахівця відбувається на основі усвідомлення себе як професіонала, визначення індивідуальних шляхів свого професійного розвитку, створення програм самовдосконалення, розвитку індивідуальних характеристик (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, особливості інтелекту). З іншого боку, педагогічна дійсність, діяльність може позитивно або негативно впливати на саморозвиток фахівця. Для нашого дослідження пріоритетом є примноження в ході самовдосконалення свого внутрішнього педагогічного потенціалу, що можна охарактеризувати такими ознаками: підвищення рівня самосвідомості, інтенсивне самопізнання, домінування потреб саморозвитку, самовдосконалення, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання. Отже, показником самовдосконалення є професійний розвиток, професіоналізм, професійна майстерність.

На основі аналізу праць [173; 503] визначимо суттєві ознаки професіоналізму як суттєвої категорії акмеології:

- якісна характеристика суб'єкта праці;
- міра досконалості в педагогічному виді діяльності, високий рівень володіння майстерністю;
- високий рівень розвитку професійно-важливих та особистісно-ділових акмеологічних інваріантів професіоналізму (здатності до передбачення й прогнозування, саморегуляції, прийняття рішення);
- високий рівень креативності;
- розвинена система організації самосвідомості, індивідуально-психічних якостей людини, тобто зорієнтований на акме досягнення внутрішній потенціал;
- позитивна спрямованість на професійну діяльність;

– певний рівень успішності виконання професійної діяльності.

Звертаючись до особистісних чинників розвитку професійної діяльності самовдосконалення викладача, підкреслимо, що найважливішу роль відіграють внутрішні психічні процеси, що відбуваються всередині особистості: набуття сенсу діяльності; формування змістового ядра особистості, її хвилювання, створення „внутрішнього локусу оцінювання”, здібність і потреби в особистісному саморозвитку та ін. [569, с. 9].

Одним з головних внутрішніх регуляторів самовдосконалення, професіоналізму викладача є самооцінка. З погляду акмеологічного підходу використовується поняття „продуктивна самооцінка”. Саме від „Я”-концепції викладача залежить рівень і фундаментальність досягнень професійного акме, інтенсивність та якість самовдосконалення.

„Я”-концепцію професіонала вищої школи ми розуміємо як власність особистості, одержану в процесі професійної діяльності, як чітке уявлення про себе, неповторну систему індивідуально-професійних якостей. Власний образ „Я” викладача – це позиція, установка на самовдосконалення, самопізнання, самосприйняття, рефлексію, самоідентифікацію, самовизначення, самообмеження [503, с. 97]. Рух до досконалості дослідники [710, с. 449] представляють як вектор від „Я”-потенційного до „Я”-актуального, що „засвідчує охоплення самовдосконалювальними впливами й найбільш глибоких підструктур, таких як творчий потенціал, сутність, ціннісно-смісловне ядро особистості, які відповідно до їх сутності, специфіки потребують на лише формувального, а й актуального впливу на власний розвиток”.

Самовдосконалення викладача можна розглядати як психологічний механізм подолання протиріч між „Я”-актуальним і „Я”-потенційним, „Я”-реальним та „Я”-ідеальним, створення гармонії між ними (Н. Кузьміна, Л. Рибалко, С. Пожарський, Т. Шестакова). Продуктивність „Я”-концепції викладача вищої школи ми розуміємо як постійну потребу в самопізнанні внутрішнього світу, усвідомлене керування розвитком „Я”, прагнення самовдосконалення як вищої мети, що спричиняє створення професійного „Я”.

Самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів залежить від усвідомлення педагогом змін, що з ним відбуваються, а саме від рівня саморегуляції, уміння контролювати свій

емоційний психічний стан, самоконтролю, самооцінювання на ґрунті усвідомленої рефлексії. Отже, „Я”-професіонала „має справу з самим собою в нерозривності якостей, здібностей, переживань. У цьому і полягає сенс самосвідомості як «Я в дії»” [72, с. 7]. Саме через самоспостереження (інтроспекцію), коли викладач спостерігає за змістом власної свідомості, професійними діями та відрефлексовує їх (аналізує дії, думки, вчинки, думки про себе), педагог прогнозує свою професійну поведінку, знаходить шляхи самовдосконалення та невинно крокує до досягнення акме професіонала.

Отже, з позицій акмеологічного підходу самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів можна розглядати як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, інтенсивне самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на ґрунті продуктивної позитивної „Я”-концепції, що характеризується рухом від „Я”-реального до „Я”-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком „Я” на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. Причому результатом самовдосконалення є усвідомлений професійний розвиток, що відображається в зростанні рівня професіоналізму як якісної характеристики суб’єкта праці та досягнення високого рівня акмеологічних інваріантів професіоналізму.

Аксіологічний підхід до розв’язання питань самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, механізмів перетворення загальнолюдських суспільно значущих цінностей у власні особистісні [504, с. 54, 55]. Самовдосконалення викладача з погляду педагогічної аксіології – неперервний процес набуття та привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму. Фундаментальні положення теорії цінностей достатньо повно представлено в працях О. Донцова [203], А. Здравомислова [231], А. Ленгле [371], В. Тугаринова [615] та ін.

Педагогічний аспект аналізованого підходу висвітлюють В. Андрущенко [34], Н. Антонова [37], І. Бех [68], Г. Васянович [122], О. Вишневський [128], Б. Гершунський [152] В. Гриньова [169], І. Зязюн [238], Л. Рибалко [504], О. Сухомлинська [598], В. Сластьонін [567], Н. Ткачова [612].

Під поняттям „аксіологічний підхід” розуміємо спрямованість креативного освітнього простору ВНЗ, освітніх ідеалів на ціннісно-смыслову сферу, на провідні положення педагогічної аксіології, фундаментальними поняттями якої є цінність, значущість, ідеал, тобто „багатогранна палітра емоційно-почуттєвих, когнітивних, поведінкових, потребнісно-мотиваційних складників, світоглядних структур, які охоплюють світобачення, світосприйняття й світоставлення” [36, с. 27].

Цінності, ціннісні орієнтації, ідеали як відображення синтетичного образу олюдненого, одухотвореного викладача – основа поведінки і внутрішня умова самовдосконалення. Актуалізація одних цінностей і відмова від інших (С. Рубінштейн), зміна життєвих, професійних пріоритетів – свідчення еволюції професіонала вищої школи.

Аксіологічною основою представленого дослідження є розуміння того, що в „духовно досконале Я може трансформуватися завдяки вищим цінностям, до яких прагне особистість і які в такому разі поставатимуть реальним масштабom її духовного Я, визнаючи його справжню якість” [72, с. 6], та визнання того, що в сучасній педагогіці основним орієнтиром повинна стати „здатність людини до саморегламентации” (О. Вишневський) [128] до усвідомленого самообмеження та самоподолання.

Отже, самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищої школи можна розглядати як привласнення особистістю вищих духовних цінностей, що відображають „реальний масштаб духовного Я” (І. Бех) [72], наповнення суб’єкта професійними ідеалами, завдяки яким викладач піднімається над сферою реальної життєдіяльності, тим самим символізуючи безкінечність розвитку особистості професіонала. Тобто вищі духовні цінності стають і мотивом, і потребою, і складником цілісного духовного „Я” викладача.

Самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін виявляється в:

– здатності орієнтуватися на поле вищих цінностей і визначатися щодо них (Д. Леонтьєв). Причому, це поле цінностей – динамічна морально-духовна реальність, особистість, що прагне ідеалу;

– законі нарощування духовної професійної досконалості викладача (І. Бех), який спроможний до самоусвідомлення та рефлексивного регулювання;

– диференціації внутрішнього світу, тобто вибудувані ієрархії ціннісних орієнтацій, що становлять зміст „Я” в сукупності професійних якостей, здібностей, переживань на основі самоспостереження (інтроспекції) та рефлексії (аналіз особистісних дій і вчинків);

– прагненні до вищої мети – це нескінченне професійне самовдосконалення, що спричиняє саморух, саморозвиток, самоздійснення. Останнє можливе лише за умов постійного наближення до професійного ідеалу як потенційної перспективи;

– потребі на основі активно-проблемної позиції, самостійно та свідомо змінити існуючий образ професійного „Я” та особистісного „Я”;

– розширенні суб’єктного простору викладача, не тільки професійного, але й морального, що має ціннісно-сміслову значення;

– здатності до рефлексії, саморегуляції, самоподолання, сприйняття й розуміння професійної педагогічної діяльності як цінності особистого життя, що постійно збагачується. Тобто повноцінний професійний та особистісний саморозвиток – служіння, неперервне примноження моральних та професійних якостей.

У ракурсі аналізу теоретичних підходів аксіологічний аспект самовдосконалення викладача вищої школи є ядерним, визначальним для професійного саморозвитку особистості професіонала, що виявляється в спрямуванні інтелектуально-моральних сил, прагнень, намагань на досягнення високих професійних вершин. Намагання досягти й наблизитися до педагогічного ідеалу як багатозначного феномену, образу-зразка відкриває величезні за своїм „мотиваційним масштабом” (І. Бех) можливості досконалості. У таких умовах кожна педагогічна дія – рух уперед, розкриття педагогічних здібностей, утілення педагогічної спрямованості, розширення зони „найближчого розвитку” викладача на підґрунті морально-духовної домінанти.

Цінності, ціннісні орієнтації особистості викладача становлять її цілісність, стають частиною внутрішнього досвіду та мотиваційними орієнтирами професійно-педагогічної діяльності на

грунті „об’єктної рефлексії” (І. Бех). Особистість виділяє і привласнює певну моральну професійну цінність, надає перевагу саме такому варіанту ціннісної орієнтації та розгортанню педагогічних подій. Тобто внутрішній потенціал викладача – ієрархічно організована система схвалених морально-професійних цінностей, ціннісних відносин, внутрішньої професійної принципової позиції, ціннісної поведінки. Саме на основі представленої ціннісної системи формується самооцінка професіонала як результат роботи з привласнення моральних цінностей, що приносить насолоду та почуття задоволення від досягнення нового якісного виміру особистості, нової сходинки розвитку.

Зміна професійно-духовного образу викладача, створення цілісної гармонійної внутрішньої структури, нейтралізація „Его-пристрастей” (І. Бех), самоподолання (О. Вишневський) на усвідомленій ціннісній основі приводять до усвідомленого самоздійснення, самовиявлення, особистісного саморозкриття. З огляду на це, сама особистість викладача, яка спрямована на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію, стає цінністю для оточуючих, взірцем, прикладом професійного становлення, досягнення „акме” вершин, утіленням і відображенням світу професійних цінностей [675].

Тобто, нову грань у розумінні самовдосконалення відкриває аксіологічний підхід, у центрі якого знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Гуманістичні ціннісні орієнтації – „аксіологічні пружини” [448], що надають активності усій ціннісно-смісловій сфері особистості, є „альфою і омегою розуміння сутності людини, образу людського в людині, яка відбиває змістову наповненість її внутрішнього світу, світоглядних переконань, наявність духовних цінностей, життєстверджувальних ідеалів” [448, с. 28].

З позицій аксіологічного підходу мета самовдосконалення – „прагнення вищої мети – нескінченне самовіддалення, що спричиняє створення „Я”, розвиток можливий лише за умови постійного наближення своєї особистості до духовної перспективи [36, с. 8]. В аксіологічному вимірі сенс самовдосконалення – протистояння своєму ЕГО (І. Бех), самоподолання та самообмеження на основі саморегламентації (О. Вишневський) [128]. Але життєві реалії свідчать, що жити й професійно діяти за

суворо моральними принципами (В. Оржеховська) [433] дуже важко, практично неможливо. Разом з тим ігнорування бездуховності, аморальності в житті та професії веде до регресу, деградації, деформації особистості, тобто до процесів, протилежних самовдосконаленню. А відсутність святого в душі людини веде до розколу на окремі елементи її власної природи й служіння саме їм.

З погляду аксіології найвищий ступінь самовдосконалення – наявність і служіння ідеалам. „Про справжню філософію життя можливо говорити лише тоді, коли людина замислюється над власним самосприйняттям і самовизначенням у світі, спрямовує свої інтелектуальні, духовні сили на досягнення вищих духовних цінностей” [68, с. 16]. Причому ідеали – це теж цінності, значущі для людини (С. Рубінштейн) [512]. Цілеспрямована особистість усвідомлено робить особистісний вибір професії, прогнозує перспективи особистісного зростання, отримує моральну насолоду, духовну наснагу. Ця теза є вельми актуальною для педагогічної діяльності. Бо саме морально-ціннісний її бік є вирішальною, всеохоплювальною силою професійного педагогічного успіху.

Тобто викладач вищої школи збагачує свій внутрішній світ і зміст у спілкуванні зі світом цінностей (В. Зеньковський) [233], розкривається в потребі служіння педагогічним ідеалам. Саме наявність ідеалів, вічне прагнення „висоти”, що властиві людській природі, є визначальним чинником формування усвідомленого самовдосконалення. Протилежні процеси, утрата святого в душі веде до саморуйнування.

Педагогічні цінності в педагогічній аксіології є нормами, що регламентують педагогічну діяльність і постають як пізнавально-дієва система, що служить опосередковано сполучною ланкою в галузі освіти та діяльністю педагога [448]. Цінності формуються історично та фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді уявлень і образів. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі педагогічної діяльності. Саме під час останньої відбувається суб’єктивізація педагогічних цінностей, тобто привласнення або заперечення. Можна зробити висновок, що саме рівень суб’єктивізації педагогічних цінностей є показником самовдосконалення педагога. С. Рубінштейн [512], підкреслюючи роль цінностей у регуляції поведінки, зазначав, що результатом діалектики життя людини є переоцінка цінностей. Отже, актуалізація одних професійних цінностей і відмова від

інших є свідченням еволюції ціннісно-сислової сфери та професійного самовдосконалення фахівця. Це положення є концептуальною основою нашого дослідження. Для викладача вищої школи педагогічна професія – цінність, наповнена життєвим смыслом, умова самовдосконалення, самоствердження, самореалізації.

У розумінні самовдосконалення з позицій аксіологічного підходу визначальну роль відіграють особистісно-педагогічні цінності педагога, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки, що в сукупності становлять систему ціннісних орієнтацій особистості.

Якщо самовдосконалення розглядати з погляду аксіологічного „Я” [446], то останнє складається з когнітивних, емоційно-цільових компонентів. У ньому ніби асимільовано соціально-педагогічні та професійно-групові цінності.

Дослідники [446] серед усього розмаїття цінностей виділяють самодостатні цінності – цінності-мету, що слугують основою самовдосконалення викладача та студентів. Цінності-мету можна вважати фундаментом розвитку та самовдосконалення викладача, оскільки в них закладено сенс педагогічної діяльності. Цілі педагогічної діяльності визначаються потребами, мотивами саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, вони повинні бути тісно зв’язані з категоріями „Особистість студента” та „Я”-професіонал.

Серед так званих інструментальних цінностей учені виділяють цінності-засоби, до яких належать сукупність цінностей-ставлень, цінностей-якостей, цінностей-знань.

Цінності-ставлення виражаються у ставленні до професійної діяльності, що є динамічними новоутвореннями особистості та змінюються залежно від професійних успіхів або невдач і задоволення професійних, особистісних потреб. У цих ціннісних відносинах відображається ставлення викладача до студентів, до себе як професіонала. Саме в означених цінностях відображається діалектика „Я”-реального, „Я”-ретроспективного, „Я”-ідеального, „Я”-рефлексивного, „Я”-професійного [569]. Рівень самовдосконалення як показника особистісно-професійного розвитку викладача визначає динаміка „Я” образів. Точніше, цілеспрямований рух від „Я”-реального до „Я”-ідеального.

У цінностях-якостях виявляються особистісно-професійні характеристики педагога. До них фахівці (В. Сластьонін) відносять різноманітні та взаємозв'язані особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості, що залежать від рівня розвитку низки здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних та інтерактивних.

Тільки цінності-ставлення та цінності-якості не забезпечують належний рівень існування педагогічної діяльності та ефективного самовдосконалення. Існують ще цінності-знання, що відображають систему певних умінь і знань, що представлено у вигляді педагогічних теорій і принципів створення освітнього процесу [446].

Отже, цінності, ціннісні орієнтації, смисли – визначальні дефініції в процесі самовдосконалення викладача вищої школи, а пошук, добір ефективних ціннісних орієнтацій – стратегічний напрям формування професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів.

Розглянуті педагогічні цінності створюють аксіологічний варіант самовдосконалення викладача.

Самовдосконалення викладача з погляду аксіології розглядаємо як розширення його суб'єктивного простору (через усвідомлену роботу над собою), професійне та морально-духовне ціннісно-смісловне збагачення, орієнтацію на постійний динамічний вибір духовних і професійних ідеалів. Аксіологічне багатство викладача розуміємо як добір ефективних методів і прийомів самовдосконалення.

Системний підхід становить постнекласичний тип наукової раціональності (В. Краєвський) [304], що дозволяє враховувати співвідношення знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів та операцій діяльності, а й з ціннісно-цільовими структурами. Н. Луман [368] наголошує на існуванні трьох видів систем: біологічної (живі організми), психологічної (свідомість індивідів) і соціальної. Останні – головний предмет його наукових пошуків, що може бути використаний у нашому дослідженні. До соціальних систем належать підсистеми, які в результаті функціональної диференціації суспільства виокремилися в закриті системи. Прикметно, що кожна з них обробляє інформацію за допомогою специфічного коду, своїх програм і цінностей.

Прикладом такої системи є освіта, що виконує свою функцію в суспільстві – навчання та виховання молодого покоління. Якщо класичні вчення про системи досліджують внутрішні відношення між елементами і займаються пошуком нових характеристик системи, то Н. Луман акцентує увагу на відносинах між системою і оточенням. А головне – усі проблеми самої системи зводяться до цих відношень [368, с. 2]. Сутність цих відношень виражається у зменшенні складності реальності, що характеризується багатоваріантністю можливих різноманітних подій. Тобто системи є острівками з меншою складністю, на відміну від середовища, та виокремлюються від навчального середовища завдяки добору можливостей, тому що всередині системи можливі тільки певні обмежені події. Але кожна така система, з одного боку, повинна „відповідати” складності навколишнього середовища. З іншого – диференціюватися від середовища й разом з тим зберігати відповідність своєму оточенню. У цьому ракурсі головне – робота системи – зменшення складності завдяки добору інформації про навколишнє середовище. Тобто на певні впливи середовища система не реагує взагалі, вони ніби стають для неї шумом; на інші – реагує, резонує, і тоді вони стають подією у навколишньому середовищі, і це, своєю чергою, змінює стан системи, залишаючи в ній відбиток [111, с. 67].

При розгляді системного підходу слід мати на увазі, що найважливішим здобутком Н. Лумана є евристична модель аутопоєсису [369], яка була розроблена в теоретичній біології і потім ефективно використана для аналізу соціальних систем, де ця модель отримала назву самореференція. Н. Луман довів, що поняття аутопоєсису може бути поширене на соціальну сферу за умови, якщо в якості елементів соціальної системи розглядаються не особистості, суб'єкти, індивіди, а комунікативні акти. Останні зв'язані аутопоетично тому, що кожний новий акт комунікації відбувається на основі попереднього й орієнтований на майбутню комунікацію [367].

Виокремлення соціальних систем означає відокремлення специфічного типу комунікацій, що відбувається завдяки тому, що кожна функціональна система використовує свій специфічний бінарний код і свої програми для добору та обробки інформації. Прикладом бінарних кодів у педагогіці є „духовність – бездуховність”, „досконалість – недосконалість”, „соціалізація –

маргінальність”. Усе, що відбувається в системі, розглядається як вибір того чи того коду. Код системи залишається незмінним, він визначає її ідентичність, специфічність. Але змінюються програми, від яких залежить здатність системи до адаптації [111, с.182]. Програма створює умови використання коду. Для педагогічної науки програмою є педагогічні теорії.

Для кожної соціальної системи інші соціальні системи є оточенням. Тобто вплив однієї системи на іншу є шумом, з якого вона робить відбір інформації зі своїм специфічним способом дій (тобто кодом, програмами та схемами інтерпретації, наприклад, педагогічними). Разом з тим Н. Луман вважає, що взаємодія між системами можлива. Але не прямолінійно „лобом у лоб”, а своїм специфічним способом. Системи мають здатність змінюватися відповідно до змін навколишнього середовища та адаптуватися до нього. Але, на думку Н. Лумана, неможливо визначити наперед, у якому напрямі будуть відбуватися ці конкретні процеси „навчання”. Це явище Н. Луман визначає як „структурне зчеплення”, цей термін запозичений у У. Матурано [266]. Неможливо точно передбачити, який буде резонанс однієї системи на зміни іншої, тому що є наявність випадковості. Випадковість – поняття важливе для характеристики взаємодії між системами. Усі впливи навколишнього середовища та інших соціальних систем є шумом, і тільки те, що відібрано системою, стає інформацією. Відбір передбачає випадковість тому, що кожний відбір – вибір з кількох можливостями, і завжди існує ризик неправильного вибору. Беручи до уваги взаємозалежність соціальних систем, наголосимо на труднощах перекладу з коду однієї системи на код іншої. Позитивна оцінка в одному коді не викликає автоматично позитивну оцінку в інших, наприклад, професійне самовдосконалення, формування моральності та духовності не є юридично та економічно значущими.

Функціонування системи (В. Садовський) [529] підкоряється певним, притаманним тільки цій системі, законам. Тобто в кожний певний момент часу система знаходиться в певному стані: послідовний набір станів системи створює її поведінку. За характером своєї поведінки і типом діючих у системах законів учені визначають системи реактивні (їхнє функціонування визначається впливом середовища) і системи активні (суттєву роль у функціонуванні таких систем відіграють внутрішні закони їхньої

поведінки, визначенні мети системи, а вплив середовища на систему має підлеглу роль). З погляду поведінки розрізняють функціонувальні й розвивальні системи. Останні можуть бути здатні до самоорганізації й саморозвитку. У межах системного підходу самовдосконалення викладача вищої школи можна розглядати як систему, специфічний набір якостей, що може бути реактивною (тобто повністю підкорятися впливам середовища і не розвиватися. У такому випадку особистість викладача можна розглядати як „жертву процесу соціалізації” (О. Мудрик) [406], з певними професійними деформаціями й активною системою, що детермінована внутрішніми законами поведінки, потребами та цілями професійної педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу при розгляді процесу самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість викладача, процес його самовдосконалення розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, взаєморозвитку, динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, що можуть залишитися непоміченими в складових елементах системи. Тобто вивчення педагогічних явищ відбувається в їхній цілісності, неподільності й комплексності, на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів, дозволяє виявити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах [296, с. 114].

У цьому сенсі нашу увагу для створення цілісної концепції формування самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін з позицій системного підходу представляє погляд Б. Ананьєва на людину як індивіда, особистість, суб'єкта діяльності й індивідуальності [24, с. 14]. Дослідник розглядає людину в нерозривній єдності соціальних і природних задатків. Характерно, що певну властивість людини можна розглядати і як результат розвитку біологічної системи.

Зупинимося на теорії Б. Ананьєва докладніше. Поняття „індивід”, за розумінням ученого, – це належність до *homo sapiens*, відображення історії свого біологічного виду, характеристика природних властивостей людини. „Особистість” – соціальні якості,

що здобуваються в процесі соціалізації, засвоєння соціальних цінностей. „Суб’єкт діяльності” – людина, яка володіє свідомістю, активністю, виявляє себе в різноманітних видах діяльності (професійній, пізнавальній, комунікативній), яка, на думку вченого, характеризується сукупністю діяльностей і головне – їхньою продуктивністю. „Індивідуальність”, за Б. Ананьєвим [27], – інтеграційне цілісне об’єднання індивіда, особистості й суб’єкта діяльності, неповторний варіант реалізації людиною потенційних здібностей.

Розуміння викладача вищої школи як індивіда, особистості, суб’єкта діяльності та індивідуальності дає можливість розглянути останнього як цілісну систему в гармонійному поєднанні зовнішнього – внутрішнього, соціогенного – психогенного, зовні визначеного – зсередини зумовленого. Разом з тим, ураховуючи думку П. Анохіна [35], що системою може називатися тільки такий комплекс вибіркового залучення складників, де взаємодія і взаємини набувають характеру взаємосприяння компонентів, спрямованих на отримання сфокусованого корисного результату, треба мати на увазі, що для нашого дослідження вагомою є теза про те, що всі виокремлені елементи (індивід, особистість, суб’єкт діяльності, індивідуальність) – це компоненти системи „викладач”. Якщо спробувати замінити або прибрати один з них, то руйнується й ліквідується вся система. Жоден компонент представленої системи „викладач” не можливо замінити на той чи той складник або їх сукупність. Саме взаємосприяння елементів системи „викладач” дає можливість автономному індивіду не тільки сприймати культуру, а й протистояти їй. На певні впливи середовища система може не реагувати взагалі, на інші – активно реагувати, резонувати і як наслідок – змінюватися, змінюючи стан системи „викладач”. Ці положення системного підходу дозволяють зрозуміти викладача як систему, що постійно знаходиться перед вибором свого усвідомленого самовдосконалення, самовираження, самовизначення та самореалізації або, навпаки, невизначеності, зупинки в розвитку, особистісною та професійною деформацією.

Отже, самовдосконалення з погляду системного підходу – еволюційний код активної, розвивальної системи „викладач”, множина взаємозв’язаних елементів, їхнє взаємосприяння (індивід, особистість, суб’єкт діяльності, індивідуальність), що в результаті веде до розвитку нових якостей і властивостей в означеній системі,

які мають перевагу над зовнішніми чинниками. Таким чином, системний підхід є орієнтиром до опису педагогічних феноменів як систем, що мають певну будову та свої закони функціонування.

Із системним підходом тісно переплітається **синергетичний**. Деякі дослідники синтезують обидва підходи (О. Дубасенюк) [486], підкреслюючи їхній взаємозв'язок. Розгляд самовдосконалення з погляду цього підходу зумовлено тим, що сучасна педагогічна наука перестала бути детерміністичною. Велика частка в ній віддається випадковості, хаосу, нестійкості.

Якщо аналізувати синергетичний підхід у педагогіці, то треба акцентувати увагу на його специфіці, яка полягає в тому, що особистість з погляду цього підходу вивчається як складна, переважно нелінійна система сутнісних сил людини [250]. Синергетика – міждисциплінарний напрям дослідження, метою якого є вивчення процесів самоорганізації та саморозвитку соціальних явищ (Л. Лузіна, Є. Степанов) [588]. Щодо використання синергетичного підходу в педагогіці, то єдиної думки на доцільність останнього не існує. Наша позиція полягає в тому, що системно-синергетичний підхід має ґрунтовне значення для педагогічного моделювання процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін як інтегральна теорія, що вивчає закономірності виникнення порядку із хаосу, визначення причин і механізмів відповідно до стійкого існування певних структур та їхнього розпаду. Представники синергетичного підходу, зокрема Л. Бевзенко [55], Д. Бондаренко [95], О. Коротаєв [95], Л. Лєсков [350], М. Моїсєєв [399], Г. Платонов [497], П. Рачков [497], Г. Рузавін [519], вважають, що соціальна система постійно знаходиться в русі і її цілісність принципово досяжна лише на нетривалий час.

Проблема самовдосконалення, розглянута в руслі синергетичного підходу, набуває нового сенсу, оскільки постає питання щодо розгляду соціально-педагогічної системи як системи з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої.

Для педагогічної системи синергетизм – це процес взаємодії двох суміжних, взаємозв'язаних систем (наприклад, викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання), що веде до новоутворень, підвищення енергетичного та творчого потенціалу

системи, що саморозвивається, і перехід від розвитку до саморозвитку.

Можливість використання синергетичного підходу в межах педагогіки самовдосконалення зумовлена аналізом накопиченого у філософії, педагогіці, психології досвіду, який дає змогу простежити теоретичні й практичні аспекти педагогічної синергетики. Суттєві положення представленого підходу започатковані в працях філософів О. Князева [281], В. Краснопорова [306], С. Курдюмова [281], І. Пригожина [478], Г. Рузавіна [519], І. Стенгерса [478], Г. Хакена [648] та ін.; педагогів та психологів – І. Аршинова [42], В. Буданова [42], А. Брижатога [689], Т. Губайдуліна [171], О. Остапчук [435], В. Цикіна [689] та ін.

Узагальнюючи доробок цих учених, виділяємо базові положення нашого дослідження щодо самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи:

– викладач – активна, розвивальна система, що складається з певних якостей, здатна до самоорганізації та саморозвитку. Самовдосконалення в такому випадку – спосіб розвитку такої системи та її еволюційний код, що залишається перспективою, недосяжним обрієм професіоналізму;

– код системи „викладач”, у цьому випадку самовдосконалення, не змінюється, він залишається актуальним питанням розвитку системи. Але змінюються програми, технології самовдосконалення, тим самим роблячи всю систему спроможною для адаптації. Для педагогіки програмами є моделі, технології, а в цьому випадку – теорії самовдосконалення;

– процес самовдосконалення розглядається з урахуванням чинників, що впливають на нього як на соціально-педагогічний феномен. Тобто самовдосконалення – множина взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління й функціонування, що створюється на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку особистості викладача;

– процес самовдосконалення веде до розвитку нових якостей і властивостей у системі „викладач”, які виникають у результаті їхньої взаємодії у визначеній системі зв'язків, та має перевагу над зовнішніми впливами;

– самовдосконалення – динамічне ціле, що переживає спочатку протиріччя становлення, а потім становлення протиріччя;

– для ефективності процесу самовдосконалення як коду саморегулювальної системи „викладач” важливе значення має не тільки стійкість і необхідність, а й протилежні процеси – нестійкість і випадковість. При моделюванні процесу самовдосконалення треба мати на увазі, що процес самоорганізації самовдосконалення відбувається в результаті взаємодії випадковості та необхідності, завжди зв’язаний з переходом від нестійкості до стійкості. Але стійкість, стабільність, рівновага – необхідні умови для існування та функціонування певної, конкретної системи. Разом з тим перехід до нової системи і розвиток загалом неможливий без ліквідації рівноваги, стійкості. Тим більше, на думку В. Василькової [121], етап абсолютної цілісності, рівноваги можливий лише для відносно закритих соціальних систем;

– нове в системі „викладач” з’являється в результаті відхилення миттєвих значень параметрів системи від їхніх середніх значень – флуктуацій, що, своєю чергою, веде до біфуркацій – розгалуження можливих шляхів еволюції системи, що програмує нові умови самовдосконалення суб’єкта педагогічної діяльності;

– ефективне керівництво процесом самовдосконалення можливе при усвідомленні тенденцій його розвитку, коли зовнішні впливи гармонізуються з внутрішніми якостями системи.

Отже, вищу освіту можна розглядати як складну гуманітарну систему, одним із основних результатів життєдіяльності якої є сформована потреба суб’єктів освітнього простору до постійного професійного самовдосконалення та професіоналізму.

Синергетична ідея еволюції виявляється саме в самовдосконаленні як прояві духовності викладача. З цих позицій можна стверджувати, що професіоналізм педагога вищої школи, його становлення як професіонала відбувається всередині системи, характеризується самостановленням.

Узагалі синергетика базується на принципі еволюціонування навколишнього світу за нелінійними законами. Йдеться, отже, про багатоваріантність вибору. У педагогічному сенсі при розгляді механізмів становлення самовдосконалення викладача вищої школи це означає, що кожному педагогу надається шанс для досягнення індивідуального успіху, так би мовити, забезпечення саморозвитку альтернативного та самостійного професійного шляху. Якщо конкретизувати останнє положення, то це буде відображено в

такому: визначення викладачем індивідуальної траєкторії самоосвіти, самовдосконалення, вибір їхнього темпу, індивідуальних засобів і методики, методів, прийомів самовиховання.

Процес самоорганізації, у нашому випадку – системи „викладач” з орієнтацією на самовдосконалення, – становить мимовільне виникнення, відносно стійке існування нових структур – потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, що сприяють самобудівництву, самовідновленню та самозміні. Разом з тим система „викладач” може зіткнутися з невизначеністю, багатоваріантністю вибору, правильність якого визначається самим педагогом, іноді в критичних ситуаціях професійного розвитку. Біфуркація (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку) викладача вищої школи виявляється в альтернативних можливостях розвитку: розвиватися креативно, постійно вдосконалюючись, або займати позицію заспокоєності.

Для змін у нелінійній самоорганізуючій системі „викладач” важливе значення мають діаметрально протилежні процеси: стійкість – нестійкість; необхідність – випадковість. Самовдосконалення викладача починається з порушенням рівноваги його внутрішньої системи, з хаосу. Тобто виникнення ситуацій невизначеності, коли відсутнє єдине рішення та підхід або проблемна ситуація, зв’язана з боротьбою мотивів, подоланням протиріч між „Я”-реальним та „Я”-ідеальним, „Я”-професійним.

Новоутворення в системі „викладач” виникають у результаті флуктуацій постійних змін, коливань і відхилень, що, урешті-решт, програмує нові умови, нові вимоги до особистості, професіоналізму та самовдосконалення фахівця. Саморозвиток системи на певних етапах може характеризуватися атракцією відносно стійких можливих станів, на які виходять процеси еволюції, самовдосконалення. Майбутній стан саморозвитку системи „викладач”, так би мовити, „притягує, організує, формує, змінює її сьогоденний стан” [486]. Випадковість системи „викладач” виявляється в урахуванні важливості імпровізації, педагогічної інтуїції, здатності змінити увесь сценарій професійного життя та напрямів самовдосконалення.

Отже, самовдосконалення з позицій синергетичного підходу – еволюційний процес розвитку нелінійної саморегулювальної складної системи „викладач”. Останній як складноорганізований

системі неможливо нав'язати вектор розвитку ззовні. Ця еволюція внутрішнього коду системи „викладач” як саморегулювальної системи має не єдиний, а багатоваріантний вибір особистісного та професійного розвитку, що іноді веде до протилежних самовдосконаленню процесів. Хаос, нестійкість, випадковість може слугувати чинниками самоорганізації, самобудівництва структур системи „викладач”, його самовдосконалення (В. Ігнатова [244], Є. Князева [279]). Більше того, представлені імплікації синергетики в галузі педагогіки передбачають парадигмальні наслідки використання синергетичного підходу в педагогіці, серед яких зміна ролі педагога, що веде за собою перехід до спільних дій усіх учасників навчально-виховного процесу в нових ситуаціях у відкритому, плинному незворотному світі, „а сам педагог у процесі своєї діяльності починає орієнтуватися на відновлення змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування, самокерування, самоврядування тощо” [133]. На думку дослідників (М. Богуславський [82], О. Вознюк [133], О. Москвіна [405]) синергетичний підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності і штампів, відкриває поліфункціональність і багатомірність гіпотез і теорій, створюючи при цьому нові умови для розкриття творчих здібностей [405].

З позицій педагогічної синергетики процес самовдосконалення як код саморегулювальної системи „викладач” не має абсолютної безструктурності, абсолютного безладу. Хаос, випадковість, дезорганізація в певних умовах містять творчий конструктивний аспект. Так, О. Вознюк виокремлює принципи формування творчої особистості з позицій синергетичного підходу: принцип визначення самоцінності кожної особистості; принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення; принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей; принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей; принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) учасників навчального процесу й розвитку творчих здібностей у цьому процесі; принцип вікової сенситивності [133]. Отже, добір синергетичних принципів має покладатися в основу розробки технологій самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, тим самим забезпечуючи нестандартний підхід до означеного явища з урахуванням того, що розвиток особистісної системи не є однолінійним, він є неврівноваженим, альтернативно-хаотичним, а

сама концепція самоорганізації постає своєрідною „партитурою” [133] проти догматизму, застигlosti, зупинки в саморозвиткові. У цьому ракурсі керування освітнім середовищем стає спрямованим на „запуск” механізмів самоорганізації, що потенційно закладені в особистісній системі індивіда: і викладача, і студента в їхній творчій взаємодії.

Компетентнісний підхід. Ідея компетентнісного підходу в педагогіці зародилася на початку 80-х років минулого століття. Це знайшло своє відображення в статті В. Ландшеєра „Концепція мінімальної компетентності” [330]. Зрозуміло, що спочатку йшлося про сутність поняття „компетентність”, а не про підхід. Тільки останнім часом відбувається розширення розуміння компетентнісного підходу, який стає предметом ґрунтовного наукового дослідження І. Беґа [71], Н. Бібік [75], О. Глузмана [157], І. Гудзик [176], Н. Дворнікової [185], І. Драча [206], Я. Кодлюк [284], О. Локшиної [360], О. Овчарук [290], О. Пометун [472], І. Родигіна [507], О. Савченко [528] та ін. Проблема компетентності в процесі навчання у вищих навчальних закладах у центрі уваги С. Вітвицької [129], О. Дубасенюк [211], М. Левківського [341].

Компетентнісно зорієнтована педагогічна освіта – об’єктивне явище, зумовлене соціально-економічними, політико-освітніми та педагогічними передумовами. Можна стверджувати, що компетентнісний підхід – реакція освіти на нові соціально-економічні умови та ринкову економіку. Ринок висуває до сучасного викладача вищої школи цілий набір нових вимог, що мають універсальний характер. Ці вимоги отримали назву „базові навички” (В. Байденко) [48]; надпрофесійні базисні кваліфікації (А. Новиков) [424]; ключові компетентності (Е. Зеєр) [232]. Існує розбіжність у розумінні ключових компетентностей. Так, В. Байденко [48], Е. Зеєр [232], Б. Оскарсон [48], А. Шелтон [708], під ключовими компетенціями розуміють якості особистості, важливі для здійснення діяльності в професії. Інші ж дослідники говорять про „знання” та „вміння”, що необхідні в певній професійній діяльності. І. Беґ [71], концептуально оформлюючи термін „компетентність”, підкреслює, що останній можна розглядати як досвідченість суб’єкта в певній життєвій сфері. Саме на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості учений робить наголос.

Компетентнісний підхід прямо зв'язаний з аксіологічним. Згадуваний вище В. Ландшеер у статті „Концепція мінімальної компетентності” стверджує: „... знання, уміння й поняття – важливі компоненти успіху в усіх життєвих ролях, але вони його не забезпечують. Успіх залежить також не меншою мірою від установок, цінностей, почуттів, прагнень, мотивації, самостійності, співробітництва, старанності та інтуїції людей [330, с. 47]. Отже, ми маємо справу з наявністю прогалини в підготовці педагогічних фахівців, коли акцент робиться на предметних навичках і вміннях, а особистісним, соціальним компетентностям, умінням „самості” не приділено належної уваги взагалі.

Головне в розумінні компетентнісного підходу, що „компетентнісна модель звільняє від диктату об'єкта праці (предмета), але не ігнорує його, ставлячи на перше місце міждисциплінарні інтегровані вимоги до результату освітнього процесу” [48, с. 27].

Б. Ельконін уважав, що „компетентність – міра включеності людини в діяльність” [721, с. 23]. С. Шишов розглядає це поняття як „загальну здатність, засновану на знаннях, цінностях, схильностях, що дає змогу встановлювати зв'язок між знаннями та ситуацією, знайти процедуру (знання та дії), що підходить до проблеми” [712, с. 19]. І. Бех розкриває „компетентність” як „єдність, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її виконання. Компетентність цього рівня як відповідне вміння спонукається мотивом, що ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності, та широкими соціальними мотивами” [71, с. 27].

Щодо професійної компетентності, то тут маємо справу з палітрою різноманітних поглядів. Перший базується на розумінні, що „професійна компетентність – інтегративне поняття, що включає три складових – мобільність знань, варіативність і критичність мислення” [704, с. 8]. Другий складається з розгляду трьох компонентів: соціальної компетентності (здатності до групової діяльності та співробітництво з іншими працівниками, готовність до прийняття, відповідальність за результати своєї праці, володіння прийомами професійного навчання); спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння цінувати результати своєї праці, здатність самостійно отримувати нові знання та вміння зі

спеціальності); індивідуальна компетентність (готовність до постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе у професійній діяльності, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз і професійних деформацій) [330, с. 47].

Оригінальний погляд на педагогічну компетентність висловлює І. Зязюн. Становлення педагогічної компетентності вчений пов'язує з особливим навчальним процесом, у „якому має місце не трансляція знань педагогом, а спільне зі студентом дослідження педагогічних систем, не лише вирішення поставлених задач, але й самостійну їх постановку; акцент не стільки на знання, скільки на спосіб його одержання; не просте відтворення, а класифікація і згортання інформації у зручній для себе базі даних; не виклад поглядів інших, а вміння знайти власну позицію; не сліпе виконання навчальних вказівок, а визначення власної освітньої траєкторії; розуміння знання не як вічної істини, а як моделі, що має обмежене використання; самопідготовка не до стабільного професійного життя, а до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, до розвитку власної індивідуальності”[241]. Компетентність, на думку І. Зязюна, – це власний педагогічний досвід, набутий при підтримці майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність – ексклюзивна, своєрідна, тобто несе в собі образ, власний начерк спеціаліста. Для традиційного учіння головне – чого і як навчають. Для компетентнісного – хто навчає, який майстер?! І викладач педагогічного ВНЗ у цьому випадку сам повинен бути носієм авторської педагогічної школи [241].

Аналіз ідей компетентнісного підходу дозволяє уточнити окремі положення щодо самовдосконалення викладачів вищої школи:

– з погляду компетентнісного підходу здатність викладача до самовдосконалення – компетентність вищого ґатунку, що виявляється в потребі, здатності до самозбагачення та особистісного вдосконалення знань, умінь, особистих якостей. У цих умовах тільки педагогіка саморозвитку забезпечує таку компетентність вищого рівня;

– самовдосконалення викладача в ареалі компетентнісного підходу перетворює останнього на „суб'єкта розвиненої суспільної практики [71, с. 29], точніше практичної діяльності, як спрямованого перетворення дійсності”. Йдеться про те, що на основі базових компетентностей досвідчений викладач,

самореалізуючись, самостверджуючись у професійній діяльності, практично перетворює дійсність, долаючи професійні кризи та деформації;

– основними складниками професійного самовдосконалення в межах компетентнісного підходу є: чітке визначення вимог до особистості викладача вищої школи з урахуванням перспектив змін її структури; діагностування якостей викладача гуманітарних дисциплін; визначення напрямів, програм, способів і засобів самовдосконалення та їхня реалізація; саморефлексія здобутих результатів самовдосконалення; коригування технологій самовдосконалення, які передбачають мотивацію неперервного саморозвитку, формування критичного мислення й разом з тим толерантного, неупередженого ставлення до інших людей, засвоєння ефективних стратегій і технік самореалізації та самовдосконалення; саморозвиток недостатньо сформованих професійно значущих якостей [682].

Самовдосконалення викладача з погляду компетентнісного підходу трактується дослідниками як інтегральний вияв професіоналізму, у якому тісно переплітаються елементи професійної й загальної культури [486, с. 11]. Самовдосконалення починається з певного рівня освіченості, достатнього для усвідомленого самовиховання та самоосвіти. До складу компетентності фахівця вищої школи належить не тільки реалізація в педагогічній діяльності професійних знань, умінь і навичок, а й здатність до саморозвитку, відхід за межі викладання своєї дисципліни (О. Савченко) [528].

Компетентнісний підхід дозволяє змістити акценти з процесу простого накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину саморозвитку, самовдосконалення і викладача, і студента.

Викладач вищих навчальних закладів перестає грати роль тільки „ретранслятора знань”, перетворюючись на організатора освітньої діяльності (В. Химинець) [652] та процесу самовдосконалення студента, тим самим удосконалюючись особистісно. Тобто процес учіння, виховання студента перетворюється на процес самоосвіти та самовиховання, що веде до вміння розв’язувати творчі завдання, проблеми, які виникають у всіх сферах діяльності, професійних та особистих відносинах. У цьому контексті зміст освіти „передбачає цілісний досвід

розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій” [412].

Академік І. Бех уважає, що „навчальні здобутки треба трансформувати в ті чи інші життєві компетентності... Їх якість багато в чому залежить від концептуального оформлення терміна «компетентність» як досвідченості суб'єкта в певній життєвій сфері” [71, с. 26]. Розвиток професійної компетентності відбувається за умови усвідомлення викладачем свого професійно-педагогічного досвіду [486], який перетворює „об'єктивні знання” в особистісно значущі знання. „Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог відбудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи нового рівня свого професійного самовдосконалення. Відтак, учитель може досягти педагогічної компетентності у змінних умовах сучасності” [486, с. 10 – 16].

Компетентність викладача вищої школи розглядаємо як компетентність, яка за своїм змістом і структурою відрізняється від компетентності, наприклад, студента. Означена компетентність спонукається мотивом, що ґрунтується на потребі самовдосконалення, самоствердження, самоактуалізації. Якщо у випадку зі студентами йдеться про базові компетентності, то у викладача на перший план виходять компетентності більш високого ґатунку – здатність до постійного особистісного та професійного збагачення. Отже, з позицій компетентнісного підходу мета самовдосконалення викладача – практичне перетворення дійсності, при цьому людські здібності „опредмечуються”, що знаходить свою реалізацію в якостях самого суб'єкта: змінюючи світ, викладач змінюється сам у відповідному напрямі. Таке ґрунтовне положення має забезпечити лише педагогіка самовдосконалення, що веде до розвитку у викладача компетентностей вищого рівня.

Компетентнісний підхід у вищій школі при розгляді феномену самовдосконалення передбачає створення ситуацій, де органічно синтезуються знання, уміння та способи практичної діяльності.

Компетенції вищого рівня привласнюються або формуються у спільній колективній взаємодії „викладач – студент”, під час якої вдосконалюється морально-духовна сфера студента, а перед викладачем „відкриваються реальні можливості для дієвого використання положень особистісно-орієнтованої моделі виховання

в контексті орієнтованої моделі виховання й реалізації компетентнісного підходу” [71, с. 31].

Якщо компетентність студента, майбутнього педагога можна представити як гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що становлять мінімальну готовність особистості до розв’язання практичних завдань [486, с. 101], то для викладача вищої школи вирішальною стає компетенція у сфері самовизначення й самореалізації, саморозвитку та самоосвіти, що виявляється в потребі навчатися впродовж усього життя. Ураховуючи ключові позиції, виділені під час попереднього аналізу, зазначимо, що самовдосконалення з позицій компетентнісного підходу розглянуто як здатність викладача вищої школи здійснювати професійну педагогічну діяльність на основі набутих професійних компетенцій при постійному прагненні до професійного саморозвитку, самовдосконалення та збагачення творчого особистісного потенціалу.

Основними показниками професійної компетентності викладача вищої школи стають навченість, професійна підготовленість, професійний досвід на фундаментальному підґрунті формування мотивів саморозвитку. На основі аналізу літератури (Н. Кузьміна [318], А. Реан [499]) виділяємо основні елементи компетентності викладача вищої школи:

- спеціально-методичну компетентність у галузі викладання дисциплін та у сфері способів формування знань, умінь, навичок студентів;

- психолого-педагогічну компетентність у сфері мотивів, здібностей і спрямованості, що включає в себе цілі, потреби, ціннісні орієнтації;

- рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність (виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень), що передбачає сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу.

Разом з тим треба зупинитися на чіткості та зрозумілості професійно-педагогічної позиції викладача вищої школи, що відображає систему інтелектуальних, вольових емоційно-оцінних

ставлень до світу, педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна позиція викладача визначається суспільними вимогами, а з іншого боку, внутрішніми джерелами активності: мотивами, потребами, світоглядом, особливостями ціннісно-сміслової сфери.

Підсумовуючи результати аналітичних міркувань, визначаємо самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів з погляду компетентнісного підходу як процес нарощування та якісного зростання інтегративних властивостей викладача, що є результатом синтезу базової професійно-педагогічної підготовки, практичного професійно-педагогічного досвіду та активної соціально-педагогічної позиції.

У цьому визначенні можна помітити паралелі з аксіологічним підходом, що відображається в сутності мотиваційно-ціннісної компетентності: „Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в цьому виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій” [90, с. 8 – 9].

Отже, проблема мотивації, професійної позиції викладача вищої школи – центральна при усвідомленні поняття самовдосконалення. Вищий рівень самовдосконалення відображають особливості мотивації людини, системи її прагнень, цінностей, особистісні смисли.

Цілісний підхід до самовдосконалення викладача виявляється в проблемі рівня сформованості, інтегрованості якостей, властивостей і проявів особистості. З погляду цілісного підходу особистість викладача, що самовдосконалюється, – особистість високого рівня розвитку, всебічна, універсальна, становить гармонійне поєднання душі та тіла.

Вивчення проблем цілісності здійснено в працях В. Афанасьєва [45], В. Бєха [64], І. Блауберга [76], І. Бондаревич [91], О. Бондаревської [92], В. Садовського [529], Є. Юдіна [726].

Цілісність людини представляється „як її здатність протистояти природним і соціальним факторам, забезпечувати самовідтворення внутрішньособистісних механізмів, завдяки увімкненості в підсвідомі, свідомі, самосвідомі, надсвідомі підструктури духовного цілого” [91, с. 99].

Виходячи із зазначеного, ефективність процесу самовдосконалення фахівця залежить від процесу розгортання

підструктур особистості, їхніх внутрішніх механізмів. Чим вище рівень духовної цілісності, тим дієвіше й повніше відбувається саморозгортання, самоздійснення та самовдосконалення людини. Цілісність образу викладача виявляється в адекватному усвідомленому „Я”-образі, у гармонійному включенні в професійно-педагогічне оточення, усвідомленому самопізнанні та вмілому знятті внутрішніх суперечностей, у ході якого відбувається перехід фахівця на новий етап саморозвитку.

Поняття цілісності відіграє вирішальну роль у самовдосконаленні викладача гуманітарних дисциплін тому, що внутрішня логіка розвитку передбачає наявність властивостей, „які не визначені однозначно ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними” [553, с. 153]. Відповідно до цілісного підходу визначальною умовою самовдосконалення фахівця вищої школи є опора на внутрішню логіку розвитку викладача, увагу до його індивідуального світу – мікрокосму. У цьому сенсі самовдосконалення є частиною неповторної індивідуальної духовної цілісності, що передбачає „самобудівництво, інтуїтивну і психологічну самоузгодженість, самоідентифікацію, самоздійснення, самовдосконалення, що відбувається в процесі самопізнання і супроводжується зростанням відчуття єдності з Універсумом” [91, с. 90].

Тобто самовдосконалення викладача, що ґрунтується на духовній цілісності, виводить представлену проблему на більш високий рівень системи духовного цілого, що органічно єднає особистість з її прагненнями, намаганнями та професійними зверненнями [685].

Цілісний підхід при розумінні сутності феномену самовдосконалення вимагає розглядати останній як цілісну структуру із суворою ієрархією, системністю її основних суттєвих ознак і підструктур. Проблема самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів – проблема ступеня сформованості, інтегрованості, гармонійного поєднання мотивів, прагнень, потреб саморозвитку. Цілісність – одна з найсуттєвіших ознак духовності особистості, що виявляється в здатності протистояти природним і соціальним чинникам, саме завдяки їй людина отримує можливість тлумачити різноманітні явища соціального життя, виходячи з власної позиції [735, с. 147]. Самовдосконалення з позицій цілісності базується на взаємоузгодженості елементів: цілісного та

найвищою мірою усвідомленого образу себе; ідентичності викладача в педагогічному середовищі, що завжди є результатом роботи викладача над собою як цілісного складного й багатовимірного визначення себе в професійному педагогічному світі.

Особистісно зорієнтований підхід. Вітчизняна педагогічна наука звертається до особистісно зорієнтованого підґрунтя освіти разом з розвитком дидактики, виховання та педагогічної психології. Так, Н. Алексєєв уперше вводить поняття особистісної компоненти [19], досліджуючи етапи розвитку педагогіки, що передбачали утвердження особистісно зорієнтованої освіти. Сучасні вимоги до особистісно зорієнтованого підходу визначено в дослідженнях К. Абульханової-Славської [4], О. Асмолова [43], В. Давидова [177], В. Моляко [400], В. Татенко [607], І. Якіманської [734].

У 70-х роках ХХ століття питання необхідності особистісного підходу в педагогіці з яскравою виразністю порушено в працях В. Сухомлинського.

Сучасна педагогічна наука у світлі останніх наукових досліджень презентує в цьому аспекті кілька напрямів: розкриття „парадигмальної формули” сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, А. Маслоу, С. Подмазін.); визначення засобів особистісно зорієнтованого навчання й виховання учнів та студентів (І. Бех [65], О. Бондаревська [93], В. Євдокимов [221], О. Падалка [451] та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (В. Андрєєва [30], Д. Богоявленська [81], Н. Гузій [173], В. Кан-Калик [264], Н. Кичук [274], В. Моляко [400]).

Особистісно зорієнтований підхід є особливо актуальним для вищої школи, для якої характерна зміна когнітивно зорієнтованої парадигми на особистісно зорієнтовану та головним завданням якої є підготовка професіонала з духовно розвиненими якостями. Це стратегічне завдання, на нашу думку, може здійснювати тільки викладач-фасилітатор вищої школи, який здатен до постійного саморозвитку та самовдосконалення, що ефективно здійснює суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу. Підсумовуючи уявлення щодо особистісно зорієнтованого підходу у вищій школі, зазначимо, що останній – методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що розкриває можливості (за допомогою взаємозв'язаних впливів, ідей і способів дій) забезпечення та підтримки процесів самопізнання, самореалізації,

самоздійснення, досягнення вершин досконалості особистості викладача та студента, гармонійного розвитку їхньої педагогічної взаємодії.

Для особистісно зорієнтованого підходу характерна суб'єктна орієнтація, що відображає якість окремої людини або групи бути індивідуально неповторними, активними, вільними у виборі та здійсненні діяльності. При цьому для людини характерна свідома робота над собою. У цьому контексті самовдосконалення викладача в межах особистісно зорієнтованого підходу – здійснення самоактуалізації, самовираження, суб'єктності на основі діалогічної взаємодії, спрямованості на особистісний та індивідуальний розвиток студента.

У ракурсі особистісно зорієнтованого підходу самовдосконалення – актуалізація свого „Я”, самоактуалізація, життєдіяльність відповідно до свого ідеального „Я” і як результат – відчуття суб'єктивної свободи.

Метою самовдосконалення викладача вищої школи є розвиток адекватної, пластичної і здорової „Я”-концепції своєї особистості та надання допомоги в особистісному зростанні студенту, взаємозбагачення в процесі педагогічної взаємодії „викладач – студент”. У цьому випадку викладач вищої школи – стимулятор особистісного зростання. Причому джерела та рушійні сили самовдосконалення знаходяться всередині людини, а не в оточенні. Разом з тим викладач як взірець роботи над собою, самоактуалізації та самоствердження може надихати студента, розкривати перспективні можливості особистісного та професійного саморозвитку. Підкреслимо, що ефективність самовдосконалення залежить від особистісного досвіду і ґрунтується на особистісному виборі з усвідомленою відповідальністю.

Головною умовою самовдосконалення викладача вищої школи є прийняття себе, повага, упевненість у своїх силах, відкритість для саморозкриття та саморозвитку.

У цьому контексті принципово змінюється роль викладача вищої школи, що полягає не тільки в передачі знань, умінь, навичок, а й у формуванні якостей особистості студента, духовної цілісності, стимуляції до активного особистісного зростання, самовдосконалення; організації активної пізнавальної діяльності. Тобто сучасний викладач вищої школи – педагог-організатор,

педагог-фасилітатор, стимулятор потреби в самовдосконаленні студентської молоді.

Отже, з позицій особистісно зорієнтованого підходу самовдосконалення викладача вищих навчальних закладах ґрунтується на таких аспектах:

- довіра, взаєморозуміння у взаємодії „викладач – студент”;
- особистий приклад викладача, допомога студенту у формулюванні цілей та завдань особистісного розвитку; опора на внутрішні сили, мотивацію студента;
- викладач вищої школи – невичерпне джерело багатогранного досвіду з самовдосконалення, самоствердження, до якого можна звернутися за допомогою;
- розвинена здатність у педагога відчувати емоційний настрій групи, реагувати на нього, бути активним учасником взаємодії;
- емпатія, що дозволяє розуміти відчуття та переживання студента;
- розвинена рефлексія, результатом якої є духовно-моральний розвиток і саморозвиток викладача як об’єктивація його свідомості.

Суб’єктно-діяльнісний підхід. Принциповим моментом нашого дослідження є розгляд проблеми професійного самовдосконалення з позицій діяльнісного підходу. Згідно з цим підходом розвиток особистості відбувається в процесі включення її в різноманітні види діяльності. У психології робиться акцент на провідній діяльності, що є специфічною для кожного вікового періоду. Відомий психолог О. Леонтьєв, якому належить висловлювання „особистістю на народжуються, особистістю стають”, має на увазі „подвійне народження особистості”. З психологічних позицій розвиток особистості в межах діяльнісного підходу – це перспективно спрямований інтегративний процес удосконалення суб’єктом певної форми життєдіяльності. Більше того, результатом розвитку є зріла особистість, якій властива самодетермінація, самоуправління, яка свідомо організує власне життя та визначає власний розвиток [345].

Основою діяльнісного підходу в педагогіці є ідеї Б. Ананьєва, Л. Виготського, П. Гальперіна, І. Зязюна, Д. Ельконіна, О. Запорожця, М. Кагана, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Сучасна інтерпретація усвідомлення важливості діяльнісного підходу реалізується в суб’єктно-діяльнісному підході, який відображено в

поглядах І. Беґа, А. Брушлинського, О. Волкова, Д. Зазвалішина, І. Зязюна, Р. Косова, Л. Рибалко, М. Чобітко.

Актуальними з позицій діяльнісного підходу є фундаментальні погляди І. Зязюна, який стверджує, що „загальнотеоретичні принципи виконують роль лише загальних орієнтирів і не можуть замінити конкретного творчого пошуку вчителя. Інакше кажучи, знання, не включені в структуру реального досвіду вчителя, є безкорисними. Якщо так, то й формування вчителя можливе лише в середовищі, органічно орієнтованому на педагогічну дію, що мають забезпечити сучасні університети” [240]. Отже, саме постійно створювальна педагогічна дія, адекватна цій ситуації, власним можливостям викладача, перетворює об’єктивні педагогічні знання на систему індивідуально інтерпретованих результатів, надихає на самовдосконалення: „Педагог творить педагогічну реальність, орієнтуючись на цілісний образ цієї реальності, в якому втілено багато деталей конкретних педагогічних ситуацій, через які він вже проходив. Прямого перетворення теоретичних понять і принципів педагогіки в результативні дії педагога не відбувається” [240, с. 78]. Отже, цілісний образ педагогічної дії включає вироблені викладачем на основі науки й практичного досвіду уявлення про студента, його здібності, якими повинні бути лекція, сам викладач. Цей цілісний, багатогранний та дуже індивідуальний (до ексклюзиву) образ і ріднить педагогічну дію з творчістю, з мистецтвом й обмежує можливість досягнення педагогічної реальності засобами лише логіко-наукового пізнання, не дозволяє зведення процесу педагогічної освіти до спрощеної схеми нагромадження ЗУН-ів [240; 241].

Особливостями суб’єктно-діяльнісного підходу до питань професійного самовдосконалення є визнання особистості як суб’єкта, своєю чергою, діяльність постає як засіб становлення й розвитку суб’єктності особистості. У межах суб’єктно-діяльнісного підходу основним аспектом є орієнтація на розвиток особистості, яка спроможна самоздійснюватися та самовдосконалюватися.

Сутність саморозвитку людини полягає в самостворенні особистості як суб’єкта власного життя й діяльності. Отже, людина є володарем власного ставлення до себе, планує та прогнозує перспективи власного професійного розвитку засобами самовираження та самореалізації.

У межах дослідження важливим є визнання особистості викладача ВНЗ суб'єктом педагогічної діяльності. Саме через свою суб'єктність викладач буде повноцінно реалізовувати власний професійний потенціал.

З позицій суб'єктності викладач ВНЗ характеризується як людина активна, здатна до професійного самовдосконалення, постійного зростання, до креативної професійної діяльності. Внутрішньою умовою ефективності професійного самовдосконалення є розуміння, сприйняття себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Зовнішньо – залучення до процесу педагогічної діяльності. З позицій суб'єктно-діяльнісного підходу професійне самовдосконалення – розкриття внутрішнього потенціалу викладача, реалізація здібності до саморозвитку, досягнення акме в професійній діяльності.

Суб'єктно-діяльнісний підхід до визначення сутності феномену професійного самовдосконалення виявляється в поєднанні діяльнісних і особистісних засад, коли вдосконалення фахівця вищої школи розглядається в єдності діяльнісного й суб'єктивного та відображає якісну характеристику суб'єкта праці (А. Деркач). Це відображається у високій професійній кваліфікації та компетентності, з іншого боку – у високому рівні професійно важливих ділових якостей, ціннісних орієнтаціях, потребах, креативному перетворенні педагогічної дійсності, що спрямовані на професійне самовдосконалення. З цих позицій професійне самовдосконалення тісно пов'язане з культурою педагогічної діяльності й без неї не існує. Саме через педагогічну діяльність відбувається процес реалізації й здійснення професійного самовдосконалення, тобто практичної активності викладача ВНЗ із метою вдосконалення системи загальних і спеціальних педагогічних професійно значущих властивостей і якостей викладача з його неповторним індивідуальним простором та досвідом, самодетермінованістю самовдосконалення.

Отже, з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу професійне самовдосконалення – перспективно спрямований, інтегративний процес удосконалення суб'єктом складноструктурованої системи загальних і спеціальних педагогічних професійно значущих властивостей і якостей викладача ВНЗ у педагогічній діяльності.

Герменевтичний підхід є необхідним для розуміння природи людини, а значить, і для розуміння процесу самовдосконалення.

Узагалі герменевтика – тлумачення текстів та вчення про принципи його інтерпретації, що передбачає розкриття сенсу та певного змісту. Актуальність герменевтичного підходу лежить у площині проблеми обмеженості „лівопівкульної”, прагматичної та раціоналістичної освіти. Проблема створення духовної цілісності особистості, в основі якої лежать механізми самовдосконалення, – головна стратегія вищої освіти. Герменевтичний підхід має особливе значення. Наше розуміння останнього виходить за межі розуміння інтерпретації художнього тексту. Герменевтичний підхід у педагогіці – це пояснення сенсу педагогічних явищ, процесів, подій, значущості змісту педагогічної діяльності, а в межах досліджуваної проблеми – і процесів самовдосконалення та саморозвитку.

Аналізований підхід розкриває широкі можливості усвідомлення сутності та значення для педагогіки законів розвитку й саморозвитку особистості в усіх її проявах; допомагає усвідомити сенс своїх дій і дій іншої людини; розібратися в пошуках сенсу життя.

Герменевтичний підхід – пріоритетний напрям розвитку теорії виховання, дидактики вищої школи. Підкреслимо, що герменевтика Західної Європи є провідним методом філософії й філології, де науковці використовують її універсальність та інваріантність. Невеликий за обсягом набір термінів – передрозуміння, розуміння, горизонт розуміння, рефлексія, авторитет, традиція, герменевтичне коло – основні поняття, якими оперує герменевтика.

Герменевтичний підхід починає розгортатися ще з часів Августина Аврелія, продовжуючись та набираючи свою силу в працях В. Гумбольта [229], М. Хайдегера [646], Ф. Шлейермахера [714]. Показовим у цьому плані є дослідження з естетичної герменевтики, герменевтики мистецтв Г. Гадамера [144], В. Дільтея [199]; психологічної герменевтики (Г. Х. фон Вритт), філологічної герменевтики Г. Богін [80]. Останнім часом активізувалися пошуки в галузі педагогічної науки. Відтак, у 2011 році вийшла монографія Т. Зирянової „Художні герменевтика та педагогіка” [237], що розриває методи та прийоми герменевтичної роботи в педагогічному контексті.

Наше розуміння самовдосконалення в межах герменевтичного підходу складається з усвідомлення того, що головною метою педагогічних зусиль і ґрунтовною базою досягнення досконалості є

адекватне розуміння сенсу педагогічної дійсності, сенсу механізмів самовдосконалення людини.

Самовдосконалення викладача вищої школи з погляду герменевтики – здатність зрозуміти, усвідомити внутрішню логічну природу, організованість життя свого особистісного та життя студента. У цьому випадку інформація про студента – не стала, не завершена, бо особистість постійно розвивається, долає протиріччя, проходячи через трагедійність буття, створюючи нову якість і викладача, і студента. У межах означеного підходу стає зрозумілим, що формування особистості студента не можна оцінювати раз і назавжди заданим еталонам. „Загалом, герменевтичний підхід вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорії „сене”, „розуміння”. Це дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проектування педагогічної дійсності, які перетворять його на рефлексуюче проектування. Відтак, такий підхід зв’язує особистісні сенси суб’єктів проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це дозволяє зазначеним суб’єктам самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб’єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем” [486, с. 16].

Самовдосконалення з позицій герменевтичного підходу – здатність осягнути духовну особистісну цілісність і цілісність студента, мистецтво розкриття та розуміння, прийняття особистості студента, формування своєї суб’єктності. Тобто самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів – розуміння „цілісності людського життя” (В. Дільтей) [199], „внутрішнього світу” особистості, що до кінця не можна усвідомити раціональним шляхом. Розуміння самовдосконалення лежить у площині безсвідомого: співпереживання, емпатії, відчуття іншого, емпатичного проникнення у внутрішній світ людини (В. Дільтей). З позиції герменевтичної логіки – це фундаментальні висновки для усвідомлення феномену процесу самовдосконалення тому, що вони розкривають можливості нового знання, механізмів самовдосконалення завдяки інтерпретації.

Узагальнюючи надзвичайно широке поле сучасних досліджень з питань саморозвитку, самовдосконалення, концептуальних підходів до розуміння сутності означеного явища, зазначимо, що всі вони схожі за визначеннями професійного самовдосконалення викладача як цілісної методологічної структури і свідчать про те,

що в процесі професійного розвитку, становлення з'являються нові властивості і нові якості педагога; викладач одночасно представляє різні типи цілісності, а відтак і різні типи та рівні досконалості; універсальність саморозвитку професіоналізму викладача вищої школи виявляється в здатності володіти кількома видами діяльності. Отже, вибір позиції самовдосконалення як стратегії професійного життя – наслідок вольового рішення викладача, перебудови всієї його мотиваційної сфери, що ґрунтується на потенційних здібностях до педагогічної діяльності.

Представимо концептуальні засади визначення сутності професійно-педагогічного самовдосконалення викладача ВНЗ (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Концептуальні засади визначення сутності професійного самовдосконалення викладача ВНЗ

Наукові підходи	Розуміння сутності самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів
<i>Акмеологічний</i>	Досягнення акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень антиципації (уміння прогнозувати), високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення; креативність (уміння творчо вирішувати професійні завдання); висока та адекватна мотивація досягнень
<i>Аксіологічний</i>	Постійне наближення до духовної та професійної перспективи, протистояння своєму еґо на ґрунті самоподолання, аксіологічне багатство викладача, що ґрунтується на синкретичній моделі, де цінності-мета визначають цінності-засоби, цінності-ставлення залежать від цінностей-цілей та цінностей-якостей. Показник ефективного самовдосконалення – актуалізація професійно значущих та духовно-моральних цінностей і відмова від протилежних саморозвитку антицінностей, що ведуть до руйнування особистості професіонала

Компетентнісний	Досягнення вищого рівня компетентностей, що визначається в потребі навчатися впродовж життя; практичне перетворення дійсності, відрефлексований досвід, що веде до нового рівня самосвідомості та самовдосконалення – трансценденції (піднесеності над буденністю). Вищий рівень самовдосконалення відображають особливості мотивації викладача, прагнення, потреби, цінності, особистісні смисли
Системний	Самошукання і самоздійснення вибору, розвиток системи „викладач” за принципами генеральної мети, єдності, зв’язаності й модульності, ієрархії функціональності, розвитку, децентралізації. Це еволюційний код системи „викладач”, множина взаємопов’язаних елементів (індивід, особистість, суб’єкт діяльності, індивідуальність), що веде до розвитку нових якостей та властивостей в означеній системі та мають перевагу над зовнішніми чинниками
Синергетичний	Розвиток нових якостей, новоутворень у здатній до самоорганізації системі „викладач”, що характеризується нелінійністю, хаосом, „випадковістю, бифуркацією, атракцією, флуктуацією”. Самовдосконалення системи „викладач” виявляється в урахуванні важливості імпровізації, педагогічної інтуїції, здібності змінити увесь сценарій професійного життя та перспектив самовдосконалення
Особистісно зорієнтований	Самовдосконалення викладача в рамках особистісно зорієнтованого підходу – самоактуалізація, самовираження суб’єктності на основі діалогічної взаємодії, спрямованості на особистісний та індивідуальний розвиток студента. Формування внутрішньої потреби в постійному особистісному зростанні, розвинена, створювальна рефлексія,

	результатом якої є самовдосконалення як об'єктивація самосвідомості викладача
Суб'єктно-діяльнісний	Професійне самовдосконалення – перспективно спрямований, інтегративний процес вдосконалення суб'єктом складноструктурованої системи загальних і спеціальних педагогічних професійно значущих властивостей і якостей викладача ВНЗ у педагогічній діяльності.
Герменевтичний	Здатність досягнути духовну особистісну цілісність та цілісність свого студента, мистецтво розкриття та розуміння, прийняття особистості студента, формування своєї суб'єктності. Тобто самовдосконалення викладача вищої школи – розуміння „цілісності людського життя” (В. Дільтей), „внутрішнього світу” особистості, що до кінця не можна усвідомити раціональним шляхом. Розуміння самовдосконалення лежить у площині безсвідомого: співпереживання, емпатії, відчуття іншого, симпатичного проникнення у внутрішній світ людини (В. Дільтей)

Акумулюючи концептуальні підходи до поняття „самовдосконалення”, доходимо висновку, що останній феномен становить найбільш адекватну форму людського саморозвитку, що виявляється в самоактуалізації та самореалізації індивіда, має динамічну структуру, яка виводить особистість на новий якісний рівень світобачення, світосприйняття.

Професійне самовдосконалення викладача ВНЗ – внутрішній процес свідомої цілеспрямованої роботи над собою, що відображає вищий рівень саморуху на основі інтегральної взаємодії самоосвіти та самовиховання, ціннісно вмотивованої професійної діяльності, здатність самостійно визначати концепцію власного професійного зростання. Зовнішньо проявляється в намаганні досягнення професійних вершин на усвідомленій аксіологічній основі; набутому компетентнісному досвіді; цілісності нелінійної системи „викладач”, що здатна до саморозвитку та самоорганізації на ґрунті

взаємоузгодженості найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності; готовності та спроможності до практичного перетворення дійсності. Результатом професійного самовдосконалення є досягнення духовної цілісності, професіоналізму, трансценденції, задоволеність своїми професійними досягненнями та реалізацією особистих вимог.

Отже, теоретичні засади виконуваного дослідження будуються на сукупності концептуальних підходів, а саме: акмеологічного; аксіологічного; системного, синергетичного; компетентнісного; цілісного; особистісно зорієнтованого; суб'єктно-діяльнісного, герменевтичного. Представлені підходи нами розглянуто як методологічний інструментарій, своєрідну сукупність концептуальних уявлень, метою яких є забезпечення ґрунтового, фундаментального, цілісного розуміння самовдосконалення, його структури, механізмів здійснення.

2.2. Сутнісні ознаки, специфіка, етапи професійного самовдосконалення викладачів вищої школи

Перш ніж висвітлювати сутнісні ознаки, специфіку, етапи професійного самовдосконалення викладачів вищої школи, розкриємо нормативно-правові основи їхньої діяльності, характерні психолого-педагогічні особливості, особливі риси самоздійснення в різноманітних видах педагогічної діяльності.

Для розуміння становлення й розвитку сутності поняття та змісту „викладач ВНЗ” зробимо історичний екскурс.

У другій половині ХХ століття викладання у вищих навчальних закладах було престижною професією. Потрапити в аспірантуру, захистити кандидатську або докторську дисертацію було доволі важко. Ситуація ускладнювалася й високим конкурсом на посаду у вищому навчальному закладі. Разом з тим фундаментальної, ґрунтової системи підготовки викладачів вищої школи не існувало [474]. Підготовка до викладацької діяльності обмежувалася курсом лекцій з педагогіки вищої школи та невеликим обсягом асистентської практики. Результатом цієї тенденції стало те, що у вищий навчальний заклад потрапляв фахівець, який успішно захистив дисертацію за своїм профілем, але не отримав досвіду теоретико-практичних засад викладання, мінімального педагогічного досвіду. Такий фахівець повинен був займатися

самоосвітою та самовихованням самостійно, без керівництва з боку більш досвідчених педагогів, методом „спроб і помилок”, не замислюючись над результатами своєї праці та взаємодії зі студентами.

Нині ситуація у вищій школі змінилася. По-перше, з’явилася законодавчо розроблена нормативно-правова база, що дає уявлення про сучасний стан і загальний характер роботи викладача ВНЗ. Так, відповідно до ст. 54 Закону України „Про освіту” (1991) [227] педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-педагогічну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов’язки. Закон „Про вищу освіту” (2002) ст. 47 [225] конкретизує поняття „науково-педагогічні працівники”, до яких належать особи, що за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю в поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю. У ст. 48 наголошено, що посади педагогічних і науково-педагогічних працівників (викладач, старший викладач, доцент, професор, завідувач кафедри, декан, проректор, ректор) мають займати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку. На ці посади науково-педагогічні працівники обираються за конкурсом: особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури, докторантури.

У нормативно-правовій базі окреслено вимоги до науково-педагогічних працівників, останні зобов’язані: постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний та методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах [226, с. 51]. Відповідно до вимог законодавства викладач виконує навчальну, методичну, наукову й організаційну роботу. У науковій літературі детально розроблено професіограму викладача ВНЗ [175, с. 133, 134].

По-друге, прогресивно мислячі освітяни усвідомлюють фундаментальність і важливість проблем педагогіки та дидактики вищої школи. Про це свідчить видання авторських навчальних посібників, монографій, створення нових навчальних планів, де

зроблено акцент на педагогічній підготовці. У деяких ВНЗ відбувається „вирощування” своїх висококваліфікованих педагогічних кадрів за допомогою магістратури, аспірантури.

По-третє, більшість вищих навчальних закладів автономно, самостійно організують науково-методичні та науково-практичні конференції з проблем підвищення педагогічної майстерності, активізації пізнавальної діяльності студентів, професійного самовдосконалення викладачів тощо.

По-четверте, ми є свідками й безпосередніми учасниками розробки та використання концептуальних засад, професійного самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. Ідеться про те, що магістрант, аспірант, викладач вищої школи повинен володіти не тільки сумою знань, умінь, навичок, а й варіантами розв’язання педагогічних завдань, віртуозним володінням конкретних форм, методів, засобів навчання, увесь час збагачуючи свій професійний потенціал, розкриваючи можливості професійного саморозвитку.

Водночас дослідники (О. Гура [175], О. Коржуєв [474], О. Морозов [404], В. Попков [474], Д. Чернілевський [404]) підкреслюють, що проблема самовдосконалення викладача ВНЗ не набула фундаментального, ґрунтового звучання. Більшість викладачів не усвідомлюють важливості проблеми особистісного зростання. За даними нашого опитування, 55,5% викладачів класичних університетів вважають, що педагогу достатньо знати свій предмет, а все інше прийде з досвідом роботи. Представники багатьох кафедр сучасних університетів визнають недоцільним займатися педагогічними, навчально-методичними дослідженнями. Це, своєю чергою, актуалізує представлену проблему, надаючи їй глобального масштабу.

Розглядаючи специфіку самовдосконалення, дослідники В. Владимиров [131], О. Коржуєв, В. Попков [474] доходять висновку, що прагненню до саморозвитку викладача вищої школи значною мірою перешкоджають матеріальні проблеми, з якими, з огляду на різні соціальні обставини, йому часто доводиться стикатися. Проте для педагогів „зарплатня, яка досягла розмірів, що дозволяють гідно існувати, закінчує свій мотивований, стимулювальний вплив. Більш важливим стає творчий зміст праці” [131, с. 43]. У цьому разі на перший план виходять дві істотні причини втрати інтересу до особистісного зростання: перша –

полягає в специфіці педагогічної діяльності, що має яскраво виражений рутинний складник, який виявляється в постійному повторенні навчального матеріалу, перевірці тестів, контрольних робіт, заповненні навчальної документації, створенні навчальних програм. Усе це призводить до синдрому емоційного вигорання, професійної деформації. У сучасних умовах викладач ВНЗ не завжди має можливість займатися науковою діяльністю. З іншого боку, без наукової роботи він деградує, не розвивається, що поступово веде до втрати і педагогічної кваліфікації, і взаєморозуміння та взаємодії зі студентами.

Друга причина – викладач постійно повинен бути на високому науково-педагогічному рівні. Мається на увазі не тільки рівень психолого-педагогічної культури, комунікації, але й знання, уміння, які потребують постійного вдосконалення, набуття майстерності у розв'язанні педагогічних ситуацій. Це все вимагає від викладача фізичної й психічної витримки, терпіння, високого рівня самодисципліни, якостей, що виробляються в результаті самовиховання, самовдосконалення, самоформування. А це зазвичай доволі складне завдання.

Визначення структурних елементів професійної діяльності викладача, шляхів його самовдосконалення залишається одним з нерозв'язаних питань педагогіки вищої школи. У сучасній педагогічній науці є спроби автоматичного ототожнення діяльності викладача ВНЗ та шкільного вчителя, що пояснюється спільним видом їхньої діяльності. Однак професійна діяльність викладача вищого навчального закладу істотно відрізняється від функцій, компонентів діяльності вчителя загальноосвітньої школи.

Специфічні особливості навчального процесу вищої школи відображені в характерних рисах професійної діяльності викладача, у формах і методах самовдосконалення.

Професійно-педагогічна діяльність викладача ВНЗ – багаторівнева та складноорганізована. Вона поєднує наукову, викладацьку, навчальну й методичну роботу. Тобто викладач одночасно є фахівцем у певній галузі знань, педагогом, ученим і, головне, організатором і мотиватором особистісного самовдосконалення. Співвідношення всіх видів діяльності, ролей розгортається у структурі особистості нерівномірно, що зв'язано з етапами проходження педагогом професіоналізації. Саме гармонійне поєднання прикладної, педагогічної, науково-дослідної

діяльності на шляху до самовдосконалення є найбільш продуктивним підґрунтям саморозвитку (О. Гура [175], З. Єсарєва [219], Н. Кузьміна [318]). На нашу думку, потреба в усвідомленому самовдосконаленні викладача є ґрунтовною основою для досягнення аксіологічного й професійного акме, системоутворювальною властивістю особистості.

Викладач має справу з дорослими людьми – студентами (це переважно юнацький вік, вік першої дорослості). Принциповим моментом у його роботі є врахування вікових та індивідуальних особливостей студентської аудиторії.

Мета діяльності викладача ВНЗ – формування саме професійних знань, умінь, навичок, а не загальних, як в умовах школи, та орієнтація на особистісне зростання студентів.

Професійна діяльність викладача спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи. Відповідно викладач має забезпечити організацію самовиховної та самоосвітньої студентської діяльності на високому рівні.

Педагог ВНЗ не тільки повідомляє знання, відомі факти, але й є творцем нових теорій, методів, форм роботи, тобто сам продукує нові знання, роблячи їх особистісно значущими для студентської аудиторії: „Однією з його основних функцій як науково-педагогічного працівника є дослідження об’єктивної дійсності (закономірностей, зв’язків, відносин та ін.), аналіз, синтез та їх генералізація в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання. Відтак педагогічна та наукова діяльність педагога вищої школи становлять неподільне ціле, вони взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну” [175, с. 145 – 146].

Самовдосконалення викладача ВНЗ передбачає такі моменти. Якщо основна мотивація спрямована на вивчення прикладних методичних аспектів професійної діяльності, тобто простежується активна орієнтація на навчально-методичну діяльність, то ми маємо справу із самовдосконаленням **викладача як методиста (прикладне самовдосконалення)**.

Якщо мотивація спрямована на досягнення високих професійних результатів у науковій педагогічній сфері, реалізацію прагнення стати педагогом-майстром, то це траєкторія самовдосконалення **викладача-дидакта (психолого-педагогічне самовдосконалення)**.

Наявність науково-дослідних мотивів становить основу самовдосконалення викладача-вченого, який ефективно здійснює власні наукові дослідження, аналізує власний і чужий досвід, знаходить нові форми й методи навчання студентів, критично аналізує труднощі педагогічної діяльності **(науково-дослідне самовдосконалення)**.

Мотиви, зв'язані з особистісним розвитком, ведуть до самовдосконалення моральних, вольових, комунікативних якостей викладача, формування емоційної стійкості, адекватної професійної самооцінки, педагогічної відповідальності **(особистісне самовдосконалення)**.

Викладач ВНЗ у культурологічному аспекті є не тільки носієм культури, а й живим її взірцем [447]. Це складне, але необхідне завдання, вимога сучасності. Європейська культура – „синкретична” культура (діалогічна або комунікативна). Вона формується на розумінні багатогранності існування способів життя та ідей людини, тому вміння організувати діалог на основі взаєморозуміння – одна з основних вимог до діяльності викладача. Центральний аспект синкретичної культури – індивідуальна свідомість та індивідуальність. Ці положення проєктуються на педагогічну свідомість. Тобто викладач вищого навчального закладу – це не тільки взірець, а й особистість, яка може впливати на інших, на їхню свідомість, професійні інтереси та смаки. А тому на ньому лежить велика відповідальність, ігнорувати яку на сучасному етапі розвитку науки й культури не видається можливим. Отже, від того, наскільки багатогранною є особистість викладача, наскільки він здатний до постійного самовдосконалення та самореалізації, залежить ефективність його педагогічної діяльності й навчально-виховного процесу у ВНЗ загалом.

Тільки поєднання всіх структурних елементів професійного самовдосконалення забезпечить позитивний результат та успішність у професійно-педагогічній діяльності. Своєрідність механізмів самовдосконалення викладача вищого закладу освіти полягає в тому, що в реальності відбувається переплетення мотивів професійного самовдосконалення або домінування одного з них над іншим. Запропонована нами мотиваційна орієнтація самовдосконалення на один з чотирьох видів професійної діяльності допомагає зорієнтуватися в характері та траєкторії руху

кожного викладача до вершин саморозвитку, духовної цілісності його особистості.

Порівняно із самовдосконаленням учителя загальноосвітньої школи самовдосконалення викладача ВНЗ – більш різнобічний, багатофакторний процес. Окрім того, учитель завжди має перед очима досвід більш кваліфікованих колег, наставників. Це може бути вчитель-методист, доцент, професор вищої школи. Викладач ВНЗ уже отримав більш високу кваліфікацію, навчаючись в аспірантурі, докторантурі. Тож він сам повинен бути взірцем для наслідування. Тобто самовдосконалення фахівця вищої школи детермінується ним самим. Підґрунтям цих процесів є самоосвіта та самовиховання, постійний саморозвиток, що допомагають уникнути внутрішніх конфліктів, розчарувань та успішно долати професійні деформації.

Аналіз теоретичних узагальнень щодо визначення та характеристик професійного самовдосконалення свідчить про те, що науковці вказують на важливі риси цього феномену та характеризують його як інтегрований, поліфункціональний, поступовий, усвідомлений, самостійний, індивідуальний, нелінійний, нескінченний, незавершений процес, основою якого є креативне, рефлексивне ставлення до себе. Проаналізовані в науковій літературі базові характеристики цього неоднозначного явища дають можливість виділити **ознаки** професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ, що відображають його **сутність** та зміст: аутоспрямованість, усвідомленість, позитивна модальність, креативність.

Аутоспрямованість визначається поєднанням суб'єкта та об'єкта самовдосконалення. Викладач ВНЗ є активним суб'єктом власного професійного розвитку. Він творець та керівник професійного зростання, володар особистісної життєдіяльності. З іншого боку, власні дії з самовдосконалення – це головні об'єкти самотворчих впливів викладача.

Усвідомленість. Професійне самовдосконалення – усвідомлена форма саморозвитку. Викладач сам ставить мету змінити себе завдяки власним зусиллям, усвідомлює шляхи, напрями та способи власного самовдосконалення. Усвідомлений характер дій із самовдосконалення передбачає, що викладач стає автором особистісної життєдіяльності, який здатний не підкорюватися обставинам, а створювати та здійснювати перспективи свого

професійного зростання. Усвідомленість професійного самовдосконалення відбувається на основі ціннісно-сміслових уявлень про зміст і результат самовдосконалення, у яких превалюють гуманістична спрямованість, принциповість і водночас толерантність. Це, своєю чергою, впливає на формування продуктивної професійної „Я-концепції” та гідного ставлення до себе як до професіонала. Усвідомленість виявляється в процесах професійної саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, невпинний, нескінченний характер якого породжує нові вектори досконалості фахівця вищої школи, трансценденцію подальшого професійного й життєвого шляху.

Позитивна модальність. Професійне самовдосконалення забезпечує досягнення еволюційних особистісних та професійних змін, що виступають діаметрально протилежними саморуйнуванню, деформації особистості. Досягнуті професійні зміни повинні мати об’єктивно позитивний характер. Усі дії з самовдосконалення викладача спрямовані та орієнтовані на певний гуманістичний ідеал викладача-професіонала, що допомагає долати труднощі та веде до акме-вершин професійної досконалості. Стійка позитивна модальність забезпечується особистісним інтересом викладача до результатів індивідуального самовдосконалення, установкою на самоактуалізацію, самореалізацію, досягнення професійного акме, високого рівня професійної компетентності. У цій мотивації виявляється позитивне внутрішнє прагнення до науково-дослідної, методичної, професійно-педагогічної та психолого-педагогічної діяльності.

Креативність. Професійне самовдосконалення – вид самоактивності, який характеризується творчими діями педагога в напрямі професійного зростання. Професійні мотиви зростання поєднані з творчим пошуком забезпечують оптимальний результат професійного самовдосконалення. Креативність професійного зростання ґрунтується на усвідомленні себе творчою індивідуальністю й потребі в професійній самореалізації як набуття високого рівня компетенцій викладача, реалізації педагогічних цілей, професійних мотивів; самопроекування викладачем своєї педагогічної діяльності та взаємодії зі студентською аудиторією, прогнозування ситуацій педагогічної взаємодії.

Специфіка й сутність певного педагогічного явища, у нашому випадку самовдосконалення, виявляється завдяки його

функціональним характеристикам. Звернемося до сутності поняття „функція”. Функція (від лат. *functio* – виконання, здійснення) – здатність здійснювати певну роботу. Саме у функціях представлено природу цілого, його сутність і специфіку. Більше того, дослідники В. Афанасьєв, О. Химченко стверджують, що функція є умовою визначення тієї чи тієї структури об’єкта, що досліджується, відіграє роль основи певної системи. На думку М. Кагана, функція необхідна для того, щоб пояснити реальний процес функціонування, реальний зв’язок системи, що функціонує, із середовищем[257].

Функції професійної діяльності викладача вищого навчального закладу багатогранні, зумовлені метою діяльності викладача, віковими особливостями аудиторії, специфікою навчально-виховного процесу у ВНЗ, доміантними мотивами саморозвитку, а також тим, що викладач одночасно виконує різноманітні ролі (педагога, науковця, куратора, методиста, вихователя та ін.).

Зазначимо, що в сучасній педагогічній науці існують істотні розбіжності щодо функцій професіонала ВНЗ. Про це свідчать праці О. Барабанщикова [51], С. Вершловського [125], С. Вітвицької [129], О. Гури [175], З. Єсаревої [220], Є. Ісаєва [248], А. Маркової [385], А. Марушкевича [388], Г. Матушанського [390], В. Сластьоніна [569].

Серед цього розмаїття поглядів перевага надається педагогічним функціям. Так, А. Марушкевич [388] виділяє виховну, організаторську, методично-інформаційну, координаційну, соціально спрямовану функції. С. Вітвицька [129] наполягає на організаторській, інформаційній, трансформаційній, орієнтовано-регулятивній та мобілізувальній. З. Єсарева [219] робить акцент на навчальній, розвивальній, інформативній, орієнтаційній функціях. Цікаво, що Г. Матушанський [390] разом з компенсаторною, корегувальною виділяє самоосвітню функцію.

Останнім часом з’явилася тенденція до систематизації функцій за певними ознаками в працях І. Зимньої [235], Н. Кузьміної [315], О. Міщенко [397], В. Семиченко [545], В. Сластьоніна [569].

Основним висновком представлених тенденцій будемо вважати те, що педагогічна діяльність викладача вищої школи поліфункціональна й багатфакторна. Щодо феномену самовдосконалення специфічність функцій викладача ВНЗ набуває нового звучання. Функції зумовлюють критеріальні характеристики системи, конкретизують її цільову установку. Отже, виявити

функції професійного самовдосконалення викладача ВНЗ означає розкрити ролі, які професійне самовдосконалення виконує в освітньому процесі. Узагальнюючи теоретичні положення, емпіричний досвід, виокремлюємо **функції** професійного самовдосконалення таким чином:

- гностично-дослідницька – аналіз професійної діяльності на основі особистих мотивів;

- критико-аналітична – критичне ставлення до нормативів, проблематизація педагогічної дійсності, тобто розуміння та бачення в ній прихованих, непомітних невідповідностей;

- інтегративно-синтезуюча – передбачає усвідомлення в гармонійному поєднанні себе як особистості, професіонала, людини; формування ідеального професійного образу „Я”;

- діяльнісно-перетворювальна – намагання розкриття всіх сутнісних сил у професійно-педагогічній діяльності, самоподолання на основі програми самовдосконалення та її здійснення;

- контрольнорефлексивна – свідомий аналіз особистісної діяльності („Я” як особистість: мої здібності, моя педагогічна спрямованість, професійно-педагогічна позиція тощо), що веде до формування системи смислів професійно-особистісного існування.

Отже, самовдосконалення викладача вищої школи – це не рутинний повільний процес, це драматично розгорнена дія „драма самовдосконалення”, що потребує від викладача ризику, мужності в прийнятті рішень.

Багатоаспектність професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення педагога вищої школи включає такі компоненти (за Є. Климовим) [278]:

- цілісний – якості людини як цілого (образу світу, спрямованість, ставлення до зовнішнього світу. Особливості виявлення креативності, інтелектуальні та неповторні риси індивідуальності, емоційність, професійні очікування, уявлення про своє місце в професійній спільноті);

- праксис професіонала (специфічні риси, прийоми інформації, її переробка та прийняття рішень, гностичні вміння, навички та дії);

- інформаційний – знання, досвід, культура професіонала (специфічні риси, орієнтація в науковій галузі та теоретичні знання, професійні знання зі свого предмета);

– психодинамічний (інтенсивність переживань, швидкість їхньої зміни, навантаження та труднощі в певній професійній галузі);

– компонент усвідомленості своєї вікової та статевої належності у зв'язку з вимогами професії.

Феномен самовдосконалення викладача вищої школи неможливо описати без звернення до **структури** його педагогічної діяльності. Відповідно до духовних орієнтирів самовдосконалення, ґрунтуючись на аналізі фундаментальних праць О. Гури, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, виокремлюємо:

– гностичну та рефлексивно-перцептивну діяльність, що детермінується вміннями розв'язувати педагогічні завдання, намаганням самостійно здобувати знання, ініціативою в нестандартному баченні предмета педагогічної взаємодії; усвідомленням необхідності проникати викладачеві в індивідуальну своєрідність особистості студента й розуміти себе як професіонала та особистість; уміння виділяти пріоритети в професійній діяльності;

– проєктивну діяльність, пов'язану з наявністю системи професійних завдань і проблемних ситуацій; володіння засобами й методами конструювання ситуації, впливом на неї; передбачування можливих результатів і поведінки студентів, створення креативної соціально-психологічної атмосфери в студентському колективі як засіб впливу на індивідуальність студента;

– організаційну діяльність. Визначається предметом соціально-педагогічної взаємодії, можливістю через студентський колектив впливати на окремі дії іншої людини (студента) та її поведінку загалом, звертатися до мотивів і цілей студента. Але не перетворювати при цьому управління на маніпуляцію. Ця діяльність також характеризується вміннями аргументувати своє ставлення до професійної діяльності;

– комунікативну діяльність, що виявляється в схильності отримувати максимальну інформацію в різноманітних її виявах, відсутність страху перед суперечливою інформацією, що дозволяє мати чітке уявлення про проблемну ситуацію, скоректувати свій погляд. Ця діяльність має всеохоплювальний характер, бо кожна лекція, семінарське заняття – спілкування викладача та студента на високому психолого-педагогічному рівні вимагає досягнення

відповідного рівня розвитку професійних, комунікативних якостей, що становить фундамент і домінанту самовдосконалення викладача вищої школи.

Самовдосконалення викладача вищих навчальних закладів – це не тільки досягнення високих професійних результатів, висока продуктивність діяльності та технократичність праці. На нашу думку, на перший план виходять мотиви професійного самовдосконалення, ціннісні орієнтації, внутрішні ресурси, що задіяні в цьому неоднозначному процесі.

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та емпіричних досліджень визначимо **специфіку** самовдосконалення викладача ВНЗ.

1. Фахівець вищої школи є суб'єктом, активним творцем себе. Процеси саморозвитку, самовдосконалення зовнішньо спровоковані різноманітними обставинами, детермінуються внутрішніми потребами, духовною спрямованістю особистості та її унікальною історією в межах вищого навчального закладу.

2. Єдність у механізмах самовдосконалення наукового й навчального, методичного та особистісного. Тільки гармонійне поєднання прагнень досконалості в означених ракурсах забезпечує вихід викладачеві зі стану біфуркації, допомагає усвідомлювати нові необхідні компетенції як особистісні цілі, що свідомо конкретизуються й реалізуються в багатовимірній спільній діяльності викладача та студента. До того ж технологічно має враховуватися нелінійність, що притаманна процесам самовдосконалення фахівця. У педагогічній дійсності це відбувається у вигляді зміни станів відкритості та закритості особистісної системи, чергування впорядкованих і невпорядкованих періодів, зон плавного й різкого розвитку.

3. Спрямованість самовдосконалення викладача ВНЗ не тільки на себе, а й на розвиток студента, його креативно-самостійну роботу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, пробудження потреби в особистісному розвитку. Це здійснюється завдяки враженню від „дотику” до особистості майстра студентської аудиторії й забезпечує духовне прагнення викладача, водночас орієнтуючи самовдосконалення фахівця вищої школи на

цінності педагогічної спільноти й завдання модернізації вітчизняної вищої школи

4. Особливості самовдосконалення викладача ВНЗ виявляються в розвиненому критичному педагогічному мисленні та самосвідомості особистості. Критичне педагогічне мислення – процес виявлення зовнішньо незаданих, прихованих рис педагогічної дійсності в результаті порівняння та класифікації ситуацій і віднаходження в них причинно-наслідкових зв'язків [404]. Професійне педагогічне мислення становить сукупність пізнавальних прийомів і стратегій діяльності, що є підґрунтям для реалізації зумовлених особливостями педагогічної роботи механізмів самовдосконалення викладача ВНЗ. Воно виявляється в межах виконання викладачем своїх професійних обов'язків і поширюється на особистісну сферу педагога. Серед найвагоміших особливостей цього мислення – критичне, рефлексивне ставлення до себе як суб'єкта самовдосконалення, толерантність у стосунках зі студентами та колегами. З цього погляду самовдосконалення відбувається на основі багатократного мисленнєвого програвання педагогічної ситуації, конфлікту або суперечності, що виникли в результаті діяльності, та подальшого осмислення й проектування шляхів розв'язання створеної ситуації. Водночас толерантність як вияв високого ступеня саморозвитку та педагогічного стилю мислення передбачає спробу зрозуміти та обґрунтувати причини неадекватної, на перший погляд, поведінки студентів, колег. Толерантність виявляється в очікуванні поступового результату певного виховного впливу, визнанні права людини на помилку.

5. Гуманістична спрямованість самовдосконалення викладача ВНЗ, що виявляється в постійному розвиткові взаємодії, тандему „викладач – студент”, у бажанні та намаганні стати краще, досягати високих морально-професійних цілей, стимулювати студентів до самовдосконалення, у здатності пробуджувати в студента шляхетні почуття. Гуманістична спрямованість полягає в умінні викликати до себе повагу з боку студентської аудиторії, здобувати педагогічний авторитет.

6. Самодетермінованість самовдосконалення викладача ВНЗ. Мотиви самовдосконалення ґрунтуються на усвідомленій потребі, внутрішній необхідності, що переростає в постійну духовну та

інтелектуальну працю особистості, без якого професіонал вищої школи не може існувати. Самодетермінованість самовдосконалення ґрунтується на базовій здатності професіонала самозмінюватися, саморозвиватися в контексті культури. Тобто самопізнання, самоусвідомлення свого „Я”-реального через колізійність самоподолання до самоствердження, самоактуалізацію та самотрансценденцію „Я”-ідеального – самодетермінований шлях викладача ВНЗ до вершин професійного та духовного самовдосконалення, дотик до „печатки Вічності”, Істини, Добра, Краси. У цьому полягає нескінченність, незавершеність феномену досконалості.

Отже, особливості самовдосконалення викладачів ВНЗ визначаються специфікою ціннісних орієнтацій, видами педагогічної діяльності, рівнем розвитку критичного педагогічного мислення та педагогічних здібностей.

У ракурсі висвітлення проблеми неможливо не замислитися над питаннями: від чого залежить успішність, успіх процесів самовдосконалення викладачів вищої школи. Успіх самовдосконалення прямо зв'язаний з готовністю професіонала відмовитися від попередніх намірів, досягнутих результатів, непродуктивних намагань. Чим рішуче викладач починає знову з „чистого аркуша” в плані досягнення самовдосконалення, не звертаючи уваги на дискомфорт (внутрішній, зовнішній), нестабільність здійснювати пошук нових рішень, тим інтенсивніше відбувається його саморозвиток.

За результатами проведеного нами опитування, у якому взяли участь 300 викладачів вищих навчальних закладів, у відповідь на запитання, від яких чинників залежить успішність самовдосконалення професіонала ВНЗ, викладачі виділили такі:

а) об'єктивні чинники – тип, структура та матеріально-технічні умови праці викладача – 27,7%; морально-психологічний клімат на кафедрі – 20,4%; стосунки з колегами – 17,2%; пізнавальна діяльність студентів – 25,3%;

б) суб'єктивні чинники: рівень мотивації самовдосконалення викладача – 45,5%; рівень освіченості та культури педагогічного мислення – 65%; рівень стресостійкості – 77,1%, емоційної рівноваги – 48,2%; рівень фізичного здоров'я викладача – 99%;

наявність продуктивної „Я-концепції”, здатність до рефлексії – 43%; орієнтація на гуманістичні цінності – 55,3%; рівень креативності – 42,4%; рівень професійних знань, умінь, навичок – 69,3%.

Тобто понад 70% опитаних педагогів вищої школи зробили акцент на суб'єктивних чинниках успішності самовдосконалення. Це свідчить про усвідомлення викладачами значущості порушеної проблеми, відповідальності за свій професійний розвиток, достатній рівень розвиненої рефлексії.

Підкреслимо творчий характер процесів самовдосконалення та його зв'язок з напруженим творчим пошуком, подоланням особистісної обмеженості, з інтуїтивними осяяннями, духовністю. Саме ці характерні особливості самовдосконалення – шлях до розв'язання складних, проблемних, іноді трагічних професійних і життєвих ситуацій.

Формування сенсостворювальних мотивів професійної діяльності викладача ВНЗ – це рефлексивний, мінливий процес досягнення її нових горизонтів і привласнення ієрархії мотивів-цінностей, що впливають на професійний розвиток фахівця. Ми виходимо з того, що педагогічна діяльність має полісемантичну природу. Це означає, що всі основні види мотивів і цінностей саморозвитку наявні в цій діяльності тією чи тією мірою.

Процес самовдосконалення викладача ВНЗ здійснюється в таких основних взаємопов'язаних **формах** і сутнісних **складниках**: самовиховання й самоосвіта. *Самовиховання*, у цьому випадку, цілеспрямована діяльність педагога з систематичного розвитку в себе позитивних та подолання негативних якостей професійно значущих рис і якостей особистості. *Самовиховання* викладача на основі самопізнання й самотворення досягає розвитку й удосконалення необхідних професійно значущих рис і якостей. Самопізнання (окремими прийомами якого є самоспостереження, самоаналіз, самовипробування, самооцінка, самопрогнозування та ін.) дозволяє виявити реальний стан розвитку окремих рис і якостей педагога, чим сприяє актуалізації прагнення до самовиховання, уточненню його цілей, а нерідко й забезпечує безпосередню самозміну педагога в результаті досягнутого самоусвідомлення. Самотворення (що реалізується в таких прийомах, як

саморегуляція, самостимулювання, самоінструкція, самоконтроль, самозвіт, самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самозобов'язання, тренування та ін.) проявляється у різноманітній перетворювальній і вдосконалювальній активності педагога, спрямованій на розвиток себе як професіонала (Т. Шестакова).

Самоосвіта поновлення, поглиблення, удосконалення наявних у фахівця вищої школи компетенцій з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. У процесі професійної *самоосвіти* викладач на ґрунті самопізнання поглиблює набуті та засвоює нові професійно значущі знання, оволодіває предметними знаннями й методичними прийомами, підвищує свою професійну компетентність і загальну ерудицію, розширює професійну свідомість, розвиває критичне педагогічне мислення та ін.

Процес самовдосконалення викладача ВНЗ відображає логіку особистісного розвитку людини й проходить *такі етапи*.

Перший етап – етап самопізнання, який включає розвиток навичок *самопізнання, самооцінювання, ставлення до себе, авторефлексії, удосконалення прийомів рефлексивної саморегуляції, розвиток рефлексивних здібностей: уміння прогнозування, децентрації, дивергентного мислення; подальший розвиток здібностей до професійної рефлексії життєвих обставин, усвідомленого педагогічного спостереження, розподілу уваги; розвиток здатності до аналізу міжособистісних взаємин, суб'єктної взаємодії; активізацію рефлексивного усвідомлення структури й компонентів навчального процесу та себе як фахівця в цьому процесі. Тобто на представленому етапі під час самопізнання складається уявлення про себе, про свої сильні й слабкі грані професіоналізму, спрацьовують механізми самосприйняття особистості. Від того, приймає себе особистість чи ні (це стосується й окремих якостей), залежить вибір стратегій самовдосконалення.*

На *другому етапі* відбувається формування ідеального професійного образу „Я” за допомогою механізмів самопрогнозування (самозобов'язання, особисті плани роботи над собою, самоусвідомлення) (В. Маралов), Створення професійного ідеалу відбувається завдяки порівнянню себе з певною нормативною моделлю педагога, ідеалом, що може бути проекцією конкретної людини, яка займається (або займалася) педагогічною

діяльністю. Протягом певного часу формується педагогічний ідеал фахівця, з яким порівнює себе викладач ВНЗ. Саморозвиток особистості в цьому випадку може відбуватися за двома сценаріями. Перший – якщо в результаті порівняння зроблено висновки про наближення фахівця до ідеального образу, то викладач відчуває задоволення, зростає його самоповага, підвищується професійна самооцінка. В іншому випадку може відбуватися або зниження самоповаги, наростання незадоволеності, негативних почуттів, що не ведуть до самовдосконалення, або навпаки – на фоні прийняття себе посилюються мотиви професійного самовиховання, самозростання. Отже, на цьому етапі здійснюється переоцінювання професійних цінностей, себе як професіонала, удосконалення навичок рефлексії індивідуальних проєктів і перспектив професійного педагогічного шляху, фрагментів професійної діяльності, прийомів проєктування, моделювання професійного життя, особистісно-професійної перспективи. Створення ідеалу супроводжується усвідомленою потребою в рефлексії особистісної та професійної самореалізації.

Третій етап самоподолання (самообмеження на основі самопереконавання, самонавіювання, самонаказ) на основі створеної фахівцем програми самовдосконалення, у якій визначається порядок і послідовність дій щодо самовдосконалення, час, умови, прогножуються результати та засоби самовиховання й самоосвіти. Ми вже підкресливали, що самовдосконалення – це нелінійний процес подолання біфуркації, суперечностей, вихід на новий етап розвитку, на нову якість професіоналізму, що характеризуються досить драматичними особистісними моментами. Особистість фахівця проходить через драму певних самообмежень, позбавлення комфорту, самоподолання негативних якостей, що постають на шляху до досконалості. Тобто рефлексивно-перетворювальне ставлення до професійної діяльності на основі програми самовдосконалення стає пріоритетним.

Четвертий етап – це здійснення викладачем програми самовдосконалення, що ґрунтується на засобах самовираження та самореалізації (на основі самосхвалення, самозаохочення). Співвіднесення знань про себе відбувається в системі „Я” та „Я”. Викладач оперує вже готовими знаннями про себе, він

співвідносить свою професійну поведінку з мотивацією, що реалізує. Переосмислюються й самі мотиви з погляду суспільних і вже нових внутрішніх вимог. Головний мотив – прагнення викладача до повного виявлення своїх можливостей. Самореалізація на цьому етапі відбувається шляхом зіставлення знань про себе в межах „Я” та вищого „Я” (В. Маралов), ідеального „Я”, творчого „Я”. Унаслідок здійснення програми самовдосконалення формується життєва філософія викладача, професійне кредо, усвідомлюється сенс професійного життя, аналізуються навчально-професійні та життєві досягнення, „вузлові етапи саморозвитку”, „точки зростання”, здійснюються функції рефлексивної корекції особистісної життєдіяльності. Відбувається розширення меж усвідомлення себе як фахівця вищої школи, свого місця в професії, що веде до суперечності з можливостями самореалізації в професійній діяльності. Отже, утілення в життя програми самовдосконалення здійснюється з метою задоволення потреби реалізовувати своє „Я”-професійне.

На п'ятому етапі – відбувається оцінювання ефективності роботи із самовдосконалення (самоконтроль, самозвіт, самооцінка) з внесенням корективів у подальшу роботу над собою, над своїм професійним розвитком, що забезпечує досягнення більш високого рівня досконалості, формування нових горизонтів саморозвитку, нової якості професійних домагань і прагнень фахівця. На цьому етапі на базі синтезувальної рефлексії (І. Бех) відбувається збирання сформованих професійно-духовних цінностей у цілісне „Я”-професійне, перехід на новий виток самовдосконалення, саморозвитку викладача як об'єктивації його самосвідомості.

Отже, сутнісні ознаки, специфіка, етапи, самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ відображено на рис. 2.2.

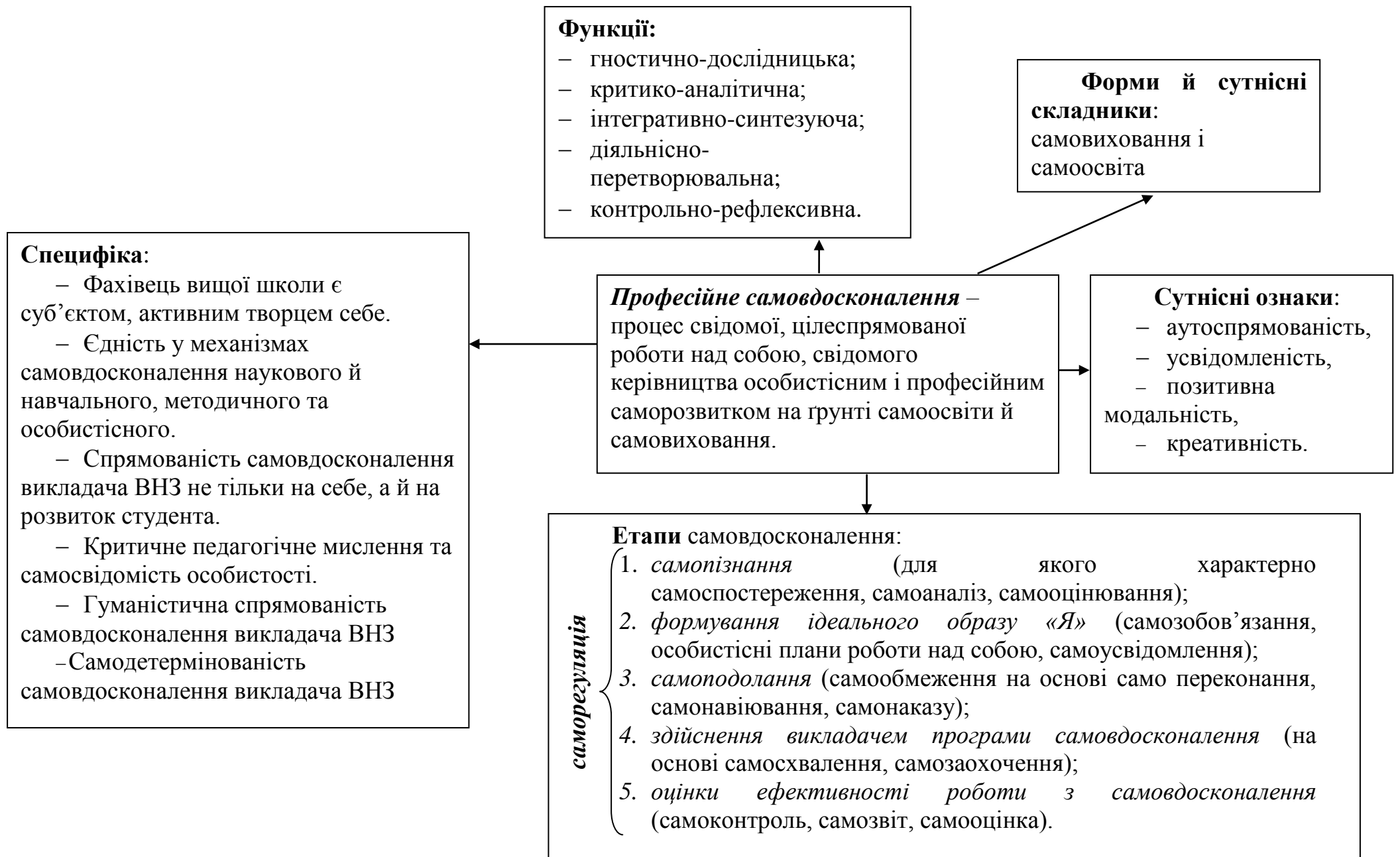


Рис. 2.1. Специфіка, функції, форми і сутнісні складники, сутнісні ознаки, етапи професійного самовдосконалення

Визначення сутнісних ознак, специфіки, етапів професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ дозволило нам дійти висновку, що в основі професійної здатності викладача до самовдосконалення лежить велика відповідальність, ігнорувати яку на сучасному етапі неможливо [681]. Специфічні особливості навчального процесу вищої школи відображені в характерних рисах професійної діяльності викладача, у формах і методах самовдосконалення.

Отже, аналіз професійної діяльності викладача ВНЗ дозволяє дійти висновку, що остання багаторівнева та складноорганізована система поєднує наукову, викладацьку, навчальну й методичну роботу. Викладач вищої школи одночасно є фахівцем у певній галузі знань, педагогом, ученим і організатором і мотиватором особистісного та професійного самовдосконалення. Саме гармонійне поєднання прикладної, педагогічної, науково-дослідної діяльності на шляху до самовдосконалення є найбільш продуктивним підґрунтям саморозвитку та професійного самовдосконалення. Внутрішня потреба в усвідомленому самовдосконаленні викладача є ґрунтовною основою для досягнення аксіологічного та професійного акме, системоутворювальною властивістю особистості.

Таким чином, багатогранна особистість викладача, її постійне самовдосконалення та самореалізація (на основі знання сутнісних ознак, специфіки, етапів професійного самовдосконалення) є найефективнішим засобом успішної педагогічної діяльності, підвищення ефективності навчально-виховного процесу ВНЗ, чинником самосвідомості особистості, нескінченим прагненням досягнення свого педагогічного ідеалу. Професійне самовдосконалення – це нелінійний процес подолання біфуркацій, протиріч, вихід на новий етап саморозвитку, на нову якість професіоналізму, що має свої яскраві особливості у викладачів гуманітарних дисциплін. Саме ці особливості детально розкриті в наступному підрозділі.

2.3. Особливості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів

Для створення ґрунтовного змісту професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ВНЗ необхідно надати його фундаментальну характеристику та описати специфічні особливості самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін порівняно з іншими педагогами.

„Викладач гуманітарних дисциплін” не має чіткого нормативно-правового визначення і є відображенням традиційного для вітчизняної вищої школи протиставлення гуманітарних, природничих, технічних та інших предметів. Підкреслимо, що нині для вищої школи актуальною проблемою стала реалізація принципу гуманітаризації освіти, який передбачає зближення технічних, природничо-наукових і гуманітарних знань; зміни орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів; відмову від технократичних підходів; соціокультурне спрямування змісту освіти [429, с. 7].

Варто згадати, що в історичному ракурсі про цей принцип замислювалися ще в часи Радянського Союзу. Ідея профільної гуманітаризації тоді ще не була реалізована. А саме: у технічних ВНЗ вивчалися суспільно-політичні, фундаментальні природничі та спеціально-технічні предмети. Гуманітарні вищі навчальні заклади акцентували увагу на гуманітарних предметах. Отже, знайшла своє практичне втілення фундаментальна суперечка між „фізиками” та „ліриками”. Після розпаду радянської держави значно скоротився блок суспільно-політичних дисциплін, пройшла його трансформація в ідеологічно нейтральні предмети: політологію, філософію, культурологію та ін. У технічних ВНЗ хаотично вводилися різноманітні гуманітарні науки історичного змісту. У гуманітарних ВНЗ з’являються інтегровані курси типу „Основи природничих наук”. Але „протиставлення дисциплін все одно зберігається до цього часу: дисципліни різного профілю слабо «взаємодіють» одна з одною; у технічних і природничих науках гуманітарний складник або взагалі відсутній, або представлений фрагментарно та безсистемно... Залишається актуальною проблема розробки критеріїв і методів включення гуманітарного знання в зміст негуманітарних дисциплін, а також проблема гуманітаризації в контексті профільної диференціації вищої освіти...” [474, с. 173].

У центрі означених суперечливих процесів – викладач вищої школи, уточнимо, викладачі різних дисциплін, які за логікою мислення, світосприйняття методів і форм роботи, а отже, і саморозвитку відрізняються між собою, що визначає відмінність підходів, науково-педагогічного аналізу та особливості технологій професійного самовдосконалення.

Повертаючись до нормативно-правового визначення „викладач гуманітарних дисциплін”, підкреслимо, що постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 [483] затверджено перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. У постанові чітко зазначено напрям, який отримав назву „Гуманітарні науки та мистецтво”. До переліку цього напрямку належать спеціальності в галузі культури (культурологія, книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія, музейна справа та охорона пам’яток історії й культури; народна художня творчість, документознавство та інформаційна діяльність, менеджмент соціокультурної діяльності, туризм); мистецтва (театральне мистецтво, хореографія, кіно-, телемистецтво, образотворче мистецтво, реставрація творів мистецтва, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво), гуманітарні науки (філософія, історія, філологія).

Щодо переліку спеціальностей, за яким здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста і магістра (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787) [482], то він дещо розширюється саме в галузі безпосередньо гуманітарних наук. Крім філософії, історії, філології, з’являються релігієзнавство, богослов’я (теологія із зазначенням конфесій), етнологія, архівознавство, археологія, українська мова і література, мова і література (із зазначенням іноземної мови), прикладна лінгвістика, літературна творчість, фольклористика.

Велику увагу гуманітарному пізнанню, яке спрямовує і організовує саме викладач гуманітарних дисциплін, надавав І. Зязюн. Учений уважав, що останнє покликане допомогти розкрити власну сутність, сутність свого студента, цінність і смисл життя. На думку І. Зязюна гуманітарне пізнання – не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але й діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксіологічний аспект). З

цих позицій ціннісне й гносеологічне знаходяться в нерозривній діалектичній єдності.

Вихідним матеріалом гуманітарного пізнання є спілкування з текстами культури. Згадаємо М. Бахтіна, який уважав, що там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Основа змісту гуманітарних дисциплін, тісно пов'язана з проблемою діалогу. У цьому випадку на перше місце виходить герменевтика, що дозволяє виявити смисли й значення, що втілені в текстах культури. Отже, головним акцентом педагогічної діяльності викладача гуманітарних дисциплін є діалогічне розуміння, що включає дві свідомості, два суб'єкти. Викладач гуманітарних дисциплін перш за все повинен володіти діалогом як міжсуб'єктним процесом, у якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві „логіки” з орієнтацією на одну предметність у рамках своєї ціннісно-сислової комунікації. Ціннісно-сислова комунікація розуміється І. Зязюном як багатомірне (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення учня (у нашому випадку студента) до гуманістичних цінностей. Суб'єктами ціннісно-сислової комунікації є студент, викладач, суб'єкт культури, епохи, що вивчається [240].

Значно доповнює портрет викладача вищої школи О. Семенов. Учена вважає, що головними рисами фахового портрета викладача вищої школи є „моральність, людяність, ґрунтовна теоретико-методологічна підготовка, широкий професійний кругозір, загальна і педагогічна культура, професійний оптимізм, уміння слухати і чути молодшого колегу, пробудити талант, не тільки пропонувати нові ідеї, а й уміти їх застосовувати, відсутність байдужості, відчуженості, шаблонності і стереотипів мислення. Такий педагог сприяє реалізації можливостей студентів оволодіти професійним досвідом, формувати професійно значущі погляди, переконання, наукове мислення, спонукає до самореалізації, саморозвитку і самовиховання, що є необхідним для становлення самобутнього особистісного образу і толерантної взаємодії з людьми, природою, культурою” [538].

Особистість викладача гуманітарних дисциплін треба розглядати у вимірах, духовності, людяності, педагогічної дії. В

епоху постмодернізму зростає роль викладачів вищої школи „яскравих, унікальних і неповторних носіїв культурно-історичної пам'яті етносу й інтелектуальних творців соціуму” [539]. Взірцем таких майстрів педагогічної дії в інноваційній освіті, викладачів-фасилітаторів, які власним досвідом стимулюють розвиток і саморозвиток студентської молоді є І. Бех, Л. Барановська, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалка, О. Семенов, М. Солдатенко. Тому, уточнюючи визначення „викладач гуманітарних дисциплін”, ми орієнтувалися на ці видатні постаті.

Отже, узагальнюючи теоретичні положення та нормативно правову базу щодо викладацької діяльності, доходимо висновку, що **викладач гуманітарних дисциплін** – це кваліфікований фахівець, який займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), **визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі** гуманітарного пізнання володіння діалогом як міжсуб'єктним процесом, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей У нашому дослідженні ми будемо мати на увазі, що розподіл викладачів вищої школи має дещо умовний характер і створений для зручності визначення технологій і моделей самовдосконалення фахівця вищої школи.

Вивчаючи проблему самовдосконалення викладача ВНЗ, ми звернули увагу на необхідність визначення чинників, що впливають на ефективність цього процесу. У результаті теоретичного та емпіричного аналізу, орієнтуючись на підхід А. Маркової, до значущих чинників ми віднесемо такі:

– мотивація викладача гуманітарних дисциплін (спрямованість самовдосконалення на основні види діяльності у ВНЗ – науково-дослідницьку, науково-методичну, педагогічну, особистісний розвиток);

– зміст ціннісно-сміслової сфери викладача та якості особистості (здібності, характер і його риси, психічні процеси й стани, що акумулюються в професійно важливих якостях);

– інтегральні характеристики особистості (індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал).

Для ґрунтовного аналізу особливостей самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін порівняємо чинники, що впливають на означений процес, у викладачів гуманітарних і негуманітарних (наприклад, природничих, технічних) спеціальностей.

Зупинимося на цьому докладніше. Мотивацію викладачів гуманітарних та інших спеціальностей ми будемо визначати за причинами обрання професії й спрямованістю на основні види діяльності. Згадаємо, що дослідження мотивації фундаментально розкрито в працях Б. Ананьєва [25], В. Давидова [177], А. Деркача [17], Н. Кузьміної-Гаршиної [15], М. Ларіонової [331], О. Леонтьєва [345], І. Лотова [365].

Ми зупинимося на основних мотивах вибору педагогічної професії, що визначають траєкторію подальшого професійного розвитку та є рушійною силою самовдосконалення. Мотивація – це одночасно і чинник, і механізм самовдосконалення фахівця вищої школи, що функціонує поряд та у взаємодії з механізмами ідентифікації, індивідуалізації та рефлексії.

У сучасних дослідженнях професійної мотивації викладачів ВНЗ окреслено „визначальні” мотиви його професійної діяльності (М. Ларіонова) [331]: можливість самореалізації, інтелектуальна праця, інтерес до предмета, що викладається. Але найголовніший мотив професійного саморозвитку, самовдосконалення – можливість реалізуватися через професію.

Так, в емпіричному дослідженні ми отримали достатньо об’єктивну картину причин вибору професії „викладач ВНЗ”. У представленій таблиці чітко відображено специфічність і можливість і професійної діяльності, і професійно-педагогічного самовдосконалення (табл. 2.3).

Аналіз причин вибору професії

Причини вибору професії	Викладачі гуманітарних дисциплін	Викладачі технічних і природничих спеціальностей
	Рангове місце	Рангове місце
1. Престижність, соціальна значущість викладача ВНЗ	9	8
2. Можливість саморозкриття, самоствердження в професії	1	1
3. Інтерес до науково-дослідної роботи	8	4
4. Інтерес до викладацької роботи	3	6
5. Інтерес до методичної роботи	2	9
6. Можливість професійного самовдосконалення	5	7
7. Задоволення від спілкування зі студентською аудиторією	7	10
8. Так склалися обставини, іншого вибору не було	6	0
9. Сімейна наступність та традиції	4	0
10. Професійна діяльність як ідеал, як приклад, взірець викладача ВНЗ	10	2

Серед причин вибору викладацької професії престижність і у викладачів гуманітарних дисциплін, і у викладачів технічних і природничих наук займають 9 та відповідно 8 місце. Разом з тим у викладачів обох груп простежується чітко виражена мотивація на саморозкриття, самоствердження в педагогічній професії. Деякі розбіжності виникають при виборі пріоритетів діяльності. Так, інтерес до науково-дослідної діяльності у викладачів природничих і технічних спеціальностей на високому 4 місці. У викладачів гуманітарних дисциплін – на 8. І навпаки, інтерес до чисто

викладацької діяльності виявляють більше викладачі гуманітарних дисциплін (6). На високому рівні знаходиться у викладачів гуманітарних дисциплін інтерес до методичної роботи (2), на відміну від викладачів технічних спеціальностей (9). Зазначимо, що превалювання інтересів до науково-дослідної роботи, викладацької та методичної роботи зумовлюють типологію розвитку самовдосконалення викладачів ВНЗ. Педагоги вищої школи, які самовдосконалюються в педагогічній викладацькій діяльності, стають на шлях саморозвитку професійних якостей, компетентностей, зв'язаних з цим видом діяльності. Це стосується і методичної, і науково-дослідної діяльності.

За даними наукових досліджень, викладачі, які досягли високого рівня професіоналізму, характерною домінантою професійного розвитку та професійної діяльності стає спрямованість на науково-дослідну діяльність. Саме цей вид діяльності, на думку вчених [332], сприяє об'єднанню науково-методичної та педагогічної діяльності викладача вищої школи. За даними С. Смирнова [576], педагогічна діяльність, не підкріплена науковою роботою, веде до згасання професіоналізму та потреби в самовдосконаленні. З. Єсарєва [219] саме впливом дослідницького складника пояснює більш раннє досягнення високого рівня професійної майстерності викладачів ВНЗ (16 – 20 років) порівняно з учителями школи (21 – 25 років).

Привертає увагу той факт, що обидві групи викладачів усвідомлюють значущість професійного самовдосконалення. Про це свідчить рангове місце (5) у викладачів гуманітарних дисциплін та 7 місце у викладачів технічних і природничих спеціальностей. Задоволення від спілкування зі студентами знаходиться на 7 та 10 місцях відповідно. Це є наслідками деякого розчарування та недостатнього вміння спілкуватися з аудиторією, особливо в групі викладачів негуманітарних дисциплін.

У групі викладачів гуманітарних дисциплін серед причин вибору професії виявлена тенденція до наслідування сімейних традицій (4) і випадковість „так склалися обставини” (6). Означені причини відсутні у викладачів технічних і природничих спеціальностей, що пояснюється наявністю специфічних здібностей до точних наук і високим рівнем критичного мислення.

Отже, для високого рівня усвідомлення значущості необхідності самовдосконалення як показника розвитку фахівця

характерна внутрішня суперечливість, змістова неоднорідність шляхів досягнення професійної досконалості викладачами різних спеціальностей

Наступна група чинників, що впливають на самовдосконалення фахівця вищої школи, – *зміст ціннісно-сміслової сфери* викладача.

Ціннісні професійні орієнтації викладача – індивідуальна ідеологія життя. Вони формуються при засвоєнні соціального професійного досвіду та виявляються в меті, ідеалах, принципах, педагогічній спрямованості особистості фахівця вищої школи. Система ціннісних орієнтацій викладача ВНЗ становить змістовий бік спрямованості фахівця. Це внутрішня основа ставлення до педагогічної дійсності [752].

За ступенем сформованості ціннісних орієнтацій можна зробити висновок про рівень розвитку особистості викладача. Розвинені професійно-педагогічні ціннісні орієнтації – ознака педагогічної зрілості, показник рівня самовдосконалення. Стійка й несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює оптимальний вибір методів і прийомів самовдосконалення, загальну ефективність цього процесу, розвиток таких якостей, як цільність, надійність, вірність певним педагогічним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль у досягненні особистісної досконалості, активної педагогічної позиції.

З метою з'ясування основних педагогічних ціннісних орієнтацій викладачів ВНЗ (гуманітарних і негуманітарних дисциплін) нами було здійснено експериментальне дослідження за допомогою методики „Ціннісні орієнтації” М. Рокича [489]. У дослідженні взяли участь 360 викладачів вищих навчальних закладів Донецької області віком від 25 до 65 років, які мають стаж роботи не менше 5 років. За результатами здійсненого дослідження нами були отримані такі дані.

Так, 60,2% викладачів і гуманітарних, і природничих спеціальностей на перші місця поставили активне педагогічне життя, зацікавленість у викладацькій діяльності, максимально повне використання своїх можливостей і здібностей. Цікаво, що успішна професійна самореалізація гармонійно корелює з цінностями особистісного життя (любов'ю, наявністю друзів, свободою, задоволеннями та щасливим сімейним життям).

Були зафіксовані розбіжності у визначенні рангового місця певних цінностей. Так, незалежність від політичних партій,

політики, влади отримали високі місця у викладачів негуманітарного профілю, що є свідченням відносної незалежності цієї категорії викладачів від означених процесів, що не можна сказати про викладачів гуманітарних дисциплін, ціннісні орієнтації яких прямо залежать від мінливих суспільних ідеалів, теорій суспільного розвитку. Дійсно, якщо порівняти світогляди викладачів гуманітарних дисциплін 70-х років ХХ століття і викладачів ХХІ століття, можна переконатися, що між останніми, їхніми ідеалами та педагогічною спрямованістю є суттєвий розрив.

Така цінність, як розвиток самовдосконалення студентів отримала високе рангове місце у викладачів гуманітарних дисциплін. Викладачі негуманітарних дисциплін більше у своїй діяльності орієнтуються на жорстко зафіксовані закони, закономірності, принципи. Сучасна студентська аудиторія – дуже мінлива, діяльність викладача в детермінованих математичних законах, без урахування важливості спілкування та індивідуальних і вікових особливостей студента значно знижують ефективність педагогічної взаємодії.

Характерною рисою викладачів гуманітарних дисциплін є наявність значною мірою конформістських цінностей (вихованість, самоконтроль, широта поглядів). У фахівців негуманітарних дисциплін превалюють індивідуалістичні цінності (незалежність, непримиренність до недоліків, раціоналізм, сміливість у поглядах, тверда воля), що можна віднести до специфіки мислення, що втілюється в життєвій позиції. З фахівцями гуманітарних дисциплін зв'язане більш високе рангове місце етичних цінностей і цінностей спілкування, що зв'язані з рівнем загальної культури, ерудиції, що є вельми необхідним складником професіоналізму тому, що вони мають справу з історичними, загальними закономірностями світу й відповідно демонструють соціальну та культурну залежність від нього.

Отже, результати тестування викладачів гуманітарних і негуманітарних дисциплін свідчать, що в обох групах є стійка педагогічна спрямованість, яка визначає сутність педагогічної діяльності професіонала вищої школи.

До змісту ціннісно-сислової сфери викладача належать його здібності, що в психолого-педагогічній науці розуміються як індивідуальні стійкі якості особистості, які виявляються в специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці,

створення продуктивних моделей формування якостей особистості студента [404, с. 345].

Питання здібностей доволі широко представлено в психолого-педагогічній науці. Існують численні класифікації останніх. Зупинимося для зручності викладу на двох великих групах педагогічних здібностей [404], що, на нашу думку, більш яскраво відображають ціннісно-сміслову сферу викладача ВНЗ як провідного чинника самовдосконалення.

Перцептивно-рефлексивні педагогічні здібності включають: здібність до вивчення іншої людини (у нашому випадку студента), можливість проникнення в індивідуальну своєрідність його особистості, розуміння, співпереживання, здатність поділяти думку іншої людини та проаналізувати себе, свою поведінку, здатність стимулювати у студентів прагнення до самовдосконалення, до саморозвитку. Ця група здібностей слугує так би мовити „ядерною”, малокомпенсованою. Тобто перцептивно-рефлексивні здібності є вельми необхідними для всіх представників педагогіки вищої школи. Високий рівень останніх – це яскраве свідчення орієнтації викладача на психічний розвиток студента.

За результатами тестування викладачів ВНЗ було виявлено, що 63,4% викладачів гуманітарних дисциплін мають розвинену здатність до співпереживання та намагаються зрозуміти студента, 75,5% респондентів чітко орієнтуються та аналізують свою педагогічну діяльність.

Тільки 47,7% викладачів природничих спеціальностей мають виражену перцепцію та 53,2% рефлексують свою педагогічну діяльність. Ці емпіричні дані відображають сучасну тенденцію „неорієнтованості” викладача на студента. Передусім це означає: „надмірну, яка не знає розумних меж, орієнтацію викладача на самого себе: я реалізую в навчальному процесі свій особистісний пізнавальний інтерес, я дізнаюся щось нове та відразу «несу» це студентам, я розповідаю їм детально про особистісний науковий пошук, а вони повинні все це адекватно сприйняти – тому, що мені це цікаво. Наскільки пропонований матеріал необхідний для навчального процесу, чи здатні студенти зрозуміти його, що для цього необхідно – це питання другорядне” [474, с. 165].

Друга група педагогічних здібностей включає проєктивні, конструктивні, управлінські здібності, що зв’язані з уміннями впливати на іншу людину, а саме: здатність впливати на окремі

вчинки іншої людини, на її поведінку загалом, звертатися до мотивів і цілей студента та через них керувати поведінкою, не перетворювати управління на маніпулювання іншою людиною.

За результатами тесту-опитувальника комунікативних та організаторських нахилів, КОН [445] 20,1% викладачів гуманітарних дисциплін і 17,3% природничих і технічних спеціальностей мають високий рівень виявлення означених нахилів. У них представлена чітко виражена потреба в комунікативній та організаторській діяльності, активне орієнтування в складних життєвих і педагогічних ситуаціях, уміння приймати самостійні рішення, відстоювати свою думку.

Високий рівень комунікативних та організаторських нахилів виявили 25,5% викладачів гуманітарних і 23,3% викладачів природничих і технічних спеціальностей. Вони із задоволенням займаються педагогічною діяльністю, допомагають студентам, колегам, виявляють ініціативу у спілкуванні, здатні приймати самостійні рішення в складних ситуаціях.

Тільки 35,3% викладачів негуманітарних дисциплін і 31,2% викладачів гуманітарних дисциплін виявили середній рівень цих здібностей. Вони також намагаються спілкуватися, відстоювати свою думку, планувати свою роботу, але потенціал здібностей не зовсім стійкий. Ця група викладачів має потребу в серйозній, цілеспрямованій роботі з формування проектно-конструктивних здібностей.

Лише 19,1% викладачів гуманітарних дисциплін і 28,2% викладачів технічних і природничих спеціальностей мають низький рівень комунікативних та організаторських здібностей. Вони не мають потреби в спілкуванні, відчують себе комфортно лише наодинці з собою, у них обмежене коло знайомих, мають труднощі в налагодженні контактів зі студентською аудиторією, слабо орієнтуються в незнайомій обстановці, важко переносять образи, не виявляють ініціативи.

Отже, наші емпіричні дослідження не виявили великих розбіжностей у рівнях проектно-конструктивних здібностей викладачів ВНЗ. Разом з тим підкреслимо, що низький рівень розвитку означених здібностей характерний і для викладачів гуманітарних дисциплін, і для викладачів природничих, технічних спеціальностей з розбіжністю в 9%.

Узагалі всі педагогічні здібності мають подвійну зверненість, що, урешті-решт, визначає й характер самовдосконалення педагога вищої школи. Це зверненість на себе як педагога і зверненість до студента. На думку науковців [404, с. 348], усі вони мають гностичний елемент – уміння пізнати психологію студента та творчий – уміння перебудувати свою діяльність на основі самоосвіти й самовиховання, тим самим наблизитися до досконалості.

Самовдосконалення викладачів ВНЗ і гуманітарних, і негуманітарних дисциплін залежить від розвитку та представленості спеціальних здатностей:

- самостійно добирати навчальний матеріал, визначати оптимальні засоби та ефективні методи навчання;
- по-різному викладати доступним чином однаковий навчальний матеріал з урахуванням специфіки студентської аудиторії, її підготовленості;
- будувати навчання з урахуванням індивідуальності студентів, що забезпечує ґрунтовне засвоєння знань, умінь, навичок;
- за короткий термін добиватися засвоєння значного обсягу інформації, прискореного інтелектуального та морального розвитку студентів;
- педагогічно правильно будувати лекційне, семінарське заняття, постійно вдосконалюючись як фахівець вищої школи;
- передавати свій досвід колегам та навчатися на їхньому прикладі;
- здатність до самоосвіти, що включає пошук і творчу переробку інформації та її безпосереднє використання в педагогічній діяльності;
- формувати в студентів потрібну мотивацію до навчання [404, с. 349].

Специфічний клас здібностей становлять здібності до виховання студентів:

1. Правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співпереживати, співчувати (процеси емпатії, перцепції).
2. Бути прикладом і взірцем для наслідування з боку студентів.
3. Викликати в студентів шляхетні відчуття, бажання та намагання ставати ліпше, робити людям добро, добиватися високих моральних цілей.

4. Здійснювати виховні впливи з урахуванням індивідуальних особливостей студента.

5. Вселяти в студента впевненість, заспокоювати його, стимулювати до самовдосконалення.

6. Знаходити потрібний стиль спілкування з кожним.

7. Викликати до себе повагу з боку студента, користуватися неформальним авторитетом у студентів [404, с. 349].

Серед основних педагогічних здібностей викладача ВНЗ дослідники виділяють педагогічну ерудицію – запас сучасних знань, які викладач використовує при розв'язанні педагогічних завдань; педагогічне цілевизначення, що виявляється в потребі планування своєї праці, готовності до зміни завдань залежно від педагогічної ситуації.

Зупинимося на педагогічному мисленні, що визначає характер і стиль педагогічної діяльності, специфічність самовдосконалення викладача вищої школи. Питання про типи та стилі мислення – фундаментальне питання психолого-педагогічної науки. Із змінами стилю наукового мислення зв'язані глобальні наукові революції. Звернемося до етапів історичного розвитку педагогічної науки, для чіткого розуміння взаємовпливу видів мислення та якостей особистості.

Справа в тому, що „педагогіці як науці гуманітарній, дуже «не пощастило». Її становлення збіглося з часом розвитку механіки Галілея-Ньютона, експансією жорстко детермінованого (механістичного) стилю мислення на процеси дослідження в найрізноманітніших науках” [546, с. 27].

Такий жорстко детермінований стиль мислення став превалювати в Новий час не тільки в природничих, а й у гуманітарних науках, зокрема, у психології й педагогіці. Для того, щоб стати педагогічно освіченим, необхідно оволодіти теоретичними основами педагогіки. Як свідчить аналіз сучасних тенденцій [546, с. 28], педагогіка відповідно до канонів Нового часу розвивалася й продовжує розвиватися як винятково раціональна система об'єктивних знань. Як наслідок – сам педагогічний процес розглядається в ній як об'єктивна, що підкорюється нормам, дія.

Але зведення освітнього процесу до процесу раціонального робить професійну педагогічну освіту наукою, ученням з жорсткою зумовленістю, однозначністю поняттєвого апарату. Як наслідок – не залишається місця афективному, образному, варіативному,

незавершеному. Тобто педагогічний процес, його пізнання у професійній освіті розглядається однобічно, без урахування „невизначеної визначеності”, ірраціональності, неоднозначності.

Означені тенденції впливають і на типи, і стилі мислення представників вищої школи – викладачів ВНЗ, детермінуючи світосприйняття, світобачення та різні поняття самовдосконалення.

Загальне визначення мислення в сучасній науці – „внутрішнє, активне намагання оволодіти своїми особистісними уявленнями, поняттями, спонуканнями почуттів та волі, спогадами, очікуваннями тощо з метою отримання необхідної для володіння ситуацією, директиви. Мислення, яке за своєю структурою може бути пізнавальним або емоційним і складається в постійному перегрупуванні всіх можливих змістів свідомості та освіти або порушення існуючих між ними зв'язків... Спосіб мислення залежить від того, що являє собою людина (у широкому сенсі цього слова) і що визначає її індивідуальність” [635].

При аналізі мислення треба мати на увазі, що сучасність характеризується постнеокласичним типом раціональності, який відрізняється усвідомленістю того, що знання про об'єкт співвідносяться не тільки з особливостями його взаємодії із засобами, але і з ціннісно-смісловими структурами діяльності суб'єкта. Справа в тому, що суб'єкт впливає на зміст знань про об'єкт через свої ціннісно-цільові настанови, що прямо пов'язані з позанауковими, соціальними цінностями загалом. У посткласичному соціальному житті його цінності та цілі визнані компонентами (очевидними або неочевидними) наукового знання про об'єкт [634, с. 502].

Отже, сучасне педагогічне мислення ми розглядаємо з урахуванням особливостей сучасного стилю наукового мислення, а саме: системного підходу, принципової незавершеності ціннісної основи пізнання; принципу коеволюції світу людини та природи, ідей невірноваженості. Цим ознакам повинен відповідати і стиль мислення педагога вищої школи XXI століття.

Педагогічне мислення – процес виявлення зовнішньо незаданих, прихованих якостей педагогічної діяльності під час порівняння та класифікації ситуацій, знаходження в них причинно-наслідкових зв'язків.

Педагогічне мислення відтворює індивідуальність педагога, його неповторний стиль, що становить конкретну модель мислення,

яку привласнила людина в процесі життєвого та професійного шляху. Стиль мислення викладача – матеріалізація, що визначає своєрідність педагогічного таланту, типу досконалості фахівця ВНЗ. Стиль мислення обов'язково професійно специфічний. Отже, стиль мислення детермінується індивідуальністю та професійною специфікою. Так, науковці А. Алексєєв та Л. Громова [491] виділяють такі стилі мислення:

а) синтетичний – виявляється у створенні нового, оригінального, здатності комбінувати й синтезувати не схожі, протилежні ідеї, погляди, здійснювати мисленнєві експерименти. Синтезатори створюють більш широку, узагальнювальну концепцію, що поєднує різноманітні підходи, вони намагаються „зняти протиріччя, об'єднати протилежні позиції”;

б) ідеалістичний – виявляється в інтуїтивних, глобальних оцінках без здійснення детального аналізу проблеми. Особливість такого стилю – підвищений інтерес до цілей, потреб, людських цінностей, моральних проблем. Ідеалісти успішно можуть розв'язувати проблеми такого плану, важливими чинниками цього стилю є емоції, почуття, оцінки;

в) прагматичний – ґрунтується безпосередньо на особистісному досвіді, на використанні матеріалів та інформації, що є легкодоступними, намагаючись швидше отримати конкретний результат, прагматики добре відчують кон'юнктуру, запити та пропозиції, успішно визначають тактику поведінки, уміють користуватися обставинами;

г) аналітичний – орієнтований на систематичний і всебічний розгляд питання або проблеми в її аспектах, що здаються об'єктивними критеріями, схильностями до логічного, методичного, ретельного (з акцентом на деталях) розв'язання проблеми. Аналітики сприймають світ логічним, раціональним, упорядкованим, тому вони завжди шукають формулу, метод або систему, що веде до розв'язання певної проблеми й піддається раціональному обґрунтуванню;

д) реалістичний – орієнтований на визнання фактів. На думку реалістів, реальним є те, що можливо безпосередньо відчутти, особисто побачити або почути, доторкнутися тощо. Реалістичне мислення характеризується конкретністю та установкою на виправлення, корекцію ситуацій до цілей досягнення певного результату.

Різноманітність індивідуальних проявів людини викликає різноманітність стилів мислення та своєрідність переплетіння з особливостями професії. Так, педагогічне мислення може бути і аналітико-дискурсивним, і інтуїтивним, що характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю.

З метою виявлення характерних типів мислення ми протестували викладачів гуманітарних і негуманітарних дисциплін. У результаті отриманих даних 40,2% викладачів гуманітарних дисциплін виявили високу або непогану аналітичність, 35,3% – середню, 20,2% – низьку, 4,3% респондентів – дуже низьку. Підкреслимо, що дуже високого рівня аналітичного стилю викладачі цієї групи не продемонстрували.

Вивчення аналітичності викладачів технічних і природничих спеціальностей показали такі результати: 20,3% – продемонстрували дуже високий рівень аналітичного мислення; 43,1% – високий; 27,3% – середній, 9,3% – низький. Характерно, що наші емпіричні дослідження не зафіксували дуже низького рівня аналітичності.

Отримані емпіричні дані наочно ілюструють специфічну різницю в стилях мислення двох груп викладачів. У педагогів технічних, природничих спеціальностей головне – проникнення в сутність, наповнення знання, де логічно усвідомлюються закони, закономірності, принципи розуміння певних понять, явищ, процесів. Для такого викладача форма – це не головне, емоційність при сприйнятті явищ, педагогічного процесу не важлива. Стиль мислення викладача технічних та природничих дисциплін – абстраговане мислення формулами, що втілюється в індивідуальній манері. Зовсім інша справа – стиль мислення викладачів гуманітарних дисциплін. Для нього характерні варіативність, емоційність, рефлексивність, орієнтованість на форму, отримання задоволення, позитивних емоцій від педагогічної діяльності, наприклад, стиль мислення викладача образотворчого мистецтва – це композиційне мислення лініями, світло- та кольоротінями, що втілюється в індивідуальній манері викладу матеріалу. Стиль мислення викладача музиканта – чуттєве мислення звуками, музикальність, аудіальність, що передається студентській аудиторії. Стиль мислення педагога – модельоване мислення знаннями, креативне відтворення в знаковій формі досвіду людини.

За нашими даними, 77,7% викладачів гуманітарних дисциплін вважають педагогічну інтуїцію найважливішою здібністю викладача ВНЗ, а педагогічну імпровізацію – фундаментальною рисою педагогічного мислення. А 50,1% викладачів технічних і природничих спеціальностей не розуміють важливості цих якостей для викладачів.

Наші дослідження зафіксували гармонійну розвиненість і аналітичного, і емоційного мислення в так званих „гібридів” – викладачів, у яких є і технічна, і гуманітарна освіта та представлені і аналітичне мислення, і здатність до інтуїтивного сприйняття світу, що створює нову якість на основі інтеграції кількісної оцінки та емоційності.

Разом з тим інтуїтивний спосіб педагогічного мислення є вельми необхідним викладачу ВНЗ, бо багатозначність і неповторність педагогічних ситуацій, дефіцит часу для прийняття рішення робить усі логічні прогнози в деяких випадках неможливими, а „інтуїтивне передбачення дій, педагогічне чуття стає точнішим за логічні міркування, замінюють викладачеві логічні роздуми, дають змогу побачити правильне рішення” [404, с. 351].

Педагогічна інтуїція разом з педагогічною імпровізацією (знаходження неочікуваного педагогічного рішення та його миттєве втілення, збіг процесів формування й використання при їхньому мінімальному розриві) [404, с. 351] визначають публічну педагогічну творчість, що становить підсумок індивідуальної творчості. Головний момент у цьому процесі – взаєморозуміння, що залежить від здатності викладача донести своє розуміння так, щоб активізувати в студентів свій особистий процес розуміння, тому, що саме він – дієвий спосіб розкриття нескінченних смислів накопичених людством досвіду та знань.

Усі ці процеси, представлені в певній логічній послідовності, вимагають від викладача постійної рефлексії, освоєння нових методів і прийомів усвідомлення дійсності, постійного прагнення до самовдосконалення як рушійної сили професійного розвитку.

Підкреслимо, що ефективне самовдосконалення викладача неможливе без урахування вікових особливостей викладачів. Чим старший педагог, тим більше виникає ризик втрати пластичного мислення, формування консерватизму, „скам’янілості” особистості. Відкритість світу, використання можливостей постійного

самовдосконалення – риси, вельми необхідні рівною мірою і для індивідуальної, і для публічної творчості, для самовдосконалення викладачів ВНЗ усіх спеціальностей. Для фахівця вищої школи відповідати раз і назавжди сформованій моделі мислення та досконалості означає зупинку в саморозвитку, що рівнозначна професійній смерті.

Підкреслимо, що і викладачу математики, і викладачу історії, філософії, педагогіки треба донести сутність знань до студентської аудиторії, де кожний студент становить своєрідну модель зовнішнього світу. Через цю призму молода людина сприймає знання, досвід, що транслюється викладачем. У цьому сутність і причина непорозуміння викладача й студента або зовсім неприйняття викладача як особистості, а в результаті й знання, що ним транслюється. Для того, щоб успішно взаємодіяти з мисленневими моделями студентів, викладач повинен мати інтегрально-креативний стиль мислення [208, с. 148], що синтезує в собі і аналітично-дискурсивне, і інтуїтивне мислення та визначається дослідниками як мобільне повномозкове мислення, яке характеризується повнотою обсягу людських можливостей, цілісними, багатогранними, голографічними структурами, мисленням на високому духовному рівні, що відображає намагання до досконалості, професіоналізму та духовної цілісності особистості.

Отже, порушуючи питання про креативність мислення, ми підійшли до останньої групи чинників, що впливають на процес самовдосконалення викладачів і визначають його особливості. Це **інтегральні характеристики** особистості викладача, до яких належать креативність як творчий потенціал і наслідок креативного (дивергентного) мислення [676]. Останнє характеризується:

- пластичністю, тобто творчі викладачі пропонують численні варіанти рішень виходу з педагогічних ситуацій;
- рухливістю – для творчого мислення не викликає труднощів перехід від одного аспекту проблеми до іншого. Таке мислення не обмежене однією думкою;
- оригінальністю – породжує неочікувані, небанальні, незвичні рішення.

Зазначимо, що творцями в педагогічній діяльності та інтелектуалами-аналітиками не народжуються. Усе залежить від того, які можливості особистість відкриває в собі, як мотивує себе

до самовдосконалення, як розв'язує основні завдання особистого та професійного розвитку: „Творчі здібності не створюються, а вивільняються” (А. Фергюсон).

Для свідомості процес творчості дискретний (переривчастий). Креативність як процес складається з таких етапів:

- сприйняття інформації (іноді на несвідомому рівні);
- обробка (несвідомий – свідомий рівні);
- налагодження (інтуїтивне визначення подальшого шляху, постановка мети);
- дозрівання (несвідомий рівень укріплення свідомості індивідуально не тільки для кожного творця, а й для кожного продукту творчості);
- осяяння (вихід на свідомий рівень продукту, створеного несвідомим);
- моделювання (свідомо-несвідомий рівень);
- матеріалізація (свідомий рівень);
- відчуження [208, с. 126].

Етапи креативності можна перенести і на процес сприйняття знань, і на створення творчої взаємодії викладача та студента.

Зазначимо, що діяльність без творчості – це діяльність, що здійснюється автоматично та визначається певними навичками (діями, що сформовані шляхом багатократного повторення і високим ступенем засвоєння). Діяльність викладача ВНЗ позбавлена творчості – діяльність, у якій відсутні думки та почуття, діяльність, що веде до руйнування особистості фахівця та негативно відображається на становленні студента. Отже, якісними показниками продуктивної творчої діяльності як рушійної сили самовдосконалення є:

- потреба в пошуковій активності, креативному перетворенні педагогічної дійсності;
- участь особистості в креативному процесі як системи підструктурних елементів (зосередженість, увага, мислення);
- розвинене уявлення, фантазія, вміння створювати парадокси;
- наявність мети, що допомагає у створенні мотивувальної креативної дійсності;
- створення нової педагогічної реальності, нової якості педагогічної взаємодії;
- постійне самовдосконалення педагогічних знань, умінь, навичок, майстерності.

У результаті спостереження за викладачами ВНЗ під час проведення лекційних, семінарських занять виявлені рівні педагогічної творчості. Так, 15,1% викладачів гуманітарних дисциплін і 13,2% викладачів негуманітарних дисциплін мають високий рівень творчості й повну самостійність. Цей факт дає можливість зробити висновок, що креативні творчі викладачі є в обох групах. Педагогічний талант виявляється безвідносно до спеціалізації.

Евристичному рівню, де викладач використовує творчі можливості „живого” спілкування зі студентами, відповідають такі дані: 25,2% викладачів гуманітарних дисциплін і 17,1% викладачів негуманітарних дисциплін.

За нашими спостереженнями викладачі високого та евристичного рівнів креативності демонструють такі якості, що сприяють самовдосконаленню:

- високий рівень зацікавленості результатами своєї роботи, інтерес до студентського життя;
- здатність до концентрації як виявлення сутності навчання;
- відчуття аудиторії як спонтанне перетворення учасників навчально-виховного процесу в суб'єктів освітньої діяльності в результаті педагогічного впливу викладача, що веде до створення нової реальності.

Рівню оптимізації діяльності на заняттях, де творчість складається в умілому доборі та доцільному поєднанні відомого викладачеві змісту, методів і форм навчання, відповідають 20,3% викладачів гуманітарних дисциплін і 27,7% викладачів негуманітарних дисциплін. Останнє можна пояснити в деяких випадках жорстко детермінованим стилем мислення викладачів технічних і природничих спеціальностей.

Рівень елементарної взаємодії характерний для 39,5% викладачів гуманітарних і для 42,6% викладачів негуманітарних дисциплін. Тобто в обох групах доволі високий відсоток викладачів елементарного рівня взаємодії з аудиторією. До цього рівня ввійшли і викладачі-початківці (до 30 років), які тільки починають свою педагогічну діяльність, і більш старші колеги (середнього та похилого віку), які через певні причини не змогли стати на шлях

педагогічного самовдосконалення та зберегти стиль мислення рухливим і відкритим світові.

До інтегративних чинників, що впливають на самовдосконалення викладачів ВНЗ, відносимо індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності. У психолого-педагогічній науці існують різноманітні варіанти класифікацій індивідуального стилю професійної діяльності (О. Гура) [175]: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розсудливо-імпровізаційний, розсудливо-методичний, авторитарний, демократичний, потуральний тощо. Не зупиняючись докладно на кожному, підкреслимо, що для оптимального індивідуального стилю професійної діяльності педагога вищої школи нині характерні: адаптивність – здатність адекватно пристосовуватися до нової педагогічної ситуації; гнучкість – використання того чи того способу реалізації діяльності залежно від наявних можливостей педагога, студентів і чинників освітнього середовища; соціальна орієнтованість – кожний викладач має певну міру відповідальності перед суспільством, наукою; інноваційність – постійний пошук та оволодіння новими способами діяльності; прогностичність – передбачення й запобігання негативному впливу на професійну діяльність і створення комфортних умов для успішної її реалізації; презентативність – представленість індивідуального „Я”, його самовизначеність; гуманістична спрямованість.

Успішно реалізуючи ці всі аспекти індивідуального стилю, викладач ВНЗ упевнено й цілеспрямовано крокує шляхом самовдосконалення, саморозвитку своєї особистості та педагогічної діяльності. Підкреслимо, що наші спостереження, емпіричні дослідження зафіксували відповідність оптимального індивідуального стилю з високими показниками креативності, педагогічною спрямованістю діяльності та стилем педагогічного мислення.

Особливості самовдосконалення викладачів гуманітарних і природничих, технічних спеціальностей визначено в табл. 2.4.

Особливості самовдосконалення викладачів гуманітарних і природничих, технічних спеціальностей

Визначальні чинники ефективності самовдосконалення викладача ВНЗ	Викладач гуманітарних дисциплін	Викладач природничих, технічних спеціальностей
<i>Мотивація</i>	Виражена мотивація до саморозкриття, самоствердження в професійній діяльності. Спрямованість на викладацьку, науково-методичну діяльність	Виражена мотивація до саморозкриття, самоствердження в професійній діяльності. Спрямованість на науково-дослідну діяльність
<i>Зміст ціннісно-сміслової сфери</i>	Наявність значною мірою конформістських цінностей (вихованість, самоконтроль, широта поглядів). Яскраво виражені перцептивно-рефлексивні здібності. Залежність від суспільно-політичної ідеології, превалювання конформістських, етичних цінностей. Інтуїтивне педагогічне мислення	Індивідуалістичні цінності (незалежність, непримиренність до недоліків, раціоналізм, сміливість у поглядах, тверда воля. Домінантні проективно-конструктивні здібності. Незалежність мислення від політичних подій, превалювання індивідуалістичних цінностей. Аналітичне мислення
<i>Інтегральні характеристики</i>	Яскраво виражена креативність взаємодії „викладач – студент”, евристичність, педагогічна імпровізація, інсайт. Наявність емоційно-імпровізаційного стилю мислення	Високий рівень зацікавленості результатами своєї роботи, здібність до концентрації, краса логіки та аргументів, відчуття аудиторії. Наявність розсудливо-методичного стилю

Виокремимо *особливості самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ВНЗ*:

1. Самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін має чітко виражену педагогічну спрямованість, ґрунтовну мотиваційну основу.

2. Самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відрізняється психолого-педагогічною та науково-методичною спрямованістю.

3. На самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін впливають виражені перцептивно-рефлексивні здібності.

4. Самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін характеризується:

- інтуїтивним педагогічним мисленням;
- високим рівнем емоційності, конформістських, етичних цінностей, залежністю від соціально-політичної ситуації;
- високим рівнем креативності, евристичності.

Отже, на основі теоретичного аналізу, спостереження, емпіричного дослідження виявлено, що **професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін** – цілісна нелінійна система з яскраво вираженою мотивацією до професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, ґрунтовною ціннісно-сисловою сферою, педагогічними здібностями, інтуїтивно-імпровізаційним мисленням на креативній основі, що характеризується постійним внутрішнім пошуком, самоподоланням особистісної обмеженості, інтуїтивними осяяннями та оптимальним індивідуальним стилем [688].

З'ясовано, що **особливостями професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ є такі моменти**: самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін має чітко виражену педагогічну спрямованість, ґрунтовну мотиваційну основу; самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відрізняється психолого-педагогічною та науково-методичною спрямованістю; на самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін впливають виражені перцептивно-рефлексивні здібності; самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін характеризується: інтуїтивним педагогічним мисленням; високим рівнем емоційності, конформістських, етичних цінностей, залежністю від соціально-політичної ситуації; креативністю, евристичністю.

Виявлені особливості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відображають такі вимоги до самовдосконалення викладача ВНЗ: усвідомленість сутності професійно-педагогічного самовдосконалення фахівця ВНЗ, його механізмів, чинників, специфіки; високий рівень мотивації до

професійної самореалізації; високий рівень перцептивно-рефлексивних і проєктивних здібностей; дивергентність, високий рівень критичного педагогічного мислення; орієнтація на педагогічний ідеал як продукт діяльності особистості викладача вищого навчального закладу; гнучкість, рефлексивність, прогностичність, адекватність самооцінки як ознаки оптимального індивідуального стилю діяльності.

Аналіз теоретичних засад педагогічного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін дозволив зробити певні висновки:

– основні теоретичні засади виконуваного дослідження базуються на сукупності методологічних підходів: акмеологічного, аксіологічного, системного, синергетичного, компетентнісного, цілісного, особистісно зорієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, герменевтичного;

– професійне самовдосконалення викладача ВНЗ – внутрішній процес свідомої цілеспрямованої роботи над собою, що відображає вищий рівень саморуху на основі інтегральної взаємодії самоосвіти та самовиховання, ціннісно вмотивованої професійної діяльності, здатність самостійно визначати концепцію власного професійного зростання. Результатом професійного самовдосконалення є досягнення духовної цілісності, професіоналізму, трансценденції, задоволеність своїми професійними досягненнями та реалізацією особистих вимог;

– сутнісними ознаками професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ є: аутоспрямованість, усвідомленість, позитивна модальність, креативність. Процес самовдосконалення викладача ВНЗ здійснюється в таких основних взаємопов'язаних **формах** та сутнісних **складниках**, як самовиховання й самоосвіта;

– специфіка самовдосконалення викладача ВНЗ полягає в активності суб'єкта (фахівця вищої школи) самовдосконалення; у гармонійному синтезі в механізмах самовдосконалення наукового та навчального, методичного та особистісного; спрямованості самовдосконалення викладача ВНЗ на розвиток студента; у розвитку критичного педагогічного мислення; у гуманістичній спрямованості;

– процес самовдосконалення викладача ВНЗ відображає логіку особистісного розвитку людини та має такі етапи: етап самопізнання; етап формування ідеального професійного образу

„Я”; етап самоподолання через програму самовдосконалення; етап здійснення програми самовдосконалення (самовираження, самореалізація); етап синтезувальної рефлексії: оцінка ефективності роботи із самовдосконалення, вихід на більш високий рівень професійного розвитку;

– визначено на основі теоретичних положень і нормативно-правової бази, що **викладач гуманітарних дисциплін** – це кваліфікований фахівець, який займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), **визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі** гуманітарного пізнання володіння діалогом як міжсуб’єктним процесом, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей;

– на основі обґрунтованих у дослідженні теоретичних і практичних положень виокремлено особливості самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що відрізняється чітко вираженою педагогічною спрямованістю, ґрунтовною мотиваційною та науково-методичною основою; представленими перцептивно-рефлексивними здібностями, інтуїтивним (емоційно-імпровізаційним) стилем педагогічного мислення; високою емоційністю, представленістю конформістських, етичних цінностей, залежністю від соціально-політичної ситуації; високим рівнем креативності, евристичності;

– самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ – цілісна нелінійна система з яскраво вираженою мотивацією до професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, ґрунтовною ціннісно-смісловою сферою, розвиненими педагогічними здібностями, інтуїтивно-імпровізаційним мисленням на креативній основі, що характеризується постійним внутрішнім пошуком, самоподоланням особистісної обмеженості, інтуїтивними осяяннями та оптимальним індивідуальним стилем.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

3.1. Педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Пошук шляхів ефективного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи вимагає цілісного, комплексного дослідження, спрямованого на розробку й обґрунтування ефективної організації представленого процесу на основі розуміння його нескінченності, непередбачуваності й разом з тим специфічності. У попередніх розділах проведено аналіз становлення феномену самовдосконалення, визначено методологічні підходи та специфічні ознаки, що дає підстави для розробки й обґрунтування педагогічної моделі здійснення професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів. Необхідність педагогічного моделювання викликана потребою в поєднанні всіх знань про викладача вищої школи, особливостей його саморозвитку, самовдосконалення.

Тобто, використовуючи педагогічне моделювання, педагогіка „розглядає людину як суб'єкт, який створює особливий світ культури, як головну діючу особу історичного прогресу, як одиничну (у певному особистісному сенсі) істоту, що постійно знову народжується (М. Мамардашвілі) [379].

Усвідомлення та розуміння необхідності моделювання тільки починає оформлюватися в сучасній педагогічній науці й зв'язано із створенням нової критеріальної бази, що є валідною досліджуваному явищу та має конкретні вимірники. Підкреслимо, що „питання про використання методологічних засад при моделюванні гнучкої динамічної конструкції, що здатна ефективно розв'язувати прикладні педагогічні завдання, залишається актуальним у сучасних мінливих соціокультурних умовах” (О. Дахін) [184].

Сутність і зміст поняття „педагогічна модель”, „педагогічне моделювання” характеризується значною варіативністю, невизначеністю. Так, існує думка, що педагогічне моделювання – це штучно створений зразок, спеціальна знаково-символічна форма,

що використовується для відображення й відтворення в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища (Л. Вішнікіна) [130, с. 80]; логічно послідовна система елементів: мети освіти, її змісту, проектування педагогічних технологій (М. Панфілов) [443]; певна ідея, організація, здійснення та розвиток педагогічного об'єкта (Т. Ващик) [124]; послідовна розробка серії моделей, що змінюють одна одну по мірі наближення до об'єкта, що моделюється (О. Пирогова) [463]; належить до класу не строго описаних систем (В. Лобашев) [358]; концептуальний підхід до розв'язання педагогічних завдань, що полягає в поєднанні всіх знань про людину, засіб модернізації педагогіки (О. Дахін) [184]; спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає лише його найсуттєвіші риси (І. Ліпський) [354]; процес створення ієрархії моделей, у якій реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами (Г. Суходольський); наскрізний, синкретичний процес, включений у логіку проектування (В. Докучаєва) [200]; перехід від відображення педагогічної дійсності до її перетворення в структурі наукового обґрунтування (В. Краєвський) [305].

Усі такі визначення мають право на існування, оскільки кожне з них відображає певний аспект, сторону такого феномену, як педагогічна модель. Однак для нас суттєвим є тлумачення моделі (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) як штучно створеного об'єкта у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що подібний об'єкту дослідження (або явищу), відображає та відтворює в більш спрощеному й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта. У нашому дослідженні виходимо з того, що, використовуючи педагогічне моделювання, ми можемо створити теоретичну основу процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, що характеризуються цілісністю, несуперечністю, певною повнотою, та об'єктивно описати означений процес в умовах невизначеності.

При моделюванні процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін будемо враховувати представлені в певній логічній послідовності такі важливі в ракурсі представленої проблеми теоретичні аспекти:

– принцип невизначеності, що характерний для всіх гуманітарних систем. „Причому, чим змістовніше певне

педагогічне явище, тим м'якше вимоги валідності його моделювання” (О. Дахін) [183];

– необхідність створення теорії педагогічного моделювання, що надає повний, ґрунтовний опис професійного самовдосконалення, якому властиві внутрішня повнота, внутрішня несуперечливість;

– теорія педагогічного моделювання повинна ґрунтуватися на технології саморозвитку викладача, яка відрізняється функціональною повнотою. У цьому випадку кількісні критерії ефективності технології повинні доповнюватися описовими, якісними та суб'єктивними характеристиками. Отже, педагогічну валідність (для підтвердження ефективності моделювання) треба обґрунтовувати комплексно: концептуально, критеріально та кількісно. Таким чином, критеріальна база може мати, з одного боку, імовірнісний характер, з іншого – достатньо повно описувати результати цілісного процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін та визначати комплекс заходів, що створює зворотний зв'язок;

– самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ – багатофакторний, багатогранний феномен, тому навіть дуже складна модель не може дати повної уяви про явище, що досліджується, та з математичною точністю передбачити його розвиток або описати траєкторію руху в певному особистісному просторі. Тобто при використанні педагогічної моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми враховуємо нелінійність, непередбачуваність означеного явища, що, своєю чергою, впливає на повноту та валідність цієї моделі;

– відкритість створеної моделі професійного самовдосконалення, що визначається як внутрішня та зовнішня. Так, зовнішня відкритість педагогічної моделі самовдосконалення виявляється у швидкому реагуванні на динамічні умови, що постійно змінюються, відкритість до педагогічних, соціологічних та економічних інновацій. Внутрішня відкритість – гнучке, оптимальне поєднання, у процесі реалізації моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, усіх існуючих педагогічних систем, технологій, моделей у системі вищої освіти, „жодна з яких не може претендувати на абсолютну завершеність” (О. Дахін) [183];

– модель самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін – ідеальна модель, що відображає розумові (уявні) образи об'єктів і відношення між ними. На думку А. Шуміліна, такі ідеальні моделі – яскравий приклад абстрактно-образної (узагальнювально-конкретної) моделі, яка надає наочності абстрактному поняттю. Учений навіть відображає цю властивість у понятті „трансцендентальна”: „Схема трансцендентальна, на думку Е. Канта, займає проміжне положення між образом і поняттям і слугує опорою для поняття. Ніякий образ трикутника не відповідав би поняттю про трикутник узагалі. Образ наче ніколи не досяг би загальності поняття” [717, с. 78]. Ідеальна модель (і це найголовніша її особливість) створюються як абстрактна конструкція в мозку дослідника, відображає основоположну парадигму педагогічної науки та „органічно зв'язана з експериментом, створюється для дослідження в експерименті, не може бути зрозумілою поза зв'язком з експериментом” [717 само, с. 81];

– при моделюванні процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ треба орієнтуватися на певні функції моделювання [200, с. 101]: а) функція моделювання як засіб відображення та перетворення об'єкта, що поки ще не існує в реальності; б) дослідницька функція як мета при визначенні стратегії самовдосконалення особистості; в) функція імітації реальних процесів розвитку вищої школи; г) функція оперування з об'єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі.

У нашому випадку таким недослідженим об'єктом є процес самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ і сама особистість викладача вищої школи, яку ми розглядаємо як нелінійну, синергетичну систему.

До педагогічного моделювання як науково обґрунтованої процедури, що відображає ідеальну фазу експериментального дослідження, дослідники висувають низку вимог, без яких неможливо здійснити педагогічне моделювання, а саме:

– загальнонаукові вимоги (яким мають відповідати всі без винятку моделі);

– умови аналогії (подібності), репрезентації (заміщення), екстраполяції (можливості поширення, перенесення отриманих даних на досліджуваний об'єкт) [717, с. 78];

– конкретно-наукові (вимоги, що ставляться до освітніх педагогічних моделей);

– дослідницькі, авторські (вимоги, що впливають з концепції й визначають оригінальність розробленої моделі) [200, с. 147].

У ракурсі нашого дослідження важливо розглянути більш детально конкретно-наукові та дослідницькі, авторські вимоги.

Оскільки самовдосконалення – динамічний, нелінійний процес подолання суперечностей і нескінченне прагнення досягнення свого педагогічного ідеалу, то своє дослідницьке завдання ми вбачаємо в тому, щоб низка вимог до педагогічної моделі самовдосконалення підтверджувала цю цілісну концепцію нелінійної системи, що здатна до саморозвитку та самоорганізації. Більше того, при визначенні вимог ми орієнтувалися на принципи конструктивного моделювання, які передбачають співвідношення результатів нашого моделювання з результатами власної експериментально-практичної діяльності, з одного боку, із сучасними положеннями теорії – з іншого, тобто орієнтацією на основні підходи, що визначають вимоги до педагогічних моделей [200, с. 148].

Отже, конкретно-наукові вимоги до педагогічного моделювання самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, що відображають наші уявлення про моделювання, представлено в таких положеннях:

- цілеспрямованість;
- конструктивність;
- валідність;
- практична придатність;
- нелінійність структурування, що передбачає відображення та врахування в моделі психолого-педагогічних особливостей певного контингенту викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ;
- динамічність (гнучкість), що виявляється в миттєвому реагуванні на постійні зміни змісту та форм роботи;
- неперервність, що визначається необхідністю постійних зв'язків між елементами моделі в процесі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін;
- певна циклічність, тобто стереотипне, закономірне повторення етапів, операцій, механізмів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін;
- дискретність педагогічної роботи, що виявляється в нерівномірному ступені впливу на викладача на різних етапах самовдосконалення.

До дослідницьких авторських вимог, що відображають оригінальність, концептуальність нашого дослідження, ми відносимо:

- змістовність і повноту моделювання процесу самовдосконалення;
- оригінальність моделювання, що відображає специфіку самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ;
- оптимістичне прогнозування – орієнтованість на досягнення ситуації успіху, створення умов для самовдосконалення, підвищення особистісного, професійного статусу;
- оптимальну реалізацію внутрішнього потенціалу, здібностей, можливостей професійних прагнень викладачів вищої школи;
- урахування діалектичності – єдності й боротьби протилежностей, внутрішніх суперечностей, що потребують залучення особистісних зусиль викладачів вищої школи;
- оптимальне співвідношення змісту, форм, засобів організації діяльності з професійного самовдосконалення з внутрішніми професійними намаганнями та прагненнями викладачів гуманітарних дисциплін.

Уживаючи поняття „педагогічна модель”, ми будемо мати на увазі її оригінальність, рівень обґрунтованості, унікальність та можливість відтворення в ідеалі об’єкта майбутніх змін.

При створенні педагогічної моделі необхідно визначити **об’єкт** моделювання, який у нашому випадку – процес самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ.

Результатом такого педагогічного моделювання означеного процесу є досягнення високого рівня професійного самовдосконалення, виникнення в психологічних підструктурах особистості фахівця вищої школи потреби в саморозвитку, що є ознакою цілісного, інтегрального новоутворення, яке отримало назву „індивідуальний простір самовдосконалення”.

Підсумовуючи всі подані вище теоретичні положення, зауважимо, що концептуальна модель самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін фактично включає механізм становлення професійного самовдосконалення.

Узагальнюючи підходи до особистісного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів, сформулюємо основні **принципи** побудови концептуальної моделі забезпечення самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін:

– пріоритетності морально-духовних і професійно важливих якостей (що є фундаментальними, основоположними та малокомпенсувальними);

– досягнення вершин професійно-педагогічної, особистісної досконалості;

– особистісного підходу до викладача, індивідуалізації (урахування індивідуального підходу до викладача, індивідуального стилю діяльності, особистісних якостей, орієнтацій на професійні цінності);

– урахування впливу педагогічних умов досягнення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

У нашому випадку, коли йдеться про самовдосконалення як найбільш адекватну форму людського саморозвитку, що виявляється в самоактуалізації та самореалізації індивіда, у новому якісному рівні світобачення, світосприйняття, набуває прояв індивідуальнісних новоутворень у структурі самовдосконалення, а саме: „індивідуальний потенціал самовдосконалення”, „індивідуальний досвід самовдосконалення”, „індивідуальний простір самовдосконалення”.

У науковій педагогічній літературі існує категорія „індивідуальний освітній простір” [99]. Л. Борисова вважає, що в кожному з модулів єдиного освітнього простору „складається визначена, специфічна позиція особистості”. За її визначенням, індивідуальний освітній простір особистості – „єдине поле її соціальної активності і виховання” [99, с. 64]. При моделюванні професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми будемо враховувати динаміку взаємопереходів зовнішнього простору самовдосконалення і внутрішнього, індивідуального простору самовдосконалення людини, коли „зовнішнє може звужуватися і переміщатися у внутрішнє, а внутрішнє розвертатися ззовні” (І. Колесникова) [288].

Маючи на увазі, що „в процесі життя в суспільстві в кожного індивіда формується найскладніша багатогранна, багаторівнева і динамічна система суб’єктивно-особистісних відносин...” [362, с. 217], ми розглядаємо модель самовдосконалення викладача з погляду „суб’єктивного простору” (Б. Ломов) [362], „радіусів значущих відносин” (Е. Еріксон) [724]. При цьому, як уважає Б. Ломов, „суб’єктивний простір” далеко не завжди збігається з „простором” суспільних відносин, у які особистість включена

об'єктивно. Нерідко можна зустріти факти „зміщення” суб'єктивних відносин особистості щодо тих суспільних ставлень, у які вона включена об'єктивно” [362, с. 217].

До речі, такі науковці, як В. Слободчиков та Є. Ісаєв [574], при розгляді простору особистості наголошують на соціальній характеристиці останнього. На думку В. Серикова [551], внутрішній світ особистості – відображення архітекτονіки її життєвого простору становлення.

У своєму дослідженні при моделюванні процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми використовуємо категорію „індивідуальний простір самовдосконалення”, що відображає глибинні форми суб'єктивного, неповторного, нелінійного простору саморозвитку, самоздійснення (див. рис. 3.1).

Отже, у представленому механізмі становлення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей (див. рис. 3.1), що відображає індивідуальний простір самовдосконалення, розглядається як динамічна, активно діюча система [662]. Ця система „викладач” існує в межах індивідуального простору самовдосконалення. Ми детально зупинялися на описі цієї системи в п. 2.1, 2.2. Зазначимо, що активна „система викладач” детермінована внутрішніми законами поведінки, потребами й цілями професійно-педагогічної діяльності. Якщо розглядати самовдосконалення як код саморегулювальної „системи викладач” (див. п. 2.1), то треба мати на увазі, що процес самоорганізації самовдосконалення відбувається в результаті взаємодії випадковості та необхідності, зв'язаний з переходом від нестійкості до стійкості. Головне – нове в системі „викладач” з'являється в результаті відхилення миттєвих значень параметрів системи від їхніх середніх значень флуктуацій, що, своєю чергою, веде до біфуркацій – розгалуження можливих шляхів еволюції системи, що програмує нові умови самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності.

Якщо „система викладач” є реактивною, тобто повністю підкоряється впливам середовища і не розвивається, це веде до особистісного регресу, професійної деформації. Тільки активна „система викладач”, підґрунтям розвитку якої є гармонія зовнішніх упливів і внутрішніх якостей системи, сприяє процесу



Рис. 3.1. Механізм становлення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

самовдосконалення, який призводить до розвитку нових якостей в означеній системі.

Узагалі механізм становлення процесу самовдосконалення ґрунтується на взаємодії особистісної площини та соціогенної площини (див. рис. 3.1), які становлять два діалектичних начала, що характеризує процес самовдосконалення як динамічне ціле, що проходить спочатку протиріччя становлення, а потім становлення протиріччя.

У нашому випадку, коли йдеться про самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, викладач розглядається як індивід, особистість, суб'єкт діяльності, індивідуальність, тобто як цілісна система в гармонійному поєднанні зовнішнього – внутрішнього, соціогенного – психогенного, ззовні визначеного, зсередини зумовленого. У педагогічному моделюванні (див. рис. 3.1) відображено той факт, що здійснення процесу самовдосконалення викладача отримує прояв у індивідуальному просторі самовдосконалення у вигляді новоутворень „індивідуальний досвід самовдосконалення”, „індивідуальний потенціал самовдосконалення”, що, своєю чергою, збагачується новоутвореними професійними якостями, уміннями, навичками, креативним педагогічним мисленням і, урешті-решт, веде до розширення педагогічного потенціалу. Слід додати, що в індивідуальний простір самовдосконалення входять у своєму нерозривному синтезі особистісне, прикладне, науково-дослідне та методичне самовдосконалення (п. 2.3).

У представленій схемі (див. рис. 3.1) чітко можна простежити, що чинники особистісні та соціогенний, які відповідно лежать в особистісній і соціальній площинах, взаємодіють один з одним, переплітаються, взаємосприяють, впливаючи на „систему викладач”, створюючи певний психічний стан суб'єкта, який ми визначаємо як мотиваційно-потребнісну готовність до подальшого професійно-педагогічного самовдосконалення. Ця готовність виявляється в активному внутрішньому реагуванні, резонуванні на зовнішні ефективні педагогічні впливи, що складаються із сукупності умов самовдосконалення. Гармонійне поєднання мотиваційно-потребнісної готовності до самовдосконалення з цілеспрямовано створеними умовами професійно-педагогічного самовдосконалення (див. рис. 3.1) призводить у нашому педагогічному моделюванні до бажаного результату, який

визначено як стан акме самовдосконалення викладача, досягнення вершин досконалості й разом з тим нескінченне самовіддалення, трансценденцію, що означає новий якісний рівень світобачення, світосприйняття та новий горизонт своїх професійних досягнень, реалізацію особистісних вимог (див. рис. 3.1). Найвищий ступінь професійного самовдосконалення характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами.

Отже, усвідомлення самовдосконалення як динамічного феномену, що належить до вищих підструктур особистості та відображає в усвідомленому розвитку особистістю своїх якостей і здібностей, призводить нас до необхідності розглянути чинники зовнішнього впливу, зовнішніх зв'язків. Тобто ми підійшли до необхідності створення технологічної моделі безпосередньо процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, у якій буде враховано і внутрішні, і зовнішні чинники, закономірності самовдосконалення. Мету самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін визначено як досягнення стану особистісно-професійного акме, компетентнісного досвіду, трансцендентних намагань, що характеризують нескінченне самовіддалення.

Ця модель реалізується в п'яти блоках – цільовому, теоретико-методологічному, технологічному, індивідуально-діяльнісному, рефлексивно-результативному.

Цільовий блок: включає мету професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: стимулювання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

Теоретичний блок: містить концептуальні підходи (акмеологічний, аксіологічний, системний, синергетичний, компетентнісний, цілісний, особистісно зорієнтований, суб'єктивно-діяльнісний, герменевтичний), закономірності (гуманізація професійного самовдосконалення, пріоритет морально-духовного саморозвитку, інноваційність), принципи (системності, нелінійності, індивідуалізації, духовності, акмеологічності, цілісності, динамічності, діалогічності, рефлексії), функції (аналітична, критична, рефлексивна, реактивна, самотрансцендентна, духовна).

Зміст концептуальних підходів (акмеологічного, аксіологічного, системного, синергетичного, компетентнісного, цілісного,

особистісно зорієнтованого, суб'єктивно-діяльнісного, герменевтичного), що входять до теоретичного блоку концептуально-теоретичної моделі, докладно розглянуто в підрозділі 2.1.

Закономірності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ ми розглядаємо як сукупність чинників впливу на викладача, його індивідуальний простір самовдосконалення, які за певних умов креативно-розвивального середовища забезпечують ефективність процесу самовдосконалення викладача в сукупній цілісності та взаємовпливах усіх його складників.

У цьому положенні ми виходили з визначення С. Пальчевського [439, с. 360], що закономірності – стійкі, повторювальні, об'єктивно існуючі зв'язки, реалізація яких сприяє ефективному розвитку особистості; з теоретичних положень В. Бондаря, що закономірність – певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінантних чинників, регулярність зв'язків між речами [89, с. 132]; узагальнень С. Сисоевої, що педагогічна закономірність є частковою формою виявлення закону, яка висвітлює певний закономірний зв'язок [560, с. 84].

Отже, основними закономірностями самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ вважаємо: гуманізацію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін; пріоритет морально-духовного саморозвитку викладача; інноваційність.

Гуманізацію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми розглядаємо як процес взаємопроникнення гуманістичних тенденцій розвитку українського суспільства й креативно-освітнього середовища вищого навчального закладу. Останній ґрунтується на гуманістичному прагненні самоствердження суб'єктів освітнього простору (викладачів і студентів), де реалізуються суб'єкт-суб'єктні стосунки, що передбачають активність і свідомість учасників соціальної взаємодії вищої школи в професійному та особистісному саморозвитку; переживанні почуття особистої відповідальності за створення професійно-педагогічної дійсності; розширенні соціально-гуманістичних мотивів і формування гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Пріоритет морально-духовного саморозвитку викладача полягає в перетворенні духовних цінностей в особистісні надбання, психічні новоутворення викладача, формування на цій основі потреби в професійному самовдосконаленні, яка переростає в потребу в духовній перебудові суспільства. З цих позицій розвинена духовно-моральна сфера викладача розглядається як мета, засіб і результат професійного самовдосконалення, його підґрунтя та фундаментальна основа.

Інноваційність діяльності викладачів вищої школи полягає в усвідомленому аналізі професійної діяльності на основі розвинених мотивів саморозвитку; проблематизації дійсності, баченні конфліктів, протиріч; критичному ставленні до норми; педагогічній рефлексії, творчості; відкритості середовища професійним інноваціям; самореалізації, утілення в професійній діяльності своїх особистісних намірів і способу життя; соціокультурному діалозі на основі розуміння, прийняття та визнання особистості як найефективніших форм і методів навчання за інноваційним принципом; тобто навчально-професійне завдання повинне перетворюватися на дослідницьке в контексті значущої проблемної ситуації.

До теоретичного блоку входять принципи самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, визначення яких дає можливість розглядати означену проблему в комплексі, взаємодії низки філософських підходів і соціогуманітарних наук, більш детально, рельєфно уявити сутність, специфіку, цілісність явища, що досліджується, виявити умови реалізації завдань нашого дослідження. Розкриємо принципи самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, представлених у моделі:

– системності, що впливає із властивостей самого процесу самовдосконалення та виявляє інтегровані системні якісні характеристики останнього. Викладач з позицій цього принципу розглядається як система, що постійно знаходиться перед вибором свого усвідомленого самовдосконалення, самовизначення та самореалізації;

– нелінійності, що базується на еволюціюванні системи „викладач” за нелінійними законами. Цей принцип можна розглядати як шлях визначення індивідуальної траєкторії самовдосконалення, вибору темпу, методів, прийомів;

– індивідуалізації (урахування індивідуальних особливостей, здібностей, особистісних якостей, мислення, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості, що можуть стати вирішальним чинником на шляху самовдосконалення викладача);

– духовності – що полягає в постійному наближенні особистості викладача до духовної перспективи, потребі служіння педагогічним ідеалам, розвиненій здатності підноситися над буденністю розглядати себе і світ з позиції поліпшення, професійної реалізації ідеалів Краси, Добра та Істини у повсякденному житті (трансценденція);

– акмеологічності – орієнтація на досягнення високого рівня акмеологічних інваріантів професіоналізму, що характеризується рухом, на ґрунті продуктивної „Я”-концепції від „Я”-реального до „Я”-ідеального;

– цілісності та єдності всіх компонентів і структурних ознак самовдосконалення, що виявляється в гармонійному та найвищою мірою усвідомленому образі себе, у професійній ідентичності;

– динамічності. Цей принцип характеризується відображенням процесуальності, нескінченності самовдосконалення, що передбачає внутрішню динамічність, варіативність методів, форм педагогічного моделювання;

– рефлексії – розгляд педагогічної діяльності в площині категорії „сенси”, „розуміння”, тобто ґрунтовний зв’язок особистісних сенсів викладачів вищої школи з сенсами розвитку процесу самовдосконалення, представленого в педагогічній моделі, урахування важливості площини безсвідомого: співпереживання, емпатії, відчуття іншого, емпатійного проникнення у внутрішній світ людини;

– діалогічності – самовдосконалення особистості викладача ВНЗ відбувається паралельно та одночасно з особистісним зростанням студента. Це взаємозбагачення і двобічні впливи здійснюються в процесі діалогічної взаємодії „викладач – студент”.

Функції професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ (аналітична, критична, рефлексивна, самотрансцендентна, духовна) докладно розглянуто в другому розділі.

Технологічний блок педагогічної моделі об’єднує такі її складники: чинники (мотивація, зміст ціннісно-сислової сфери, інтегральні характеристики особистості); низку педагогічних умов,

реалізація яких сприяє ефективному здійсненню педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (суб'єктність особистісної життєдіяльності, вміння переробляти, впливати на оточення, перетворювати педагогічну дійсність; готовність до професійного самовдосконалення як ціннісно-мотивоване новоутворення особистості професіонала, що характеризується системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, постійним розширенням індивідуального простору самовдосконалення; створення креативно-розвивального освітнього простору, у межах якого надається підтримка індивідуальним процесам саморозвитку, забезпечується формування духовно-моральних якостей і цінностей педагогічної спільноти, формується позитивна корпоративна культура ВНЗ, реалізуються принципи інноваційності на основі розуміння, прийняття й визнання особистості); етапи (самопізнання, формування ідеального „Я-образу”, самоподолання через створену програму саморозвитку, здійснення програми, оцінка ефективності); педагогічну технологію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Складники технологічного блоку педагогічної моделі професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ як чинники, етапи докладно розглянуто в другому розділі. Педагогічні умови ефективності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін будуть описані в наступному підрозділі. Педагогічну технологію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін технології докладно буде розкрито в п'ятому розділі.

До індивідуально-діяльнісного блоку моделі віднесено індивідуальний простір самовдосконалення, що містить аксіологічно-особистісну, професійно-соціогенну площини та компоненти (особистісний, професійно-педагогічний, соціогенний). Сутність індивідуального простору самовдосконалення через розкриття механізмів становлення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін докладно представлено вище (див. рис. 3.1).

Розкриємо компоненти професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ.

У педагогічній моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ ураховані інваріативні складники професійного самовдосконалення. Узагальнюючи теоретичні та практичні здобутки, отримані в ході нашого дослідження, ми вважаємо, що такими структурними компонентами (інваріативними складниками) є особистісний, професійно-педагогічний, соціогенний компоненти, аналіз внутрішньої структури яких дозволить обґрунтувати та фундаменталізувати проектувальне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Зауважимо, що якщо розуміти професійне самовдосконалення як досягнення акмеологічних вершин професіоналізму, найвищого рівня компетентностей педагога вищої школи (див. п. 2.2), суб'єктності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, то структурні компоненти самовдосконалення неодмінно мають включати саме знання, уміння, навички, здібності, особливості індивідуально-особистісного розвитку та соціальної взаємодії з довкіллям.

Саме з урахуванням цих дослідницьких акцентів і побудовано наступний аналіз структурних компонентів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Особистісний компонент. У складі цього компонента професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін як найбільш суттєві ми виділяємо такі елементи:

- аксіологічні, морально-духовні характеристики особистості;
- здібності особистості;
- критичне педагогічне мислення.

Специфічність, оригінальність представлених характеристик особистості визначається її спрямованістю на саморозвиток, самовдосконалення. Йдеться про те, що в цій спрямованості є такі структурні елементи, як індивідуальний досвід самовдосконалення, індивідуальний потенціал самовдосконалення. Спрямованість на саморозвиток з означеними структурними елементами можна вважати базисними утвореннями особистості викладача ВНЗ.

Аксіологічні, морально-духовні характеристики особистості – підґрунтя, ідеали, завдяки яким викладач моделює вектор свого особистісного розвитку, своєї життєвої та професійної стратегії життя. Іншими словами, духовно-моральні домінанти особистісного

компонента – це образ професійного буття викладача. За визначенням Д. Леонтєєва, „духовність не варто ототожнювати з певними цінностями, вона сама є здібністю людини орієнтуватися на цінності й визначатися щодо них” [347, с. 16 – 21]. Психолог робить акцент на тому, що орієнтація повинна бути не тільки на окремі цінності, а на поле цінностей, що дає можливість обирати смисли й цінності, „залишаючи їх відкритими для розвитку й діалогу з іншими смислами й цінностями” [Там само].

Значно доповнюють характеристику особистісного компонента такі цінності, смисли, як свобода, відповідальність (В. Тугаринов, В. Франкл), що зв’язані з особистісним вибором професійного й життєвого шляху, з усвідомленим прагненням представити світові своє Я, зафіксуватися в результатах своєї діяльності [490, с. 18 – 21].

Цей перелік аксіологічних, духовно-моральних характеристик особистості можна представити таким чином:

- активність, ініціативність у процесі саморозвитку, самовдосконалення;
- здатність орієнтуватися на поле духовно-моральних цінностей і визначатися щодо них;
- свідоме прагнення до ідеалу;
- свобода у виборі професійного, життєвого шляху;
- здатність до усвідомленого нарощування індивідуального досвіду та індивідуального потенціалу самовдосконалення;
- відповідальність за успіх процесу самовдосконалення, за вибір цінностей, ідеалів;
- альтруїзм у виборі ціннісних домінант і життєвих орієнтирів;
- здатність до переоцінки цінностей як результату діалектики життя: актуалізація одних цінностей і відмова від інших;
- розвинений смак до морально-духовної діяльності;
- створена система моральних якостей орієнтована на принципи гуманізму та соціальної справедливості;
- цілісність існування „системи викладач” як інтелектуально-духовного синтезу особистісного, професійно-педагогічного та соціального.

До особистісного компонента самовдосконалення ми відносимо здібності викладача вищої школи, про які докладно йдеться в п. 2.3.

Зауважимо, що саме описані детально в п. 2.3 задатки, здібності викладача і становлять індивідуальний особистісний потенціал самовдосконалення. Саме цим пояснюється різниця в успішності реалізації цього феномену. Окрім перцептивно-рефлексивних, комунікативних, організаторських здібностей, проаналізованих у п. 2.3, наголосимо на важливості здібностей, що безпосередньо визначають ефективність процесу самовдосконалення. Результати нашого дослідницького пошуку призводять нас до такого висновку: важливими елементами особистісного компонента самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін є:

- здібності спрямовувати свої прагнення та намагання на досягнення цілей самовдосконалення, детермінуючи свій професійно-життєвий шлях;

- здібності аналізувати та оцінювати власні можливості, діяти в „зоні найближчого розвитку”, крокуючи до „Я”-ідеального;

- здібності, що полягають у моделюванні своєї особистості, коли потенції саморозвитку, самовдосконалення стають актуальними, що відображається в самореалізації, самоздійсненні, та визначають спрямованість особистості;

- здібності самоподолання, самообмеження, коли через трагедійність буття, незалежність від типу зовнішніх обставин особистість не втрачає своєї індивідуально-неповторної, морально-духовної орієнтації на створений ідеал;

- здібність до переосмислення індивідуального досвіду самовдосконалення й вироблення власних позицій і переконань на цій основі, що призводить до подальшого розвитку власного резервного потенціалу особистості;

- здібність прогнозувати та керувати власним розвитком, переживаючи діалектику життя й народжуватися в новій якості, у новому сенсі як особистість, розширюючи ціннісно-сміслову поле, ставлячи нові обрії та цілі самовдосконалення.

Останнім структурним елементом особистісного компонента самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін є критичне мислення, яке досить повно проаналізоване в п. 2.3. Підкреслимо тільки, що в наших дослідницьких акцентах ми наполягаємо на важливості інтегрально-креативного стилю мислення, що синтезує в собі й аналітично-дискурсивне мислення та визначається як

мобільне повномозкове мислення, що повністю використовує весь обсяг людських можливостей з цілісними багатограними, голографічними структурами, мислення на високому духовному рівні, що відображає устремління до досконалості, професійного самоздійснення та духовної цілісності особистості. Основними характеристиками інтегрально-креативного мислення визначаємо:

– пластичність (численні варіанти рішень розв’язки педагогічних ситуацій) та адаптивну гнучкість (здатність бачити приховані від спостереження сторони об’єкта);

– динамічність – постійний рух від одного аспекту проблеми до іншого, швидкість мислення, здатність до різноманітних рішень, здатність змінювати напрям мислення;

– оригінальність – нетривіальність, незвичність ідей, здатність віднаходити нові, незвичні комбінації, з’єднувати явища більш широкого масштабу з різних сфер і встановлювати віддалені зв’язки між явищами та думками, парадоксальність, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної оригінальності.

Професійно-педагогічний компонент проєктувального самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін подається трьома сукупностями компетенцій: міждисциплінарно-педагогічними, функціонально-педагогічними та компетенціями „самості”.

Міждисциплінарно-педагогічні компетенції ми уявляємо як новоутворення особистості, що можна визначити як „оновлене, збагачене професійно-педагогічне знання”, фундаментом якого є міждисциплінарний контекст, синтез знань і відомостей з різних галузей знань щодо проблеми самовдосконалення та особистісного розвитку в психолого-педагогічній теорії і практиці.

Отже, до необхідного переліку знань в означеному контексті ми включаємо:

- акмелогію;
- аксіологію;
- загальну теорію систем;
- синергетику;
- психологію особистісного розвитку;
- соціальну психологію;
- онтопсихологію;

- філософську антропологію;
- деонтологію;
- герменевтику.

Такий міждисциплінарний синтез, представлений у певній послідовності, відкриває можливості у створенні міждисциплінарного конструкту процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін на ґрунті синтезу, інтеграції різноманітних наукових і педагогічних знань. Більше того, міждисциплінарно-педагогічні оновлені знання становлять основу для інтегрально-креативного педагогічного мислення, про яке йшлося вище.

Функціонально-педагогічні компетенції. Йдеться про професійні знання, уміння, навички як еталони та складники професіограми викладача вищого навчального закладу, що актуалізуються в процесі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Означені функціонально-педагогічні компетенції ґрунтовно представлені у вигляді шести функціональних груп у дослідженні О. Гури: гностичні, прогностичні, дидактичні, комунікативні, організаційні, рефлексивні – основні домінуючі вміння, знання, навички залежно від діяльності викладача (навчальної, методичної, наукової, організаційно-виховної) [175].

Окреслені функціонально-педагогічні компетенції – практичний фундамент, підґрунтя для професійного самовдосконалення викладача. Саме вони визначають готовність особистості до діяльності із самовдосконалення.

Знання, уміння, навички, що відносимо до категорії „самості” або інтегровані компетенції професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, – складник професійно-педагогічного компонента самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. До цього складника ми включаємо:

- знання етапів самовдосконалення;
- усвідомлення специфіки самовдосконалення;
- знання сутнісних ознак (вимог, правил) самовдосконалення (див. п. 2.3).

Усі означені моменти набувають практичного втілення у вигляді комплексу вмінь „самості” – вмінь, що стають необхідною

складовою частиною в динамічному русі фахівця до вершин педагогічного акме.

Представимо аналізовані вміння в певній логічній послідовності:

- уміння ставити мету та самоаналізувати власні можливості;
- уміння стратегічно прогнозувати самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу;
- уміння перетворювати потенції професійно-педагогічного самовдосконалення в актуальні надбання особистості;
- уміння розширювати „ареал” власних можливостей самовдосконалення, переходячи на новий рівень саморозвитку;
- уміння долати та запобігати негативним психологічним явищам (професійним деформаціям), що обмежують, зводять на нижчий рівень професійне самовдосконалення;
- уміння підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій поліпшення, реалізації ідеалів Краси, Істини, Добра у повсякденному житті;
- уміння професійно самостверджуватися, самореалізовуватися;
- рефлексивно-аналітичні вміння, що вказують подальший вектор професійно-педагогічного самовдосконалення;
- уміння рефлексивно-узагальнювального аналізу, що визначають ефективність роботи із самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Соціогенний компонент проектувального самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін зв'язаний із здатністю не тільки розв'язувати свої внутрішні проблеми та конфлікти, а й гармонійно існувати, самореалізовуватися та самовдосконалюватися в соціумі. За Б. Ананьєвим [27], Л. Виготським [141], Б. Ломовим [362], В. М'ясищевим [408], особистість – суб'єкт індивідуального та суспільного розвитку (див. п. 1.2). Самовдосконалення здійснюється під час життєдіяльності людини і тісно зв'язане із життєвим шляхом, на певному етапі якого людина стає суб'єктом особистісного саморозвитку, що виявляється у свідомому ставленні до професійного життя, формуванні певної професійної позиції (див. п. 1.2). За такого бачення діяльність із самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін – діяльність щодо поліпшення світу, створення соціально корисного, нового, здатність

усвідомлювати єдність соціальних взаємозв'язків та індивідуального розвитку особистості.

Слід додати, що ми розглядаємо самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін як соціально корисний, суспільно значущий процес, що в глобальному масштабі може змінити соціальні замовлення, запити суспільства, змінюючи роль і значення всієї системи вищої освіти. З іншого боку, розширення соціальних зв'язків, їхня багатовимірність шляхом включення особистості в нові соціальні ситуації та види діяльності (у нашому випадку педагогічну) створюють принципово нові внутрішні можливості для розвитку особистості (див. п. 1.2). Отже, самовдосконалення – результат діалектики зовнішнього соціального та внутрішнього особистісного.

До елементів соціогенного компонента проектувального самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми відносимо соціальні знання, соціальні вміння й соціальні якості особистості. Зупинимось на них докладніше.

Соціальні знання:

- знання ціннісних ідеалів, орієнтирів психолого-педагогічного світу та соціуму загалом;
- знання закономірностей індивідуального самовдосконалення та суспільного розвитку;
- знання основ психологічних механізмів, етапів, сутнісних ознак самовдосконалення;
- знання механізмів самодіагностики професійного самовдосконалення особистості;
- знання про шляхи подолання, пропедевтики професійних деформацій;
- знання про прийоми та методи ефективного педагогічного спілкування;
- знання основ конфліктології.

Соціальні вміння та якості особистості. До якостей відносимо:

- здатність до самообмеження, самопізнання, саморегуляції психічних процесів, станів, властивостей;
- емпатію, рефлексію, інтроспекцію (самоспостереження), толерантність, комунікабельність, позитивну життєву позицію на основі адекватної „Я-концепції”;
- створення позитивного соціального іміджу, що впливає на конструктивні зміни характеру взаємодії з соціумом, гуманістично

зорієнтований характер соціальних дій і соціальних учинків; ефективна соціалізованість, що допомагає уникати ситуації „людина як жертва процесу соціалізації”.

Уміння:

- уміння наближати „Я”-реальне до „Я”-ідеального;
- уміння приймати себе, вірити у свої можливості й сили;
- уміння розв’язувати особистісні й суспільні протиріччя, знімати проблеми взаємодії особистості та суспільства;
- уміння приймати позицію, світогляд, ціннісні орієнтації інших людей, готовність до міжособистісної взаємодії;
- уміння долати соціальні бар’єри й перешкоди, пристосовуватися до умов довкілля, не втрачаючи індивідуального світосприйняття;
- уміння запобігати соціальним негативам, порушенню соціальної рівноваги.

Рефлексивно-результативний блок педагогічної моделі представлений критеріями (мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-когнітивним, операційно-діяльним, рефлексивно-трансцендентним, креативним) та відповідними їм показниками, рівнями (еталонний, оптимальний, інтуїтивно-ситуативний, початковий) професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, методами діагностики, детально буде розкрито в підрозділі 3.3. До рефлексивно-результативного блоку моделі включено спрогнозований результат педагогічної моделі – сформовану потребу у неперервному самовдосконаленні, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму, трансценденції, суб’єктності.

Домінантним, основоположним вектором розробленої нами моделі є спрямованість усіх її складників на процес самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що, на нашу думку, визначає динамічність і лонгітюдність моделювання.

Маючи на увазі всі ці теоретичні моменти, представлені в певній логічній послідовності, унаочнимо педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

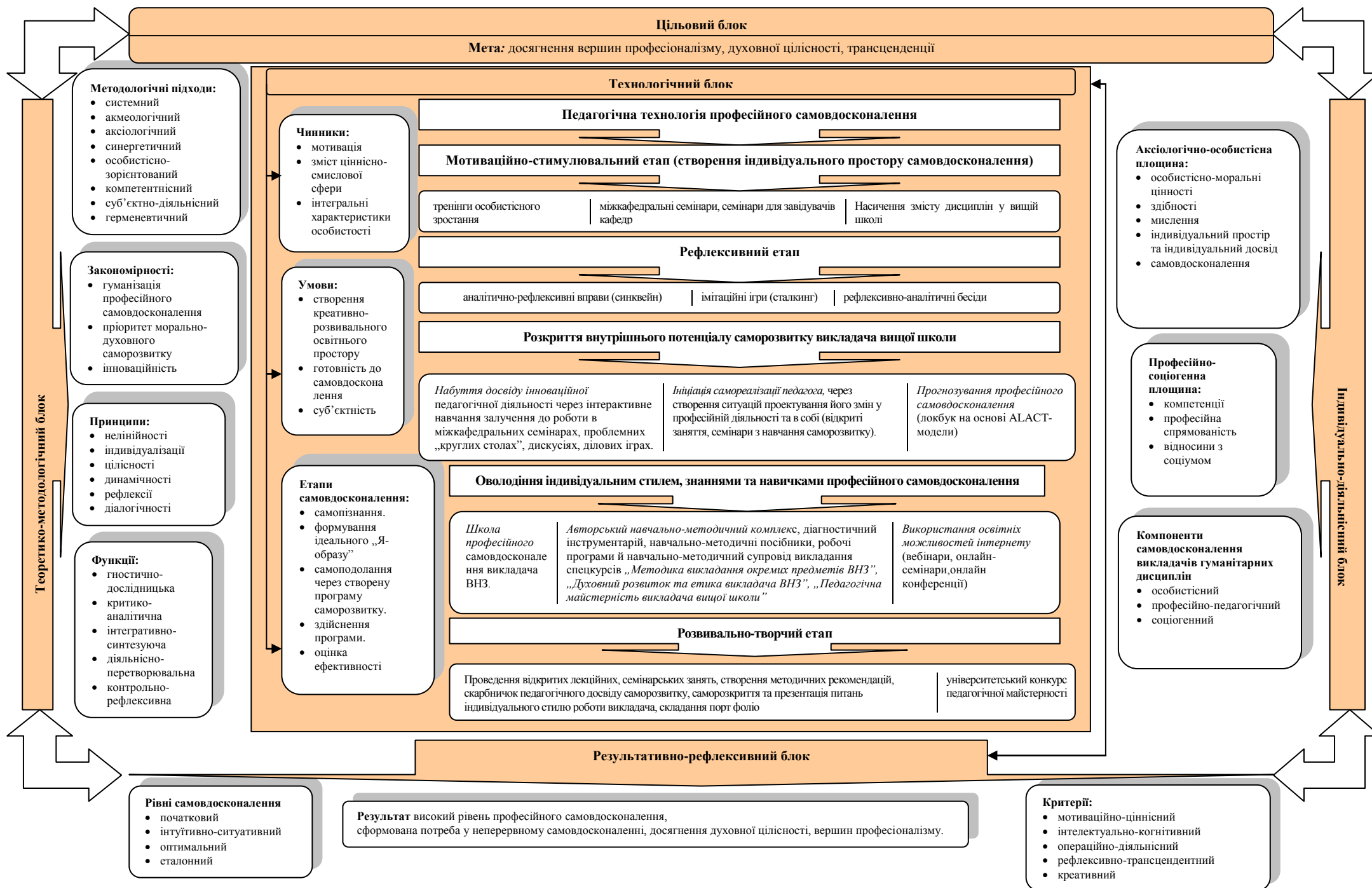


Рис. 3.2. Педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

Як бачимо, розроблена та обґрунтована нами авторська педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ відображає мету, концептуальні підходи, принципи, функції, чинники, етапи, компоненти, умови самовдосконалення та демонструє нерозривний взаємозв'язок з моделлю „індивідуального простору самовдосконалення” викладачів гуманітарних дисциплін.

Отже, підсумовуючи викладене в представленому підрозділі, зробимо такі висновки.

У розумінні педагогічної моделі ми спираємося на визначення останньої як штучно створеного об'єкта у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що подібний об'єкту дослідження (або явищу), відображає та відтворює в більш спрощеному та узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта.

Припустимо, що в нашому дослідницькому акценті педагогічна модель констатує несформованість такого психічного новоутворення, як потреба в постійному неперервному самовдосконаленні й разом з тим змістовно передбачає розкриття можливостей щодо самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

У нашому дослідженні концептуально-дослідницька модель – певний дослідницький конструкт, для якого найсуттєвішими ознаками є його оригінальність, рівень обґрунтованості, унікальність і можливість відтворення в ідеалі об'єкта майбутніх змін.

Об'єктом нашого педагогічного моделювання постає процес самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Результатом цього процесу є виникнення в психологічних підструктурах особистості фахівця вищої школи потреби в саморозвитку, самовдосконаленні, що є ознакою цілісного, інтегрального новоутворення „індивідуальний простір самовдосконалення”, високий рівень професійного самовдосконалення.

Об'єктивність, чітке, науково обґрунтоване уявлення про кінцевий результат як шлях наближення до педагогічного ідеалу

зумовлює включення до концептуально-теоретичної моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін фактично двох моделей: власне модель особистості фахівця у вигляді еталону самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін і модель безпосереднього процесу, що відтворюється у вигляді інноваційної технології, завдяки якій можна наблизитися до означеного еталона.

Розроблена й обґрунтована нами авторська педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відображає мету, методологічні підходи, принципи, функції, чинники, етапи, умови самовдосконалення і демонструє нерозривний взаємозв'язок з моделлю „індивідуального простору самовдосконалення” викладачів гуманітарних дисциплін.

Закономірності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми розглядаємо як сукупність чинників впливу на викладача, його індивідуальний простір самовдосконалення, які за певних умов креативно-розвивального середовища забезпечують ефективність процесу самовдосконалення викладача в сукупній цілісності та взаємовпливах усіх його складників. Основними закономірностями самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вважаємо: гуманізацію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін; пріоритет морально-духовного саморозвитку викладача; залучення викладачів вищої школи до педагогічних інновацій.

Гіпотетичні продукти процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін отримують свій остаточний прояв у вигляді структурних компонентів цього феномену, а саме особистісного, професійно-педагогічного, соціогенного.

Детальну розробку педагогічних умов професійного самовдосконалення, критерії, показники, рівні самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін подано в наступних підрозділах.

3.2. Педагогічні умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

Процеси саморозвитку, самовдосконалення особистості, як свідчить теоретичний аналіз проблеми, представлений у першому та другому розділах, набувають статусу фундаментальної здібності людини, життєво необхідного процесу. Людина з установкою на самовдосконалення перетворює особистісну життєдіяльність на предмет практичного самостворення.

Підкреслимо, що рушійною силою самовдосконалення є протиріччя між усвідомленням викладачем вищої школи особистісного соціально педагогічного призначення й реальною можливістю його здійснення. Саме реалізація потреби в саморозвитку – засіб розв'язання протиріччя між „Я”-реальним та „Я”-ідеальним. Тобто всі прагнення й мотиви професіонала в такому випадку спрямовані на досягнення меж досконалості.

Цілком логічним є висновок Б. Фішмана про те, що в педагогів процеси розвитку та саморозвитку повинні розглядатися як неподільні: „Навіть у процесі розвитку конкретних умінь під час ефективної курсової перепідготовки (у спеціальних навчальних умовах за допомогою сучасних освітніх технологій) внутрішня мотивація педагогів, їхня ціннісно-сміслова установка, готовність сприймати, засвоювати та «присвоювати» нові знання та вміння визначають результат” [637, с. 11].

Найважливішою характеристикою освітнього процесу вищої школи є взаємодоповнюваність викладача та студента: ефективний розвиток студента передбачає постійний саморозвиток, подолання „его-пристрастей” викладача вищої школи, що, урешті-решт, стає умовою невинного самовдосконалення і студента, і викладача. Отже, „суб'єкти освітнього процесу приречені на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом й імпульсом розвитку кожного з них” [235, с. 11].

У ракурсі досліджуваної проблеми зазначимо, що здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін буде ефективним, успішним лише за умов його організації, що враховує різноманітні особистісні, соціальні й педагогічні чинники, які спрямовані на досягнення конкретної мети.

Під час визначення педагогічних умов ефективного здійснення самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ урахувалося, що викладача представлено як динамічну, активно діючу, нелінійну, синергетичну систему з внутрішніми процесами біфуркації, флуктуації, невизначеності. Аналіз самоздійснення викладача в навчально-виховному процесі вищої школи дозволив дійти висновків, що воно залежить від особистісного потенціалу професіонала; від організаційних, кадрових, фінансових та інших ресурсів; наукової технології впровадження в практику вищої школи; створення креативно-розвивального освітнього середовища університету тощо. Це уможливить формулювання низки педагогічних умов, дотримання яких забезпечить ефективне здійснення професійного самовдосконалення викладача ВНЗ [673].

Отже, першу умову ми визначаємо як сформоване вміння бути суб'єктом особистісної життєдіяльності, що передбачає передусім:

- розвинену самосвідомість особистості;
- вміння здійснювати цілепокладання своєї діяльності;
- готовність до постійної інтелектуальної праці;
- здатність особистості самозмінюватися, „самобудуватися”.

Узагалі, підсумовуючи погляди вчених на аналізований термін, підкреслимо, що суб'єктність розуміється як якість індивіда бути суб'єктом активності. Щодо викладача ВНЗ – „бути суб'єктом” – бути носієм ідеї особистого та професійного Я. Суб'єктність викладача виявляється в його професійній діяльності, професійному спілкуванні, професійній самосвідомості. На думку В. Петровського, суб'єктність розкривається в актах цілепокладання (відтворення передбачає наявність постійно поновлюваного „образу-еталона”, що спрямовує процес відтворення наявного); суб'єктність можлива за умови свободи (урешті-решт, саме індивід, а не хтось „інший”, здійснює відтворення, спрямовує цей процес і вказує на його завершення); суб'єктність неможлива без розвитку (індивіду доводиться діяти в складному, непередбачуваному, мінливому середовищі, завдяки цьому створюються нові його засоби взаємодії з останнім). На думку вченого, людина виявляє перед собою свою суб'єктність, піддаючи випробуванням особистісну здатність бути причиною себе, що становить основу активної дезадаптивності [456, с. 34].

Як бачимо, В. Петровський акцентував увагу на тому, що особистість є не лише суб'єктом діяльності, а ще й суб'єктом спілкування та усвідомлення свого життєвого шляху [456, с. 42].

Спираючись на погляди Г. Балла, І. Беха, І. Зязюна, Л. Фридмана, доходимо висновку, що суб'єкт (викладач вищої школи) – це „активний діяч” із професійною самосвідомістю та волею, що протистоїть зовнішньому світові. Суб'єктність викладача ВНЗ виявляється в усвідомленій, цілеспрямованій на саморозвиток, самовдосконалення активності, умінні не лише сприймати зовнішні впливи, але й переробляти, впливати на оточення, перетворюючи педагогічну дійсність. Уміння бути суб'єктом професійної життєдіяльності – уміння активно самостверджувати свою професійну індивідуальність. Суб'єктність викладача гуманітарних дисциплін – вищий рівень активності, цілісності, автономності людини, причому „суб'єкт має здатність розв'язувати протиріччя між суб'єктом й об'єктом, особистістю й діяльністю, між собою й іншими людьми. Суб'єкт – завжди діяч” [105, с. 7 – 8].

Суб'єктність фахівця вищої школи виявляється в самостійності, предметності, креативності, умінні планувати, організовувати, спрямовувати, корегувати свою діяльність. З іншого боку, педагогічна усвідомлена діяльність впливає на формування людини як суб'єкта.

У педагогічному плані найважливішим постає ціннісний аспект педагогічної діяльності, бо суб'єктність – властивість особистості не лише привласнювати, транслювати, але й „породжувати сенси діяльності як актуальні цінності” [431, с. 15].

Отже, уміння бути суб'єктом особистісної життєдіяльності для викладача гуманітарних дисциплін – найвищий рівень професійної активності, педагогічної ініціативи, креативності й усвідомлена відповідальність за свої педагогічні дії та вчинки. Фахівець вищої школи як суб'єкт „...повинен сам усвідомлювати завдання, сам шукати його розв'язання, сам розв'язувати, сам оцінювати результат зробленого й відчувати від усього того задоволення” [128, с. 54].

До **другої умови** професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми відносимо готовність особистості до означеного процесу. Підкреслимо, що дефініція „готовність” дуже повномасштабно представлена в психолого-педагогічній теорії та практиці. Так, формуванню психологічної готовності до

педагогічної діяльності присвячено праці В. Козієва [286], Г. Костюка [300], А. Линенко [353], Н. Максимчука [375], С. Ніколаєнка [421]; акцентують увагу на процесі формування професійних якостей учителя Н. Кичук [274], Г. Нагорна [413], В. Сластьонін [570], О. Щербаков [718].

Наявна різноманітність поглядів на готовність відображає неоднозначне розуміння представленої категорії.

Готовність як новоутворення самості розглядають В. Вайнола [117], С. Вершловський [125], Ф. Гоноболін [164], В. Крутецький [313], Н. Кузьміна [315], Г. Сухобська [596]; як установку, що відбиває спрямованість особистості на виконання певної діяльності, трактують М. Дьяченко [215], Л. Кандилович [215], В. Сластьонін [572], Д. Узнадзе [621]; як необхідну умову підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності – Є. Барбіна [52], І. Богданова [79], І. Ісаєв [247], М. Кобзєв [282], О. Пехота [458], В. Семиченко [544], В. Сластьонін [568], О. Сущенко [603], Л. Хомич [655], Н. Черв'якова [699]; як оптимальний робочий стан, у якому найбільш повно розкриваються та реалізовується сутнісні сили людини (А. Деркач [194], М. Дьяченко [215], Л. Кандилович [215]). Як бачимо, готовність до самовдосконалення багато в чому визначається певною діяльністю і *власною суб'єктною активністю* щодо напряму розвитку й можливостей прийняття змін, які стрімко розгортаються в сучасному світі, прагненні людини до постійного збереження й розвитку духовних засад.

Загалом на основі теоретичного аналізу літератури, духовно-ціннісної природи професійного самовдосконалення можна дійти висновку, що готовність викладача гуманітарних дисциплін до професійного самовдосконалення – це усвідомлений стан особистості з орієнтацією на духовно-професійні цілі, на основі надособистісних цінностей, розвиненої духовності та професійно-духовної спрямованості; розуміння саморозвитку як способу реалізації повноти особистості викладача, найвищої цінності та життєво необхідної потреби.

Готовність у теоретичному ракурсі охарактеризовано різноманітно: вона може бути, на думку М. Дьяченко, Л. Кандилович, заниженою, завищеною, підвищеною, тимчасовою. Як продуктивну та малопроductивну готовність розглядають Н. Кузьміна [314], І. Сергєєв [549]. Готовність до самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін, на нашу

думку, характеризується тривалістю та стійкою педагогічною мотивацією, а також продуктивністю, що веде до успіху в педагогічній діяльності. Тобто успіх, ефективність самовдосконалення викладача прямо пов'язаний з готовністю відмовитися від попередніх намірів, досягнених результатів, непродуктивних намагань. Чим продуктивніше готують до самовдосконалення фахівця вищої школи, тим інтенсивніше протікають і процеси саморозвитку. Тобто оптимальний стан готовності викладача гуманітарних дисциплін до професійного самовдосконалення знаходиться на перехресті власного особистісного потенціалу викладача з потенціалом педагогічної діяльності. Викладач вищої школи прокладає свій унікальний індивідуальний шлях у реальній педагогічній діяльності, його вагомість як здатного до самовдосконалення фахівця визначається впливом його особистості, враженням від її дотику. Згадаємо славнозвісного С. Рубінштейна [515], який уважав, що масштаб особистості пов'язаний з цілями, які суб'єкт ставить перед собою.

Готовність до професійного самовдосконалення формується ще під час навчання у вищому навчальному закладі, відображаючи ступеневість процесу професійного становлення, що зумовлено його дискретними етапами, які становлять послідовність якісних перебудов у професійній свідомості та діяльності в образі професійного „Я”, у рефлексії, функціях і технологіях їхнього використання (М. Боритко) [102].

Викладач ВНЗ – це особистість, яка вже пройшла етапи вибору професії (коли відбувається орієнтація людини в професійному світі, надається перевага педагогічній діяльності як професійній); етапи самовизначення у професії (коли йде оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, формується готовність до трансформації соціокультурного досвіду, відбувається пошук свого педагогічного стилю, формується первинна готовність до професійного саморозвитку) (М. Боритко) [102].

Саме третій етап відображає процес професійного саморозвитку, коли авторська концепція викладача повинна реалізовуватися в системі педагогічної діяльності. Процес усвідомлення сутності професійно-педагогічної діяльності відбувається одночасно з розвитком професійних намагань та мотивів викладача, у точці їхнього перетинання професійно-педагогічна позиція викладача стає джерелом саморозвитку [549] та

відображає повноту готовності до педагогічного самовдосконалення.

Викладацька діяльність, починаючи із „бронзової декади” (від 20 – 30 років) охоплює „золоту” та „сріблясту” (Н. Берд), може ефективно продовжуватися і в залізній декаді (від 50 до 60 років), і в олов’яній (60 – 70 років та дерев’яній (70 – 80 років) декадах за умови продуктивності, дієвої готовності до саморозвитку, самовдосконалення(цит. за [86]).

Саме готовність до самовдосконалення як новоутворення особистості розширює індивідуальний простір самовдосконалення, спрямовує ціннісні орієнтації, мотиви, уміння, навички, знання на ефективну творчу педагогічну діяльність, набуття нових знань та вмінь, розв’язання творчих педагогічних завдань. Тобто розширення індивідуального простору самовдосконалення викладача призведе до усвідомленого соціально значущого високого рівня професіоналізму.

Готовність до самовдосконалення співвідноситься з основними стадіями (етапами) життя та творчості [85]. Перша стадія – підготовка, що характеризується накопиченням передумов та елементів відкриття нового, розкриття сенсу педагогічної діяльності (педагогічних теорій, ідей тощо) збігається з періодом навчання. На цій стадії набувається перший досвід рефлексії, формування педагогічних ідеалів, спроби та накопичення досвіду самовдосконалення.

Друга стадія безпосереднього акту творчості (О. Бодальов) (у нашому випадку педагогічної творчості) збігається з активною викладацькою педагогічною діяльністю, з оволодінням знаннями та навичками професійного самовдосконалення, уміннями „самості”. Її можна охарактеризувати як стан розквіту творчої педагогічної зрілості на засадах продуктивної готовності до самовдосконалення. У цей період відбувається синтез основних ідей, формується професійний світогляд викладача, удосконалюються форми та методи особистісного саморозвитку.

Третя стадія характеризується послабленням творчої професійної продуктивності, фаза генерації, для якої характерно узагальнення набутого професійного досвіду самовдосконалення [85].

Вивчення та спостереження за діяльністю талановитих і відомих учених, викладачів ВНЗ дає підстави для висновку, що

означені періоди не так яскраво виявляються в найбільш педагогічно талановитих представників педагогічної професії (І. Бех, Л. Барановська, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Кузмінський, Н. Ничкало, О. Отич, М. Солдатенко, Л. Хомич та ін.). Це можна пояснити тим, що найбільш видатні педагоги навчаються, створюють, генералізують педагогічні ідеї протягом усього свого професійного життя на тлі постійної продуктивної готовності до самовдосконалення, самобудівництва, самостворення.

У світлі проаналізованого вважаємо готовність до професійного самовдосконалення *ціннісно-мотивованим новоутворенням особистості фахівця, що характеризується системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, розвиненими вміннями „самості”, педагогічною спрямованістю на основі володіння знаннями та навичками професійного самовдосконалення; розширенням індивідуального простору самовдосконалення; безперервністю, незаспокоєністю результатами протягом усього професійно-педагогічного життя.*

Отже, найбільш важливими складниками умови „готовність особистості до професійного самовдосконалення” є :

- духовно-ціннісні орієнтації;
- досвід креативної педагогічної діяльності;
- усвідомлення самовдосконалення як способу реалізації повноти особистого та професійного „Я”, як особливої цінності та життєво важливої потреби.

Третя умова професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ – створення креативно-розвивального освітнього простору.

Найбільш важливими компонентами комплексу умов „креативно-розвивальний освітній простір” є :

- саморозвиток у контексті культури;
- свобода, тобто наявність поля особистісної автономії індивіда;
- діалог як основна форма духовного спілкування суб’єктів креативно-розвивального освітнього простору.

Розглядаючи останню умову, визначимося з поняттями „простір”, „креативно-розвивальний простір”. Означені категорії як об’єктивна реальність активно впроваджуються в сучасний педагогічний тезаурус. Більше того, поява в педагогіці категорії „простір” (простір – філософська категорія, яка пов’язана з

категорією „часу” й розглядається як форма існування матерії) як ланки, що пов’язує просте емпіричне уявлення про освітню установу (як інституту) і уявленням його як системи взаємопов’язаних елементів, на думку вчених (І. Фрумін) [644], є відмовою від ідеї про лінійно-нормативну траєкторію розвитку особистості.

Узагалі, „простір” – форма існування об’єктивної реальності, що виражає відношення між наявними об’єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії (А. Цимбалару) [690].

Аналізована категорія „освітній простір” визначає характер освітніх процесів загалом, з окремими компонентами, різноманітними чинниками, зв’язками, умовами, взаємодією суб’єктів та ін. В освітній простір включають траєкторії студентів, викладачів, освітніх інституцій.

„Освітній простір” розкриває нові можливості для формування „духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування образу людини” [450].

Багатовимірність і різноплановість поняття „освітній простір” підкреслюють наявні в сучасному науковому вимірі різноманітні відтінки останнього. Так, А. Цимбалару, синтезуючи погляди вчених на це питання, констатує, що під аналізованим поняттям розуміють:

- власний простір суб’єкта освіти;
- дидактичний простір;
- концептуальний простір ціннісного прогнозування освіти;
- єдиний освітній простір людської цивілізації;
- синоніми понять „соціально-освітній простір”, „духовно-педагогічний простір”, „виховний простір”.

Дослідники, які займаються означеною проблемою – С. Гершунський [154], В. Гінецький [155], Б. Ельконін [644], В. Слободчиков [573], І. Фрумін [644], єдині в думці про те, що „освітній простір” – насамперед певна територія, пов’язана з масштабними явищами в галузі освіти.

У науковій педагогічній літературі трапляється ототожнення понять „освітній простір” та „освітнє середовище”. Яскраве

розмежування подав І. Шендрик [709]. Він акцентує увагу на концептуальних відмінностях означених понять, а саме:

1. Середовище характеризується статичністю, простір – динамічністю, бо формує та відображає елементи складної системи зв'язків закладу освіти.

2. Середовище – даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [709, с. 37].

В. Слободчиков [573] визначає освітній простір із позиції сукупності освітнього середовища, освітніх процесів й освітніх інституцій. На перший план дослідник висував чинник особистості, наголошуючи на тому, що „...освітнє середовище не є однозначним і наперед заданим, середовище починається там, де відбувається зустріч (стрітіння) того, що будується (творчого), і того, що вже є, де вони спільно починають його проектувати і прогнозувати – і як предмет, і як ресурс спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися визначені зв'язки й відносини [573, с. 183].

Достатньо ґрунтовно визначає „освітній простір” О. Леонова, розуміючи його як „педагогічну реальність, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить у собі та становить баланс культурного й цивілізованого, виражаючи його через знаковість освітнього середовища” [344, с. 36 – 40].

Отже, „освітній простір” – педагогічна реальність, що відображає педагогічну взаємодію його суб'єктів з усією сукупністю соціальних зв'язків, структурованою системою педагогічних чинників, активізацією творчого потенціалу учасників освітнього процесу; характеризується потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування в просторі та взаємодія) (А. Цимбалару) [690].

У межах дослідження ми розглядаємо креативно-розвивальний освітній простір як умову самовдосконалення особистості викладача гуманітарних дисциплін ВНЗ, під яким розуміємо креативно-духовну динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу та систему їхніх відносин. Причому продуктом цих відносин між суб'єктами освітнього простору є креативно-розвивальне середовище, що й саме є суб'єктом аналізованого явища. У межах креативно-розвивального простору університету створюються

сприятливий психологічний клімат, що сприяє особистісному зростанню всіх учасників освітньої взаємодії – викладача, який стає на шлях постійного саморозвитку, створення креативної педагогічної продукції, і студентів, які є свідками та учасниками творчої духовної взаємодії, взаємопроникнення та взаємозбагачення внутрішнього індивідуального простору самовдосконалення викладача і створення свого індивідуального простору саморозвитку [663].

Отже, креативно-розвивальне освітнє середовище університету можна представити як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, у результаті яких відбувається саморозвиток особистості викладача, удосконалення його професійно-педагогічної майстерності, розширення світосприйняття, світогляду.

Зупинимося на цих умовах докладніше. Ефективність створення креативно-розвивального освітнього середовища залежить від визначення основної стратегії розвитку університету, прогнозування його місії, доктрини. У ній закладено основний сенс існування вищої школи. Розвиток університету йде за двома напрямками:

- визначення пріоритетних інтересів університету;
- освітня модель, яка забезпечує не лише організацію навчальної, методичної та виховної роботи, а вибір стратегії, спрямованої на саморозвиток, самовдосконалення всіх суб'єктів освітнього процесу. Тому місія ВНЗ – створення креативно-розвивального середовища як продукту означеного простору.

Друга умова існування креативно-розвивального простору – проектування бажаних властивостей останнього.

Ми вже зупинялися на тому, що неможливо точно й ретельно розписати шлях становлення особистості, бо останню розглядаємо як систему, що саморегулюється. Тобто розвиток, саморозвиток іде нерівномірно, неодноразово. Отже, становлення особистості може виявляти емерджентні властивості, які не піддаються суворому логічному прорахунку [208, с. 71]. Цікаво, але емерджентні властивості виявляє і система „колектив викладачів”, і система „колектив студентів”, що знаходяться в освітньому середовищі та впливають на весь освітній та педагогічний процес.

З огляду на це креативно-розвивальне середовище університету та особистість педагога ми будемо розглядати як єдину

макросистему, гармонійний стан якої – необхідна умова саморозвитку студента, групи студентів (мікросистеми).

У контексті означених проблем є необхідним проектування бажаних властивостей креативно-розвивального середовища ВНЗ. Спираючись на дослідження Т. Дронової, уважаємо такими бажаними властивостями комфортність, свободу, „бароко креативності”:

- комфортне психолого-педагогічне оточення;
- свобода самореалізації;
- варіативність креативності.

Комфортність психолого-педагогічного оточення – створення умов для високоефективного навчання, відпочинку, педагогічної діяльності, що сприяє фізичному й психологічному самопочуттю викладачів, студентів. Комфортність забезпечується не лише показниками мікроклімату, освітлення, раціональною організацією робочого місця та зони відпочинку, використанням новітніх інформаційних технологій. Головний та найсуттєвіший момент – духовність викладача, здатність визначити оптимальну насиченість та якість інформаційних потоків освітнього середовища для студента. Перевищення рівня інтелектуальної інформації призведе до негативних впливів на викладача, на студента і на креативно-розвивальне середовище, яке може перетворитися на агресивне, що відторгається особистістю, нівелюючи потребу в саморозвитку. Відстороненість викликає негатив і з боку викладача, і з боку студента. Як результат – деградація освітнього середовища.

Свобода самореалізації зв’язана із системою цінностей, внутрішньою невизначеністю. Педагогічна свобода – урахування внутрішніх потреб викладача, студента бути особистістю та мати свободу для реалізації, самоствердження цих потреб. Суб’єкти освітнього процесу повинні відчувати свою професійну корисність, самоцінність, потрібність у межах креативно-розвивального середовища. Останнє надає свободу для виявлення найкращих якостей у педагога як носія духовних цінностей і прикладу самовдосконалення для студента, який вбирає цінності свободи, усвідомлюючи свою самоцінність, стаючи на шлях саморозвитку.

Варіативність креативності, іншими словами, – велика насиченість креативно-розвивального середовища „бароко креативності” (Т. Дронова), відображає інтегрально-креативну якість освітнього середовища – здатність підтримувати творчу

активність учасників педагогічної взаємодії, достатньо високий рівень емоційної та інтелектуальної напруженості. Це стосується позитивної активності освітнього середовища. Нав'язливо-репресивний контроль породжує негативну активність [208, с. 78].

Креативно-розвивальне освітнє середовище, про яке йдеться в цьому дослідженні, має здатність підтримувати та стимулювати творчу активність педагогів, студентів. Тобто мова йде про позитивну активізацію здатності цього середовища, що виявляється в умінні підтримувати професійний саморозвиток, (уміння „самості”) та стимулювати творчий педагогічний пошук. Саме в креативно-розвивальному середовищі з позитивно-активізувальними характеристиками виникає особистісна зацікавленість педагога в самовдосконаленні. Це середовище провокує кризу індивідуальної компетентності, що є основою саморозвитку. Особистість викладача, знаходячись у креативно-розвивальному середовищі, привласнює цінності самовдосконалення, вони стають для неї особистісно значущими, невід’ємним атрибутом, характеристикою професійного портрета, образу.

Тобто ми маємо справу з прямою залежністю. Креативно-розвивальне середовище наповнене ціннісним сенсом, духовно-професійними якостями самого педагога, його ставленням до педагогічної дійсності, студентів. Який педагог вищого навчального закладу, таке й освітнє середовище й навпаки. Педагог, у такому випадку, одночасно є і суттєвим, найзначнішим елементом креативно-розвивального середовища, реалізуючи найсуттєвіші його властивості, і координатором, оскільки особисто передає накопичений цивілізацією досвід студентській молоді.

Отже, креативно-розвивальний освітній простір ВНЗ – об’єкт для ретельного проектування на основі вічних духовних цінностей – Істини, Добра, Краси.

Наступна умова, що характеризує креативно-розвивальний освітній простір, – **педагогічна підтримка процесів самовдосконалення, саморозвитку викладача**. Зауважимо, що педагогічна підтримка в сучасному науковому розумінні – частина освітнього процесу, альтернативний простір організації навчання та виховання, що забезпечує співробітництво суб’єктів, засіб випереджальної педагогіки, система вільної та гуманної освіти [518]. Ідеї педагогічної підтримки інтенсивно розвиваються в другій

половині ХХ століття. Автор вихідних положень цієї концепції О. Газман розуміє педагогічну підтримку як специфічний напрям педагогічної діяльності, у якому послідовно реалізується принципи особистісно зорієнтованої освіти та підтримується розвиток „самості”, самостійності людини. Учений наголошує на визнанні прав людини на інтелектуальну, моральну, економічну свободу, моральну й соціальну суверенність, яка поєднується з індивідуальною, етичною та соціальною відповідальністю за свої рішення, дії та вчинки. Особистість розглядається в тривимірному просторі: біологічному (природному), соціальному (культурному) та екзистенціальному (незалежному, вільному, самосутнісному). Для нашого дослідження саме характеристика третього виміру є найбільш важливим концептом, оскільки вчений розглядає так звану „свободоздатність” – здатність до автономного, нонконформістського існування, здатність здійснювати власний індивідуальний вибір на основі самостійного усвідомлення свого життєвого призначення [145].

Педагогічна підтримка самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін – „системний процес зі своєю стратегією, технологією, діяльністю. Стратегічна орієнтація цього процесу спрямована на забезпечення усвідомлення педагогом своєї сутності, його самоосвіти та становлення автором, творцем своїх життєвих обставин. При цьому формується та розвивається вміння встановлювати контакти, шукати та знаходити партнерів, обирати ефективну стратегію поведінки в конфліктах, співіснувати, домовлятися, організовувати та вести спільну діяльність” [637, с. 14].

Спираючись на концептуальні положення теорії педагогічної підтримки О. Газмана, визначаємо основні напрями останньої всередині освітнього середовища:

– підтримка надається індивідуальним процесам саморозвитку викладачів і ведеться робота зі створення спільноти педагогів – новаторів, ентузіастів, які здатні до генерації нових педагогічних ідей, впливати на формування світоглядних позицій колег, студентів, орієнтувати й спрямовувати цілі педагогічної діяльності на професійне самовдосконалення;

– у ціннісному просторі креативно-освітнього середовища виділяють реально наявні проблемні або кризові ситуації (зіткнення

суперечностей), що призводять до стану біфуркації та успішного їх подолання;

– для подолання біфуркаційних станів викладачів підтримка ведеться в напрямі переосмислення та оволодіння необхідними компетенціями;

– у всіх суб'єктів освітнього процесу забезпечується розвиток та формування духовно-моральних якостей, орієнтація на цінності педагогічної спільноти, творчості, лідерських якостей, здатності до саморозкриття;

– технологічно враховується нелінійність, яка характерна для процесів саморозвитку особистості, що протікають у вигляді зміни станів закритості та відкритості особистісної системи, зміни впорядкованих та невпорядкованих періодів тощо.

Практична реалізація педагогічної підтримки саморозвитку викладачів гуманітарних дисциплін – конкретний результат інтеграції різноманітних форм та видів спільної діяльності, що виявляється в: 1) інтеграції процесів саморозвитку особистості викладача з процесами педагогічної підтримки цього саморозвитку; 2) інтеграції науково-дослідницької, організаційно-методичної, викладацької діяльності та забезпечення адаптивного керівництва; 3) розробці, апробації педагогічних інновацій, гуманітарних технологій, активних методів навчання, оволодінні знаннями та навичками професійного самовдосконалення та запровадженні інновацій у діяльність професорсько-викладацького складу.

Корпоративна культура вищого навчального закладу – наступна умова існування та найважливіша частина креативно-розвивального освітнього простору. Вона фундаментально впливає на внутрішнє життя університету, на соціальне визнання – внутрішній і зовнішні рейтинги. Підкреслимо, що корпоративна культура ВНЗ, на нашу думку, – єдність педагогічних традицій, інновацій ВНЗ та педагогічної культури, його носіїв (викладачів, співробітників, студентів) [670].

Корпоративна культура відіграє визначальну роль у мобілізації ресурсів університету для активізації процесів саморозвитку всіх суб'єктів креативно-розвивального освітнього простору. З іншого боку, корпоративна культура може бути серйозним гальмівним чинником на шляху самовдосконалення фахівців, надавати опір інноваціям, змінам у процесі реструктуризації освіти.

Сучасний університет – це складний організм, невід’ємна частина креативно-розвивального освітнього простору, основою якого є корпоративна культура, так би мовити, могутній стратегічний інструмент, що орієнтує всіх співробітників на досягнення загальних спільних цілей, мобілізує ініціативу та полегшує продуктивне спілкування між ними.

Сучасні концепції корпоративної культури [740; 741; 745; 746] суттєво відрізняються в стратегіях, методах, системах освіти. Особливо яскраво ці відмінності виявляються в „культурі” та „цінностях” ставлення до праці.

Найважливішими характеристиками корпоративної культури вчені визначили такі аспекти культури, як сила та поширеність базових цінностей як елемента успішності.

У зв’язку з останнім головним для формування корпоративної культури ВНЗ є вироблення базових цінностей, що збігалися б, відображали б перспективу розвитку нашої країни, освіти, особистості викладача та студента.

Залежно від характеру впливу корпоративної культури на загальну результативність діяльності виділяють „позитивну” та „негативну” культури. Негативна корпоративна культура перешкоджає розвитку та саморозвитку особистості, ефективному педагогічному процесу й має ознаки дезінтегративної, функціонально зорієнтованої, нестабільної системи. Ознаками негативної корпоративної культури є внутрішньогруповий фаворитизм та міжгрупова дискримінація, що руйнує мотиви та потреби в самовдосконаленні особистості. Вивчаючи питання корпоративної культури університету, ми будемо мати на увазі позитивну культуру, яка сприяє ефективному розв’язанню проблем та зростанню результативності, стимулює активну творчу діяльність суб’єктів освітнього простору.

На основі класифікації С. Абрамової та І. Костинчук [2] замість домінантних цінностей дослідники виділили „особистісно зорієнтовані” та „функціонально зорієнтовані” культури. Для нашого дослідження значний інтерес становить „особистісно зорієнтована” культура, яка фіксує цінності самореалізації та саморозвитку особистості в процесі здійснення педагогічної діяльності. Зрозуміло, що „функціонально зорієнтована” культура, де основною цінністю є реалізація функціонально заданих алгоритмів, здійснення професійно-трудової діяльності та статусно-

визначених моделей поведінки, не може існувати в межах креативно-розвивального освітнього процесу.

Позитивна корпоративна культура фіксує цінність професійно-педагогічної діяльності як засобу реалізації цінності саморозвитку й разом із тим цінність університету та креативно-розвивального простору як умови цієї реалізації саморозвитку. Головне в цих надто складних процесах те, що означені базові цінності стали основою „професійного алгоритму, що наповнює сутнісним змістом діяльність професорсько-викладацького складу, який генерує інноваційний освітній процес у форматі освітнього середовища ВНЗ, є прикладом дотримання його вимог та веде за собою студентів. Корпоративна культура стає невід’ємним атрибутом ВНЗ” [186, с. 141].

Отже, звернення до корпоративної культури університету – теоретична та практична необхідність, що відповідає педагогічним реаліям сьогодення, це „парадигмальний поворот, пов’язаний із формуванням принципово нових умов функціонування ВНЗ як самостійної конкурентоспроможної організації, що забезпечує сучасний рівень та якість підготовки фахівців” [617, с. 70].

Обов’язковими елементами корпоративної культури в креативно-розвивальному освітньому просторі є:

- ідеологія ВНЗ;
- педагогічні спеціально культивовані цінності;
- рівні корпоративної педагогічної культури (1. Культура професійно-педагогічної спільноти. 2. Культура галузі підготовки фахівців. 3. Культура спільноти вчених. 4. Культура університету як освітньої установи);

- принципи проектування корпоративної культури: принцип подвійності; принцип від „зовнішнього до внутрішнього”; принцип випереджальних дій; „принцип природного дозрівання”; принцип-баланс [617].

Автори книги „Мисляча організація” [750] стверджують, що за своєю суттю організації є продуктом думки та дій своїх членів. З іншого боку, дослідники не зводять організацію виключно до продуктів когнітивних процесів своїх членів. У руслі когнітивного підходу до вивчення корпоративної культури основний акцент робиться на колективній свідомості та загальній системі знань, вірувань та правил, що визначають відповідні форми поведінки членів організації. Отже, корпоративна культура становить

привласнені сутнісні системи, що передаються засобами природної мови та інших символічних засобів. Ці системи здатні створювати культурний простір та специфічне відчуття реальності, що впливає на креативно-розвивальне освітнє середовище.

Для нашого дослідження важливим є врахування моделі конкуруючих цінностей, створеною Р. Квіном та Дж. Рорбахом, що включає два ортогональних виміри, які лежать в основі організаційного функціонування: 1) контроль (стабільність, порядок і передбачуваність) – гнучкість (передбачені нововведення, адаптації та зміни); 2) внутрішній фокус – зовнішній фокус (як реакція на внутрішню взаємодію або на зовнішні впливи). Комбінування цих вимірів дає модель, що включає в себе 4 основні організаційно-культурні орієнтації:

- на підтримку – орієнтація на гнучкість і зовнішній фокус, згуртованість, розвиток кваліфікації персоналу;

- на інновації – орієнтація на гнучкість і зовнішній фокус, що означає адаптованість до зовнішнього середовища, покращення конкурентної позиції організації;

- на мету – орієнтація на контроль, на зовнішній фокус. Передбачає максимізацію результатів, централізацію та інтеграцію;

- на правила – орієнтація на контроль і внутрішній фокус, спрямована на закріплення стабільності й порядку [749].

Підсумовуючи погляди на корпоративну культуру університету, доходимо висновку, що єдиної концепції з цього питання не існує, бо означене поняття дуже багатогранне та різноманітне.

Разом із тим систематизація та аналіз визначень корпоративної культури дає змогу зрозуміти останню як специфічну філософію та ідеологію керівництва ВНЗ, в основі якої лежать базові положення, цінності, дії, ціннісні орієнтації, вірування, очікування та норми.

Корпоративна культура як невід’ємна частина креативно-розвивального освітнього простору ВНЗ – *складне, багаторівневе та неоднорідне утворення, що сприймається, оцінюється та засвоюється всіма членами педагогічного колективу та впливає на них.*

Позитивна корпоративна культура як невід’ємна частина креативно-розвивального освітнього простору ВНЗ

характеризується такими особливостями соціально-трудо­вих відносин:

1. Сприйняття і викладачем, і студентом себе як суб'єктів освітнього простору, чия професійно-педагогічна трудо­ва діяльність впливає на загальну результативність діяльності університету, його рейтинг, визначає подальшу стратегію його розвитку.

2. Усвідомлене прийняття особистісної відповідальності за „педагогічний продукт” своєї діяльності. Творче, ініціативне ставлення до виробничих обов'язків, до викладацької діяльності – норма поведінки суб'єктів креативно-розвивального освітнього простору.

3. Орієнтація викладацького складу ВНЗ на постійний пошук, розробку нових методів, форм, оптимальних засобів здійснення своєї діяльності. Педагогічна діяльність стає креативним полем самореалізації, самоактуалізації особистості.

4. Професійно-педагогічна діяльність стає джерелом особистісного розвитку, самовдосконалення викладача. У педагога формується зацікавленість своїм предметом, розвитком і саморозвитком студента.

5. Виникає відчуття взаємоадекватності особистих та колективних критеріїв індивідуальної цінності. Успішність у педагогічній діяльності – підґрунтя для самоповаги, адекватної самооцінки, подальшого професійного самоздійснення. Із підвищенням ефективності ділової взаємодії не лише змінюються міжособистісні взаємини в педагогічному колективі, а й радикально змінюється якість креативно-розвивального освітнього простору [186].

Отже, процес формування та розвитку креативно-розвивального простору починається зі створення колективу педагогів-одномумців, який постає головним суб'єктом її створення та розвитку. Цей колектив – основа для створення корпоративної спільноти університету, що транслює та продукує базисні ціннісні установки, які відображені в парадигмі та основних концепціях університету, в усіх елементах, що складають креативно-розвивальний освітній простір.

Тільки на ґрунті створення творчої вільної атмосфери серед професорсько-викладацького складу, що сприяє пошуку креативних інновацій, культу навчання, пріоритету саморозвитку,

самовдосконалення, підтримці та розвитку корпоративних традицій, активної життєвої позиції, формування творчої взаємодії „викладач – студент”, що є невід’ємною частиною організації креативно-розвивального освітнього простору, можна впроваджувати ефективні технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Саме в цих умовах самовдосконалення стає результатом життєвого професійного та особистісного сенсів.

Наступна умова існування та найважливіша частина креативно-розвивального освітнього простору – інноваційність як принцип нового педагогічного мислення. Інновація розглядається в працях сучасних дослідників, а саме: К. Ангеловські [29], М. Бургіна [108], І. Гавриш [142], Л. Даниленко [179], В. Загвязинського [222], М. Кларіна [276], В. Паламарчук [254], І. Підласого [466], Л. Подимової [470], О. Попової [475], В. Сластьоніна [568], Н. Юсуфбекової [732] та ін.

Поняття „інновація” має сумарний характер. Ми підтримуємо позицію О. Савченко, яка визначає педагогічну інновацію як „процес створення, поширення у використанні нових засобів (нововведень) для розв’язання тих педагогічних проблем, які досі розв’язувалися по-іншому” [527]. Термін „інновація” включає не тільки поняття нового, але й актуального, виражаючи активний позитивний характер змін, їх соціальну необхідність. Інновації трактуються як актуальні й системні нововведення, що виникли з перспективних ініціатив і новизни [705, с. 15].

У ракурсі нашого дослідження інноваційність розглядається як частина креативно-розвивального освітнього середовища, найважливіше підґрунтя корпоративних цінностей університету та його традицій, включає мотивацію на активний саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення і викладача, і студента.

У цьому сенсі на одне з перших місць виходять і новітні освітні технології, носієм яких є викладач, бо саме він реалізовує ці технології, розкриваючи можливості для свого та студентського саморозвитку.

Отже, принцип інноваційності у вищій школі означає:

- відкритість для інших думок, поглядів, світогляду;
- діалогічний контакт на основі рівності психологічних позицій з урахуванням індивідуальності, попереднього досвіду студентів; взаєморегуляція: „...лише на ідеї виховуючого діалогу

можна будувати гуманістичну педагогіку, яка ґрунтується на взаєморозумінні, взаємодопомозі учасників навчально-виховного процесу. Виховуючий діалог корелює й з новим типом учителя, який становить і філософа, і педагога” [309, с. 78];

- співтворчість, співпрацю викладача та студентів (відмова від диктату, менторського тону, спільний пошук, аналіз результатів);

- відкритість викладача та студента культурі, світові, суспільству. Педагогічне середовище повинно бути організованим таким чином, щоб сприяти формуванню та розвитку „Я-образу”. Тобто створюються умови для розвитку особистості, особистої ініціативи.

Інноваційність – принцип нового педагогічного мислення – базується на таких аспектах:

- усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі мотивів самовдосконалення;

- проблематизація дійсності, бачення конфліктів, протиріч;

- критичне ставлення до норми;

- педагогічна рефлексія, творчість;

- відкритість середовища професійним інноваціям;

- самореалізація, утілення в професійній діяльності своїх особистісних намірів і способу життя;

- соціокультурний діалог та інноваційні методи навчання на основі розуміння, прийняття й визнання особистості як найефективніші форми та методи навчання за інноваційним принципом, тобто навчально-професійне завдання перетворюється на дослідницьке в контексті значущої проблемної ситуації.

Отже, сутність представленої проблеми полягає в радикальному оновленні духовної атмосфери, основ педагогічного процесу у ВНЗ, урахуванні освітніх запитів студентів, потреб суспільства, тенденцій його розвитку.

Дотримання виділених педагогічних умов, на нашу думку, сприяє усвідомленню викладачем своєї професійної сутності, ефективному самовдосконаленню, самореалізації та самоактуалізації, коли педагог вищої школи перетворюється на творця своїх життєвих і професійних обставин, самовизначається в професійній діяльності.

3.3. Критерії, показники та рівні професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Для об'єктивного уявлення про професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, відтворення повної та валідної моделі означеного явища постає необхідним завдання визначення підстав щодо вибору й формування критеріїв (показників) ефективності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

З метою виявлення та моніторингу динаміки самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у роботі представлено характеристику критеріїв, показників та рівнів самовдосконалення, які є оптимальними межовими точками сформованості самовдосконалення та на які орієнтується технологія, представлена у формульовальному експерименті.

Підкреслимо, що „критерій” (від гр. *criterion*) – ознака, на підставі якої відбувається оцінка явища, процесу, результату, класифікація, мірило чого-небудь [575]. А також засіб перевірки певного твердження, гіпотези тощо.

У педагогічній науці та практиці чіткого розмежування між „критеріями” та „показниками” [464] не існує. Ми стоїмо на позиції В. Докучаєвої, яка вважає, що „... обидві категорії є відносними з огляду на певний методологічний рівень поділу обсягу поняття. Звідси, єдине, у чому може полягати їх відмінність, – це ступінь узагальненості, який, зрозуміло, у критерію є значно вище” [200, с. 326].

Якщо порівнювати критерії й показники, то перші мають виконувати інтегрувальну, узагальнювальну функцію, тоді як показники розширюють, доповнюють, конкретизують критерії, надаючи їм якісно-оцінних характеристик.

Сучасна психолого-педагогічна наука висуває певні вимоги, на які треба орієнтуватися під час відбору, обґрунтування й змістового визначення критеріїв.

Відомі науковці В. Сластьонін та Л. Подимова виокремлюють загальні вимоги для критеріїв, що розробляються в освітньому просторі:

1. Критерії мають відбивати основні закономірності розвитку особистості.

2. Критерії мають слугувати засобом установлення зв'язків між усіма компонентами системи, що досліджується.

3. Якісні показники мають подаватися в єдності з кількісними показниками [568, с. 108]).

При розробці критеріїв і показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ враховуємо думку В. Сластьоніна, який у якості критеріїв професійного саморозвитку педагога виокремлює :

– самоорганізацію якісних змін особистості та діяльності;
– домінування в структурі педагогічної діяльності дій педагога, що спрямовані на професійне самооновлення, зміну методів і засобів педагогічної діяльності;

– постановка та розв'язання щодо самого себе та своєї діяльності педагогічних, психологічних, організаційних та предметних завдань;

– здатність педагога сприймати різноманітні прояви навколишнього середовища як передумови свого професійного саморозвитку [572].

Ураховуючи зазначені вимоги, підходи, розроблено систему критеріїв та якісних показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ.

Для виявлення ефективності процесу педагогічного самовдосконалення, валідності, динамічності концептуально-теоретичної моделі професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін визначено його критерії:

- 1) мотиваційно-ціннісний;
- 2) інтелектуально-когнітивний;
- 3) операційно-діяльнісний;
- 4) рефлексивно-трансцендентний;
- 5) креативний.

Виокремлені критерії відповідають компонентам самовдосконалення, визначені в п 3.1. Співвідношення компонентів і критеріїв наведено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Співвідношення компонентів і критеріїв професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Компоненти самовдосконалення	Критерії самовдосконалення
Особистісний	Мотиваційно-ціннісний; інтелектуально-когнітивний

Професійно-педагогічний	Операційно-діяльнісний
Соціогенний	Рефлексивно-трансцендентний; креативний

Мотиваційно-ціннісний критерій і його показники відбивають сформованість мотивації професійного самовдосконалення, розвиненість гуманістичної педагогічної спрямованості. Д. Фельдштейн зазначає, що зрілість особистості найбільш плідно відображається в соціальній зрілості [632]. Тому важливим показником особистісного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін є ціннісне ставлення до професійного й особистісного розвитку, яке виявляється в розвинутих мотивах професійного вдосконалення, гуманістичних і трансцендентальних цінностях, загальній задоволеності життя та ін.

При визначенні критеріїв треба враховувати, що значна кількість дослідників дотримується думки, що *ядром особистості* є потребнісно-мотиваційна сфера як складна і взаємопов'язана система прагнень і спонук людини, суттєвих для цієї особистості цінностей, цілей, смислів, що визначають спрямованість її діяльності [50].

Показниками означеного критерію є місце самовдосконалення в системі особистісних цінностей, наявність або відсутність мотивів займатися самовдосконаленням, розвинена здатність та інтерес до професійно-особистісного зростання; чіткі усвідомлені межі між „Я”-реальним та „Я”-ідеальним; самоподолання через самообмеження; внутрішній потребнісний стан, у якому відображено доміантний тип мотивації; гармонійне поєднання зовнішніх та внутрішніх станів самовдосконалення; стійка, тривала та незалежна від зовнішніх перешкод мотивація до самовдосконалення; педагогічна спрямованість – стійкий інтерес до педагогічної професії; ентузіазм, прагнення стати викладачем-професіоналом, досягнути акме; розвинена суб'єктність як здатність викладача до самозміни, „самобудування”, педагогічна активність, педагогічна ініціатива та відповідальність. Мотиваційно-ціннісний критерій також передбачає сформованість ставлення до загальнолюдських духовних цінностей, ідеалів Краси, Істини, Добра; спрямованість на допомогу навколишнім; цілеспрямованість професійно-педагогічної життєдіяльності, визначеність у питаннях „сенсу життя”, надмети; стійкість прояву гуманістичної педагогічної спрямованості; оптимістичне

прогнозування результатів професійного самовдосконалення; усвідомленість гармонійного поєднання важливості особистісного самовдосконалення з досягненнями професійного акме; власне педагогічне кредо як відображення провідних принципів власної професійної діяльності; перцептивно-рефлексивні організаторські здібності, самоактуалізація, що пов'язана з внутрішньою свободою, автономністю, аутосимпатією особистості. Показники мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ представлено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Показники мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Мотиваційно-ціннісний критерій	Показники
	1. Пізнавальний інтерес
	2. Виражені потреби та мотиви самовдосконалення
	3. Ціннісне ставлення до педагогічної професії
	4. Самоактуалізація (контактність, спонтанність)
	5. Цілеспрямованість на досягнення професійного акме
	6. Гуманістична спрямованість
	7. Виражена суб'єктність (часова компетентність, самоповага, самоприйняття)

Інтелектуально-когнітивний критерій і його показники відбивають рівень і розвиненість професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості, критичного педагогічного мислення. Важливим вектором розвитку особистості є розвиток *самосвідомості* як здатності людини „...безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей” [432, с. 137], цілісного внутрішнього світу особистості, відсутність деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів.

Означений критерій відображає здатність критично осягати сутність педагогічних явищ і подій; застосування високих вимог у самоаналізі, адекватній самооцінці; здатності осмислювати педагогічні явища та ситуації об'єктивно, багатогранно та аналізувати їх у контексті освітнього простору університету; здатність до поєднання протиріч, уміння толерантно ставитися до навколишніх; пластичність, динамічність, оригінальність педагогічного мислення. Аналізований критерій передбачає наявність знань про структуру, етапи, механізми самовдосконалення, цілісну інтеграцію знань про останнє в єдину

систему; активний самостійний пошук шляхів самовдосконалення викладача ВНЗ; широку психолого-педагогічну ерудованість, що передбачає відповідну обізнаність з психолого-педагогічних питань самовдосконалення. Показники інтелектуально-когнітивного критерію представлено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Показники інтелектуально-когнітивного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Інтелектуально-когнітивний критерій	Показники
	1. Рівень педагогічної свідомості
	2. Критичне педагогічне мислення
	3. Наявність знань про структуру, етапи, закономірності, складники професійного самовдосконалення
	3. Активність у пошуку шляхів самовдосконалення
5. Психолого-педагогічна ерудованість	

Операційно-діяльнісний критерій та його показники відбивають рівень сформованості професійного самовдосконалення, його якість, здатність викладача успішно реалізовуватися у сфері самовдосконалення на високому рівні доцільності й продуктивності. Ми стоїмо на позиціях, відповідно до яких ядром особистості визнається її „Я” як така активна сила, без якої повноцінне існування особистості стає неможливим [61; 101; 403; 493; 590; 702; 744 та ін.]. Означений критерій виявляється в умінні індивіда будувати власну поведінку відповідно до норм соціальної (зокрема професійної) групи, здатність рефлексивного виокремлення соціокультурних цінностей і прийняття їх як регулятивного принципу відносно власної життєдіяльності.

Операційно-діяльнісний критерій відображає також уміння проектувати та реалізовувати творчий потенціал самовдосконалення шляхом оптимального вибору форм і технологій реалізації цілей та завдань діяльності з самовдосконалення, виражену надситуативність, яка виявляється в нестимульованій ззовні активності з професійного самовдосконалення, її регулярності; гнучкість дії самовдосконалення залежно від умов, обставин та цілей; оригінальність та нестандартність дій із самовдосконалення під час роботи над собою; внутрішню незалежність та свободу від зовнішнього керівництва; досягнення бажаних особистісних змін та вмінь самості (уміння ставити мету та самоаналізувати власні потенційні можливості; уміння стратегічно прогнозувати

самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу (див. п. 3.1).

Показники операційно-діяльнісного критерію представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Показники операційно-діяльнісного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Операційно-діяльнісний критерій	Показники
	1. Якість самовдосконалення
	2. Наявність здібностей, умінь самості
	3. Внутрішня самостійність, незалежність, свобода
	4. Гнучкість та оригінальність процесів самовдосконалення

Рефлексивно-трансцендентний критерій відображає рівень рефлексивно-трансцендентної готовності викладача ВНЗ до професійного самовдосконалення. Особистісне й професійне самовдосконалення неможливі без розвитку рефлексії. За словами С. Рубінштейна, розуміючи себе, людина творить своє життя, реалізується в діяльності, у бутті, яке найповніше відображає її сутність [511]. Особистість, яка розвивається, постійно перебуває в стані самопізнання, рефлексії, що допомагає їй виходити за межі безпосередніх життєвих ситуацій, переносити центр уваги із ситуативного на істотне, опосередковане, переходити від розвитку окремих психічних властивостей до узагальнення й розвитку цілісності свого Я [109].

І. Бех зазначає, що розгортання рефлексії (мислення, спрямованого на мотивацію вчинку) та волі суб'єкта розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів особистості, унаслідок чого вона діє вільно й морально відповідально [65]. Трансцендентність зумовлює орієнтацію на пошук смислу життя, сприяння розвитку інших людей, духовну, творчу самоактуалізацію та ін.

Показниками аналізованого критерію є насамперед уміння рефлексувати, а саме: здатність аналізувати власну особистість і свою діяльність з об'єктивної позиції, з позиції нового знання; коригувати методи самовдосконалення, аналізувати самозміни під час цього процесу. Представлений критерій відображає здатність: до самопізнання та самооцінки професійної діяльності та своєї особистості; до рефлексивного аналізу процесу творчої

самореалізації; до самоконтролю ефективності особистісних дій; до самоідентифікації себе як викладача, який постійно самовдосконалюється. Трансцендентність критерію відбиває рівень здатності на основі рефлексії, підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій поліпшення, усвідомлення досвіду реалізації ідеалів Істини, Краси, Добра; здатність до примноження духовних знань та мудрості. Показники рефлексивно-трансцендентного критерію представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Показники рефлексивно-трансцендентного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

Рефлексивно-трансцендентний критерій	Показники
	1. Здатність до професійної рефлексії
	2. Здатність до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації
	3. Здатність підноситися над буденністю
	4. Здатність виявляти та усувати бар'єри самовдосконалення

Креативний критерій відображає творчу самостійність, креативне самокерівництво професійним самовдосконаленням викладача. При цьому креативність багато дослідників розуміють як складне цілісне утворення, у структуру якого входить усвідомлення себе творчою індивідуальністю й потреба в розвитку власної креативності як властивості особистості (критичність, оригінальність, гнучкість мислення, легкість генерування ідей, багата уява, чутливість до педагогічних проблем, самостійність, незалежність суджень і оцінок, сміливість, рішучість, упевненість у собі, спонтанність, професійна відкритість усьому новому) [554]. Більше того, креативність розглядається як здатність людини до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та розвитку свого досвіду [310].

Креативний критерій виражається в активності щодо генерування педагогічних ідей, характері взаємодії під час навчальних занять, способів використання живого спілкування з аудиторією; педагогічній інтуїції, що виражається в чутливості до педагогічних проблем, творчій імпровізації, інсайті; здатності до творчої педагогічної діяльності, що виражається в креативній самоактуалізації сутнісних сил викладача, самоствердженні в педагогічній діяльності; усвідомленій потребі в пошуковій активності; креативному перетворенні педагогічної дійсності; розвитку уявлення, фантазії; умінні створювати парадокси;

цілеспрямованості, що виявляється в наявності мети у створенні мотивувальної креативної дійсності; здатності створювати нову педагогічну реальність, нову якість педагогічної взаємодії. Показники креативного критерію представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Показники креативного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Креативний критерій	Показники
	1. Активність у генеруванні педагогічних ідей
	2. Здатність створювати нову педагогічну дійсність та педагогічні інновації
	3. Розвиток уяви, фантазії, парадоксального мислення

Отже, ґрунтуючись на засадах цілісності та взаємодії особистісного, професійно-педагогічного та соціогенного компонентів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, виходячи з положень розробленої нами концептуально-технологічної моделі самовдосконалення, аналізі й узагальненні отриманих у процесі експериментального дослідження особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін даних, ми виділили рівні самовдосконалення викладачів ВНЗ як певний якісний стан, ступінь виразності потреби в самовдосконаленні. Для досягнення поставленої мети використано чотириступеневу градацію, у межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв.

Основним критерієм визначення рівнів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін став ступінь досягнення акме, суб'єктності, компетентності, ціннісної та діяльнісної визначеності, креативності, рефлексивності та трансцендентності гуманістичної й конструктивної спрямованості.

Рівні виявлення показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін визначалися залежно від сили, постійності, яскравості, якості та міцності виявлення кожного показника в типових ситуаціях педагогічної діяльності.

Визначено чотири рівні професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін – початковий, інтуїтивно-ситуативний, оптимальний, еталонний. Запропоновані змістові характеристики, що визначають специфіку проявів і взаємозв'язків усіх компонентів кожного з рівнів. Результати представлено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
<i>1.</i>	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>				
	Пізнавальний інтерес	Саморозвиток, який зупинився, не використовуються знання в якості засобу свого професійно-педагогічного розвитку	Нестійкий інтерес до професійно-педагогічного самовдосконалення, превалювання загальнопрагматичного ставлення до професії та її цінностей	Оптимальне співвідношення пізнавального інтересу, особистісних сил, можливостей, потенцій та завдань особистісного самовдосконалення	Активний пізнавальний інтерес до самовдосконалення, взаємозумовленість усіх показників професійно-педагогічного саморозвитку
	Домінантні потреби та мотиви самовдосконалення	Відсутність внутрішньої мотивації до самовдосконалення, нерозвинена потреба в самоаналізі, самодіагностиці педагогічної діяльності та її результатів	Ситуативна мотивація до самовдосконалення, гнучкість професійних цілей і пріоритетів	Оптимальний рівень мотивації (сила, міцність, якість)	Яскраво виражена потреба в самовдосконаленні, володіння змістом, механізмами творчого самовдосконалення

Продовження табл. 3.7

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Ціннісне ставлення до педагогічної професії	У системі особистісних цінностей самовдосконалення займає нижчі місця	Середній рівень усвідомлення важливості самовдосконалення. Слабке корелювання особистісного самовдосконалення з професійним	Педагогічна забарвленість, людиновимірність, суспільна значущість, оптимістичність	Педагогічна діяльність – особистісна та глибоко усвідомлена цінність

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Самоактуалізація	Невисока здатність до самоактуалізації (низька контактність, висока спонтанність) на ґрунті нечіткого усвідомлення між „Я-реальним” та „Я-ідеальним”. Частковий, знижений інтерес до питань власного педагогічного розвитку, неусвідомлення мети та завдань педагогічної діяльності місії викладача ВНЗ, власного особистісного педагогічного зростання, відсутність повноцінної самоактуалізації	Присутня ситуативна здатність до самоактуалізації, що характеризується середніми рівнями контактності та спонтанності. Розуміння мети й завдань професійно-педагогічного саморозвитку на інтуїтивному рівні; фрагментарна евристична спрямованість; педагогічна активність, лімітується виконання нормативних вимог до викладача ВНЗ; не виявляється ініціатива та зацікавленість у самовдосконаленні	Оптимальний рівень самоактуалізації, для якого характерна внутрішня свобода, автономність, аутосимпатія. Оптимальна орієнтація на досягнення професійних вершин, активність, ініціативність, стійкість педагогічних інтересів, накреслення перспективи для особистісно-професійного розвитку	Напрацьований, усвідомлений досвід самоактуалізації. Орієнтація на досягнення творчого акме, компетентності, яскравий інтерес до педагогічних секретів, ентузіазм, відповідальність, співтворчість взаємодії „викладач – студент”, залучення до проєктивної дослідницької діяльності

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Цілеспрямованість	Відсутність усвідомлення життєвих планів та перспектив на самовдосконалення	Недостатній рівень усвідомлення важливості перспектив самовдосконалення, ускладненість у визначенні напрямів самовдосконалення	Оптимальна цілеспрямованість на досягнення результатів самовдосконалення	Визначеність у питаннях сенсу життя, професійно-педагогічної діяльності, спрямованість на самовдосконалення
	Гуманістична спрямованість	Нечітко виражена гуманістична спрямованість на фоні позитивного ставлення до педагогічної діяльності, присутність прагматичних мотивів	Гнучкість у виявленні гуманістичної педагогічної спрямованості	Оптимальний рівень гуманістичних світоглядних установок, орієнтованість на досягнення загальнолюдського блага	Наближення до еталона фахівця, формування власного гуманістичного кредо

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Вираженість суб'єктності	Невиражена здібність до самозміни, самостворення. Необхідність зовнішнього керівництва із забезпеченням умов для професійного самовдосконалення. Низькі показники за шкалою „Часова компетентність”, „самоповага”, „самоприйняття”	Самокерівництво при створенні умов для професійного самовдосконалення. Середні показники за шкалою „Часова компетентність”, „самоповага”, „самоприйняття”	Оптимально виражена здібність до „самостворення”; варіативне керівництво самовдосконаленням зі створенням умов для професійного самовдосконалення. Оптимальні показники за шкалою „Часова компетентність”, „самоповага”, „самоприйняття”	Яскраво виражена самостійність у виборі та реалізації цілей та принципів професійного самовдосконалення, незалежність у поглядах та діях. Високі показники за шкалою „Часова компетентність”, „самоповага”, „самоприйняття”

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
2.	<i>Інтелектуально-когнітивний</i>				
	Рівень педагогічної свідомості	Низький рівень педагогічної свідомості, нездатність об'єктивно, багатогранно оцінювати педагогічні явища та ситуації саморозвитку	Рівень педагогічної свідомості інтуїтивно-ситуативний, не завжди аналізується в усій повноті ситуація особистісного саморозвитку	Оптимальне співвідношення детальності, глибини, системності, діалектичності – усіх механізмів педагогічної свідомості	Високий рівень педагогічної свідомості, що виявляється в чіткій диференційованості педагогічних явищ, здатності їх осягати та осмислювати системно, багатогранно, у контексті всього навчально-виховного процесу

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Критичне педагогічне мислення	Некритичне прийняття сутності педагогічних явищ та професійного самовдосконалення, помилки (логічні та змістовні) в аналізі та оцінці педагогічної дійсності та себе як фахівця	Ситуативна критичність, поблажливе ставлення до себе як до викладача та суб'єкта саморозвитку	Розвинена критичність як застосування високих вимог і норм в аналізі та оцінці себе	Використання широкого комплексу методів для самопізнання й критичного усвідомлення досвіду своєї діяльності та оцінки професійних якостей
	Наявність знань про структуру, етапи, закономірності, складники професійного самовдосконалення	Несистематизовані знання про механізми самовдосконалення викладача, що супроводжується неможливістю визначення особистісних професійно важливих якостей	Фрагментарні знання про механізми самовдосконалення, інтуїтивно-ситуативне використання досвіду із самовдосконалення в педагогічній діяльності	Обізнаність з психолого-педагогічних питань, що позитивно впливає на особистий саморозвиток та педагогічну діяльність	Цілеспрямований формувальний вплив психолого-педагогічних знань на самовдосконалення особистості викладача

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Активність у пошуку шляхів самовдосконалення	Пасивне сприйняття педагогічної дійсності, відсутність інтеграції окремих уявлень про професійно-педагогічне самовдосконалення в цілісну систему	Несистематичність шляхів самовдосконалення, частковий аналіз протиріч у професійно-педагогічній діяльності	Оптимальна активність у пошуку шляхів самовдосконалення, проблемний аналіз педагогічної дійсності, подолання психологічних бар'єрів	Висока активність, постійний усвідомлений пошук шляхів самовдосконалення
	Психолого-педагогічна ерудованість	Недостатня обізнаність у колі психолого-педагогічних знань; невикористання останніх як засобу професійно-педагогічного самовдосконалення	Часткова психолого-педагогічна ерудованість, фрагментарне апробування знань в особистій практиці самовдосконалення	Достатньо високий рівень психолого-педагогічних знань, що стають основою для професійно-педагогічного самовдосконалення, уміле використання діагностичних методик особистісно-професійного саморозвитку	Успішна реалізація програми професійно-педагогічного зростання на базі ґрунтовних психолого-педагогічних знань

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
3.	<i>Операційно-діяльнісний</i>				
	Якість самовдосконалення	Непродуктивний рівень самовдосконалення, нереалізованість усіх необхідних дій із самовдосконалення, компенсаторний рівень саморозвитку	Якість самовдосконалення має ситуативний відтінок, несистематичність самореалізації із самовдосконалення. Інтуїтивно викладач відчуває необхідність самовдосконалення, на практиці – не завжди це відбувається	Висока якість процесів самовдосконалення викладача, що реалізується в комплексі всіх необхідних дій із самовдосконалення на оптимальному рівні продуктивності	Функціональна зрілість процесів самовдосконалення, що відображає високий рівень якості самовдосконалення. Формування нових цілей та завдань саморозвитку, створення нових „обріїв” професійно-педагогічного самовдосконалення

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Наявність здібностей та вмінь самості	Обмеженість процесів самовдосконалення у зв'язку з нерозвиненістю вмінь „самості”, схожість форм і методів самовдосконалення	Наявність умінь та здібностей „самості”. Але нерегулярне використання останніх для професійно-педагогічного саморозвитку	Уміння та здібності „самості” достатньо повно представлене в структурі особистості викладача	Операційна багатоманітність здібностей та вмінь самості, що комплексно стосується всіх провідних форм, методів і прийомів роботи над собою
	Самостійність	Яскраво виражена внутрішня залежність від зовнішнього керівництва, необхідність кваліфікованої допомоги	Наявний самостійний аналіз протиріч своєї професійної діяльності, спроби систематизації форм, методів самовдосконалення, необхідність зовнішнього спрямування	Проблемний аналіз професійно-педагогічної діяльності, дій з особистісного самовдосконалення, усвідомлене проектування свого подальшого розвитку	Високий рівень самостійності діяльності із систематизації досвіду проектування інноваційної діяльності

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Гнучкість та оригінальність процесів самовдосконалення	Застиглість, відсутність варіативності дій із самовдосконалення, шаблонність, стандартність дій щодо професійно-педагогічної самореалізації	Елементи гнучкості, нестандартність дій у роботі над собою, ситуативне досягнення бажаних особистісних змін	Урахування непередбачуваності результатів у нелінійній системі „викладач”. Нестандартність дій у розв’язанні питань із самовдосконалення	Багатоваріантна змінюваність дій, імпровізація в роботі над собою, парадоксальність процесів самовдосконалення

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
4.	<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>				
	Здатність до професійно-педагогічної рефлексії	На фоні неадекватної самооцінки низький рівень здатності до рефлексивного аналізу своєї діяльності, необ'єктивне сприйняття дійсності, як наслідок – відсутність гармонії	Знання про особливості особистісного розвитку несистематизовані, поверхове усвідомлення місії викладача, не зовсім адекватне оцінювання себе, труднощі в застосуванні знань для самопроекування, самовдосконалення	Оптимальний рівень рефлексивності, усвідомлений рефлексивний аналіз процесу творчої самореалізації, свого професійно-педагогічного самовдосконалення	Глибоке усвідомлення важливості всіх професійно-педагогічних якостей, адекватна самооцінка, здатність об'єктивно проектувати своє самовдосконалення; впевнена позитивно-конструктивна життєва позиція, вміння добирати ефективні методи та прийоми особистісного саморозвитку, вільне досягнення вершин професійного „акме”

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Здатність до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації	Відсутність потреби в пізнанні, можливості контролювати свої дії та вчинки, викладач не в змозі ідентифікувати себе як успішного представника вищої школи, наявність деструктивних внутрішніх конфліктів	Елементи самопізнання, самоконтролю, неповна ідентифікація себе з успішним викладачем вищої школи, часткова саморегуляція	Самоконтроль, саморегуляція ефективності особистісних дій на оптимальному рівні, здатність до корекції результату із самовдосконалення, стимулювання роботи над собою, ідентифікація себе з успішним викладачем	Високий рівень процесів саморегуляції в особистісному полі викладача; глибока усвідомленість значущості викладацької діяльності, успішна самоідентифікація себе з викладачем, який прагне досконалості

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Здатність підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення	Відсутність здатності підноситися над буденністю, відсутність досвіду уявлення ідеального буття своєї професійно-педагогічної місії, реалізації професійних ідеалів	Нерозвинена здатність підноситися над буденністю, фрагментарні уявлення про педагогічні ідеали, прагматичне ставлення до свого особистісного розвитку	Присутній досвід та розвинена здібність підноситися над буденністю, оптимістичне об'єктивне уявлення про свій шлях до самовдосконалення	Прагнення досягти педагогічних ідеалів, ефективність дій з особистісного покращення, створення нових цілей у ракурсі стратегії власної життєвої мети
	Виявлення й усунення бар'єрів самовдосконалення з метою руху вперед	Відсутність адекватної оцінки педагогічної дійсності на цьому фоні нерозуміння перешкод на шляху подальшого самовдосконалення	Нестійка увага до виявлення й усунення бар'єрів самовдосконалення, епізодичні дії з цього приводу, часткове усвідомлення перешкод до саморозвитку та відсутність досвіду	Спрямованість професійно-педагогічного покращення, стійкий інтерес до закономірностей людського розвитку, ефективність шляхів з виявлення та усунення бар'єрів самовдосконалення	Стійке прагнення до виявлення та усунення бар'єрів самовдосконалення, значний досвід підпорядкування власному „Я”, що саморозвивається

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
5.	Креативний				
	Активність у генеруванні педагогічних ідей	Присутні репродуктивні методи педагогічної діяльності, байдужість до креативного вирішення педагогічних ситуацій. На емоційно-байдужому фоні відсутність генерування ідей, традиційність педагогічної діяльності	Інтуїтивно-ситуативна пошукова активність з елементами евристичності, уміннями здобувати нову інформацію та вирішувати нетипові завдання	Різноманітність навчально-пізнавальної діяльності, оптимістичний розвиток здібності реалізовувати свій творчий потенціал; систематизація педагогічного досвіду, активність у проектуванні інновацій	Сформована потреба в пошуковій активності при генеруванні педагогічних ідей, цілеспрямована участь у дослідницьких проєктах, групах з розробки методичних рекомендацій, навчальних посібниках

№	Критерії та показники самовдосконалення викладачів ВНЗ	Рівні			
		Початковий	Інтуїтивно-ситуативний	Оптимальний	Еталонний
	Здатність створювати нову педагогічну дійсність	Обмежена креативна діяльність, присутність непродуктивних авторитарних моделей комунікативної взаємодії на фоні нерозвинених організаторських та комунікативних умінь, здатність створювати нову педагогічну дійсність	Часткові можливості для створення нової педагогічної дійсності, обов'язкове зовнішнє стимулювання, орієнтація на навчально-дисциплінарну модель педагогічної дійсності	Окреслена здатність створювати методичні та педагогічні рекомендації, активна участь у дискусіях, педагогічна креативна імпровізація, орієнтація на співтворчість, співробітництво	Усвідомлене створення нової педагогічної дійсності, високий рівень володіння педагогічною комунікацією, керівництво інноваційними проектами, експертна діяльність
	Розвиток уяви, фантазії, парадоксальності мислення	Нерозвиненість представлених процесів, застиглість, невиразність мислення, бідність педагогічної фантазії	Обмеженість уяви, фантазії, скутість мислення	Оптимальність розвитку представлених процесів; наявність численних виходів з педагогічних ситуацій; небанальні вирішення проблеми, здібність до концентрації	Високий ступінь розвиненості уявлення, фантазії, уміння та бажання створювати парадокси, креативність дій та вчинків, конструктивність. Гармонійне поєднання означених процесів

Підкреслимо, що головним механізмом самовдосконалення як цілеспрямованого впливу викладача ВНЗ на себе є розв'язання суперечностей між сформованими якостями (особистісне поле самовдосконалення), рисами особистості та об'єктивними високими вимогами професійно-педагогічної діяльності, постійне розв'язання креативних завдань, що стоять перед педагогом. Процес самовдосконалення можна уявити собі як процес постійних змін таких компонентів: особистісного, професійно-педагогічного та соціогенного, основними змістовими характеристиками яких є мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-трансцендентний, креативний критерії.

Ми вже наголошували на тому, що процес професійного самовдосконалення – динамічний, нелінійний, різноманітний процес, що не є механічним поетапним переходом від початкового до еталонного рівнів. Ступінь інтенсивності та рівня сформованості показників різних критеріїв забезпечує багатоваріантність, множинність, варіабельність траєкторій особистісного самовдосконалення викладачів ВНЗ. Маємо на увазі, що не завжди блискуче володіння своїм предметом гарантує відповідні успіхи в педагогічній, методичній діяльності та особистісному розвитку педагога. Значну увагу треба звертати на вікові особливості викладачів, періоди, коли відбуваються особистісні кризи, професійні деформації, що вимагають психолого-педагогічної підтримки та допомоги, перебудови професійних і життєвих орієнтирів, технологій саморозвитку.

Підсумовуючи результати представленого розділу, зазначимо, що в ньому обґрунтовано концепцію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін на основі розуміння його нескінченності, непередбачуваності й разом з тим специфічності.

Педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відрізняється цілісністю, несуперечливістю, певною повнотою та об'єктивністю опису означеного процесу в умовах невизначеності Педагогічна модель відбиває індивідуальний простір самовдосконалення, що відображає глибинні форми суб'єктивного, неповторного, нелінійного процесу саморозвитку та самоздійснення.

Авторська педагогічна модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відображає

мету, концептуальні підходи, закономірності, принципи, функції, етапи, чинники, компоненти, педагогічні умови, педагогічну технологію, критерії, показники, рівні професійного самовдосконалення та демонструє нерозривний взаємозв'язок з індивідуальним простором самовдосконалення.

Передбачено, що ефективність розробленої педагогічної моделі професійного самовдосконалення залежить від якісної реалізації структурно-функціональних компонентів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, а саме особистісного (аксіологічні, морально-духовні характеристики особистості, здібності, критичне педагогічне мислення); професійно-педагогічного (міждисциплінарно-педагогічні; функціонально-педагогічні компетенції та компетенції самості); соціогенного (соціальні знання, соціальні вміння, якості особистості) компонентів.

Теоретично обґрунтовано педагогічну технологію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що полягає у визначенні *специфіки* (цілеспрямованість, створення високої мотивації до професійного самовдосконалення у викладачів; гуманістичній спрямованості, особистісній взаємодії; діагностичності; наступності; результативності) *структури*, що охоплює методологічну основу, мету, завдання, об'єкт, предмет, принципи, етапи, прийоми (стратегічні, тактичні) досягнення мети, способи прогнозування результатів, умов ефективності впровадження педагогічної технології.

Педагогічні умови ефективності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін полягають у суб'єктності особистісної життєдіяльності, готовності до самовдосконалення; створенні креативно-розвивального освітнього простору.

Доведено, що якість професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін не лише відстежується, а й вимірюється. До науково-методичної системи винесено критерії, показники, рівні професійно-педагогічного самовдосконалення, динаміка зміни яких свідчить про якість означеного процесу.

Критеріями оцінювання динаміки самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін стали: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-трансцендентний, креативний. Визначено рівні самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін – початковий, інтуїтивно-

ситуативний, оптимальний, еталонний та подано змістові характеристики кожного з рівнів.

Складність, неоднозначність процесів самовдосконалення вимагає впровадження педагогічної технології професійного самовдосконалення, спрямованої на педагогічну підтримку та супровід процесу професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін сучасного вищого навчального закладу. Отже, постає питання розробки та організації дослідно-експериментальної роботи з професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ. Цей аспект проблеми нашого дослідження розглянемо в наступному розділі.

РОЗДІЛ 4

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РОЗУМІННЯ НЕОБХІДНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ У ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У розділі представлено програму та методику дослідно-експериментальної роботи, визначено етапи дослідження й комплекс науково-педагогічних методів дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ. Проаналізовано сформованість професійного самовдосконалення викладачів вищої школи. Визначено основні концепти створення креативно-розвивального простору в освітній системі вищої школи.

4.1. Програма й методика експериментального дослідження професійного самовдосконалення

Перевірка ефективності теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах здійснювалась у процесі дослідно-експериментальної роботи, підґрунтям для якої став педагогічний експеримент як „комплексний багатокomпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності” [440, с. 28]. У процесі здійснення експерименту ми дотримувалися низки вимог, серед яких найбільш важливими були: вимога терміну здійснення експерименту (бралися до уваги тривалість експерименту, здійснення корекції організації та відтворення результатів експерименту); обґрунтування експериментальної бази дослідження, яка складалася з кількох вищих навчальних закладів; визначення організаційних вимог проведення експериментальної роботи; підтримки умов, що забезпечують схожість і незмінність освітніх процесів у експериментальних і контрольних групах; систематичний вимір, реєстрування, оцінки, класифікації частоти та інтенсивності подій експериментального процесу; вимога систематичної обробки фактичного матеріалу [20; 218; 224; 326].

Пізнання закономірностей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін повинно відбуватися на основі науково обґрунтованої та експериментально апробованої педагогічної технології як комплексної інтегративної системи належних педагогічних умов, методів, прийомів, спрямованих на створення індивідуального простору самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача, власних педагогічних здібностей, професійних інтересів, індивідуального досвіду самовдосконалення тощо. При цьому має бути чітко визначений методологічний інструментарій, розроблена методика проведення дослідно-експериментальної роботи.

Під **методикою** (від гр. *methodike*) **дослідження** розуміємо комплекс методів, прийомів, способів, послідовність пізнавальних і перетворювальних дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення завдань дослідно-експериментальної роботи (за Н. Волковою). У нашому дослідженні розробку методики дослідно-експериментальної роботи спрямовано на реалізацію методологічно обґрунтованої педагогічної технології, апробацію інноваційного науково-методичного супроводу та навчально-методичного забезпечення процесу професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Головною ідеєю дослідження стала вироблена **авторська наукова концепція** (від лат. *conceptio* – сприйняття) – система поглядів на природу й сутність професійного самовдосконалення як наукової категорії, опис особливостей, педагогічних умов, чинників, етапів та результатів упровадження педагогічної моделі та технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін в площину вищої освіти, що сприяло цілковитому розумінню визначального дослідницького задуму. *Концептуальна ідея* нашого дослідження полягала в тому, що професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, створення індивідуального простору самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача мають ґрунтуватися на інноваційних вимогах суспільства, потребах сучасного ринку праці, теоретичних положеннях методологічних підходів (акмеологічного; аксіологічного; системного, синергетичного; компетентнісного; цілісного; особистісно зорієнтованого; суб'єктно-діяльнісного, герменевтичного), принципах професійного самовдосконалення викладачів

гуманітарних дисциплін (системності, нелінійності, індивідуалізації, духовності, акмеологічності, цілісності, динамічності, рефлексії, діалогічності), науково обґрунтованій та експериментально апробованій педагогічній технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, інноваційному навчально-методичному забезпеченні процесу. *Загальна гіпотеза дослідження* ґрунтувалася на положенні, що розроблення теоретико-методологічних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін сприятиме формуванню нової генерації української педагогічної еліти, педагогів-майстрів, здатних до постійного професійного зростання, опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей, володіння діалогом як міжсуб'єктним процесом в умовах креативно-розвивального освітнього простору. Проте, як показали результати попереднього вивчення стану проблеми, загалом така педагогічна модель і технологія ще не дістала свого теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки в просторі вищої освіти, що й зумовило спрямованість мети й завдань, етапів експерименту.

Стратегічними завданнями експериментального дослідження було:

- теоретично обґрунтувати та запровадити педагогічну модель та технологію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, експериментально перевірити їхню дієвість та ефективність;
- комплексно вивчити закономірності, педагогічні умови, чинники, за яких професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін відбувається більш ефективно;
- створити креативно-розвивальний освітній простір для розвитку професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін шляхом запровадження педагогічної технології, науково-методичного супроводу, навчально-методичного комплексу забезпечення процесу професійного самовдосконалення;
- конкретизувати критерії, показники та рівні професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін та запропонувати науково-методичну базу дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ;

- апробувати систему діагностики професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, яка включає комплекс моніторингових і корекційно-рефлексивних процедур, засобів і методів, прийомів і правил, що дозволяють вимірювати, відстежувати і діагностувати динаміку професійного самовдосконалення, рівні і критерії сформованості, особистісні якості і мотиваційно-ціннісні установки;

- перевірити статистичну гіпотезу дослідження, окреслити перспективні завдання подальшого розвитку професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін в умовах вищої освіти.

Усього в експериментальній роботі на різних її етапах брало участь 750 викладачів вищих навчальних закладів.

Апробація експерименту здійснювалася на базі Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”, Донецького юридичного інституту, Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького національного університету, Хмельницького національного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Комунального вищого навчального закладу „Херсонська академія неперервної освіти”.

Експеримент тривав протягом 2005 – 2014 років, результатом якого стала перевірка ефективності й результативності спроектованої моделі та створеної педагогічної технології.

Зауважимо, що наше педагогічне дослідження передбачало:

- 1) науковий, теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного самовдосконалення, окреслення базових характеристик самовдосконалення;
- 2) виокремлення специфіки, структури, етапів та особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін;
- 3) розробку педагогічної моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін з урахуванням індивідуального простору саморозвитку;
- 4) організацію експериментально-дослідної роботи (створення програми експерименту, розроблення методики та технології експерименту, попереднє оцінювання очікуваних результатів, констатувальний та формувальний етапи експерименту);
- 5) розробку педагогічної технології та обґрунтування педагогічних умов професійного самовдосконалення

викладачів гуманітарних дисциплін; 6) проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи, виявлення загальних тенденцій самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін; 7) узагальнення даних формувального етапу експерименту для оцінки ефективності кінцевого результату – високого рівня професійного самовдосконалення, сформованої потреби в безперервному самовдосконаленні, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму, трансценденції, суб'єктності; 8) визначення подальших перспектив розвитку технологій, що забезпечують самовдосконалення викладачів вищої школи.

Етапи експериментальної роботи відображено на рис. 4.1.

На констатувальному етапі експериментального дослідження визначено такі завдання:

- створення матеріального, кадрового, методичного, фінансового, мотиваційного, організаційного забезпечення експерименту;

- вивчення початкового стану проблеми самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін;

- виявлення ставлення викладачів до професійного самовдосконалення, до особистісного розвитку, з'ясування причин успішності викладача вищої школи, проектування програми експерименту.

На формувальному етапі здійснювалася реалізація педагогічної моделі, розроблених теоретико-методичних засад та авторської педагогічної технології. На аналітико-узагальнювальному етапі відбувалися обробка й аналіз отриманих результатів, фактів, їхня інтерпретація згідно з розробленою програмою та методикою. Причому малося на увазі, що експеримент повинен відповідати принципу достовірності, а саме: в експерименті брала участь оптимальна кількість випробуваних; зверталася увага на достовірність методик дослідження; отримані результати статистично оброблялися.

Результати першого та другого етапів експерименту осмислювалися, порівнювалися, оцінювалися й на цій підставі робилися висновки про ефективність упровадження концептуальної моделі та технології. Зазначимо, що в процесі проведення експерименту постійно зіставлялися отримані проміжні результати з вихідною позицією, уточнювався та корегувався хід нашого дослідження.

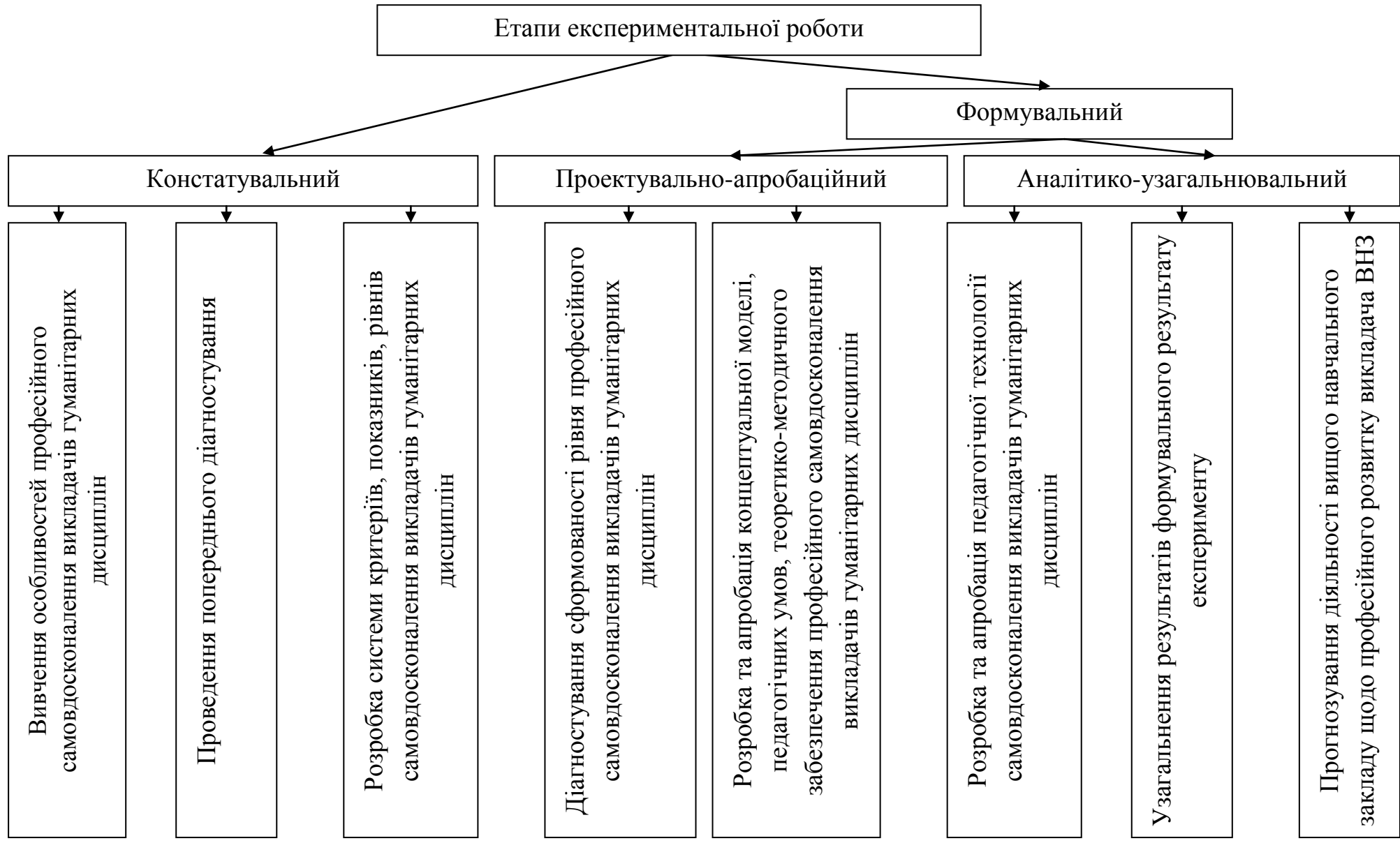


Рис. 4.1. Етапи експериментальної роботи

Під час проведення експерименту ми орієнтувалися на такі основні критерії оцінювання результативності:

– наявність науково обґрунтованої програми реалізації експерименту (визначення проблеми, формулювання гіпотези, постановка мети й завдань, розроблення основних етапів експерименту);

– наявність продуктів експериментальної діяльності (розроблення нових прийомів, методик, технологій, форм);

– розроблення й упровадження методик відстежування процесу та результату експерименту [441, с. 34].

Отже, розроблені структурно-логічні етапи дослідження відображають основні фази організації та проведення експерименту.

Під час дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ використано методичний алгоритм. Підкреслимо, що визначені методологічні засади дослідження, вивчення особливостей, специфіки професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін зумовило вибір емпіричних методів дослідження відповідно до критеріїв, показників і рівнів професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ.

Науково-методична база дослідження представлена в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Науково-методична база дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Критерії професійного самовдосконалення	Основні емпіричні показники професійного самовдосконалення	Методики дослідження
1	2	3
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Пізнавальний інтерес, домінуючі потреби та мотиви самовдосконалення, ціннісне ставлення до педагогічної професії, здатність до самообмеження, цілеспрямованість, гуманістична спрямованість, вираженість суб'єктивності	Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory) Е. Шостром; модифікований варіант методики незавершених речень щодо визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів вищої школи; анкета щодо визначення усвідомлених мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ; модифікований варіант методики визначення суб'єктивної значущості особистісного розвитку (розробка О. Бондарчук)

Інтелектуально-когнітивний	Рівень педагогічної свідомості; рівень критичного педагогічного мислення; наявність знань про структуру, етапи, закономірності, складники професійного самовдосконалення; активність у пошуках шляхів самовдосконалення; психолого-педагогічна ерудованість	Методика визначення ієрархії мотивів професійного вдосконалення викладачів ВНЗ; методика М. Куна-Т. Мак-Партланда „Хто я?” [317]; модифікований варіант методики Г. В. Ложкіна „Який я викладач” [350]; методика діагностики здатності викладача до саморозвитку (модифіковано на основі опитувальника Т. І. Шамової); анкета для визначення рівня педагогічної свідомості, наявності знань про складники професійного самовдосконалення викладача
Операційно-діяльнісний	Якість самовдосконалення, наявність здібностей та умінь самості; самостійність; гнучкість та оригінальність процесів самовдосконалення	Методика діагностики взаємозв'язку педагогічної та наукової діяльності викладача ВНЗ; Анкета на вивчення наявності умінь самості (авторська розробка)
Рефлексивно-трансцендентний	Здатність до професійно-педагогічної рефлексії, здатність до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації; здатність підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення; виявлення й усунення бар'єрів самовдосконалення з метою руху вперед	Методика для визначення рівня розвитку професійної рефлексії викладача (О. Кравців); модифікована методика „Духовний потенціал особистості” (Є. Поміткін)
Креативний	Активність у генеруванні педагогічних ідей; здатність створювати нову педагогічну дійсність; розвиток уяви, фантазії парадоксальності мислення;	Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory) Е. Шостром; анкетування щодо ефективності та частоти використання й проведення різних видів і форм занять у вищій школі

Підкреслимо, що в науково-методичній інструментарій увійшли такі методи: спостереження, експеримент, бесіда, анкетування, психодіагностичні тести, експертна оцінка, статистичні методи.

Метод спостереження використано для первинного збору психолого-педагогічної інформації про викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ. Спостереження здійснювалося систематично, під час проведення експериментальної роботи, у різних умовах професійної діяльності.

Метод бесіди допомагав виявити та уточнити інформацію про сутнісні ознаки професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Саме на основі вербальної комунікації отримувалася психолого-педагогічна інформація про особливості, суттєві ознаки професійного самовдосконалення. Означений метод дозволив з'ясувати потрібні дані, уточнити деталі ставлення викладачів вищої школи до особистісного та професійного самовдосконалення.

Анкетування дозволило обстежити в стислий термін велику кількість респондентів і провести за модифікованими та розробленими нами анкетами, констатувальний та контрольний експерименти. Анкетування використовувалося для вивчення рівнів критеріїв професійного самовдосконалення, його яскравості, гнучкості та оригінальності думок, настроїв, поглядів, рівня педагогічної компетентності, свідомості викладачів гуманітарних дисциплін. Відповідно отриманий матеріал піддавався статичному опрацюванню й аналізу.

Метод психодіагностичних тестів використано для отримання кількісно-якісних показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Під час проведення психодіагностичних тестів дотримано такі основні вимоги: наявність логічно обґрунтованого комплексу апробованих тестових завдань; чітка стандартизація; валідність інструменту виміру; наявність системи оцінювання та інтерпретації отриманих результатів; жорстка регламентація процедури обстеження.

Метод експертних оцінок ми використовували як процедуру отримання емпіричних даних від спеціально відібраних експертів за ознаками їхнього професійного статусу (ректори, проректори, завідувачі кафедр), які надавали необхідну інформацію про професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Статистичні методи використано для обробки експериментальних даних. Основна мета застосування – підвищення обґрунтованості висновків з приводу впровадження теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, оцінка значущості та спрямованості змін, що відбуваються в процесі формування потреби професійного самовдосконалення, виявлення основних чинників, що впливають на цей процес. Завдяки статистичним методам здійснено вимірювання випадкових величин й обґрунтування розрахункових методів, виявлено статистично значущі відмінності між рівнями самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін залежно від віку та стажу педагогічної діяльності.

Для виявлення значущих розходжень порівнюваних показників використано параметричні методи для порівняння двох незалежних вибірок t-критерій Стьюдента, ϕ^* -критерій Фішера, а також t-критерій Стьюдента для порівняння двох залежних вибірок.

Отже, програма та методика організації експериментально-дослідної роботи передбачала створення програми експерименту, розроблення його методик і технології, вивчення особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ; констатувальний і формувальний етапи експерименту, про які йтиметься далі.

4.2. Стан сформованості розуміння необхідності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів

Сучасна філософія освіти розглядає ідеї відкритості та незавершеності людини в ракурсі подальшого творення та самовдосконалення. Указані вище ідеї закладені й у комплексі вчень про „симфонічну особистість” (Л. Карсавін), особистісну цілісність (В. Бех, І. Бондаревич, В. Кремень), космізм (В. Вернадський, В. Соловйов, М. Федоров, К. Ціолковський, О. Чижевський).

Ще раз підкреслимо, що професійне самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ВНЗ – процес досягнення педагогічних професійних вершин на усвідомленій аксіологічній основі, який здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій,

особистісних смислів самооцінки, мотиваційно-вольових компонентів, сформованої внутрішньої потреби в саморозвитку.

Усе це визначає аксіологічні, акмеологічні, компетентнісні, системні, синергетичні, особистісно-діяльнісні, суб'єктивно-діяльнісні, цілісні, герменевтичні підходи до професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін та вимагає постійної, невинної діяльності викладача над собою, розвитку вмінь самості (рефлексії, самовиховання, самоподолання, самообмеження, самоствердження, самореалізації, самоактуалізації).

Підкреслюючи індивідуальний, особистісний характер професійного самовдосконалення викладачів, зауважимо, що в кожного своя самореалізація та діяльнісна включеність у педагогічну професію, своє саморозкриття у викладацькій та навчально-виховній діяльності. Зауважимо також, що професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін зв'язане із самошуканнями і самоздійсненням професійного вибору системи „викладач” як множини взаємозв'язаних елементів (індивід, індивідуальність, суб'єкт діяльності, індивідуальність), що веде до розвитку нових якостей і властивостей означеної системи.

З іншого боку, професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін залежить від взаємоузгодженості елементів цілісного та найвищою мірою усвідомленого образу себе як викладача в середовищі, професійно-педагогічному світі та вміння взаємодіяти в цьому світі.

Безпосередній аналіз вивчення сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ зумовлений розв'язанням проблеми інтеграції світового освітнього простору. Глобальні виклики людства, еволюція ціннісних систем багатьох країн світу вимагають переоцінки ролі та значення духовної, професійної місії викладача вищої школи, що за Болонською стратегією повинен постійно збагачувати свої знання, удосконалювати зміст навчальних планів і програм, збагачувати методичний арсенал, вивчаючи напрацьоване й розробляючи інноваційні методи, проводити дослідно-експериментальну роботу, розвивати соціальні та культурні виміри освіти. Це все під силу лише рефлексивному викладачеві, що прагне реалізовувати вказані зміни та постійно нарощувати свій професійний педагогічний потенціал.

На етапі констатувального експерименту була сформульована мета дослідження, яка полягала в тому, щоб виявити рівень сформованості розуміння необхідності професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, їхнє розуміння сутності та змісту означеного явища, особистісне ставлення до цього процесу.

Констатувальний експеримент проводився на основі методичної бази дослідження, представленої в підрозділі 4.1 і мав покомпонентний характер. Методичний інструментарій дослідження охоплював з'ясування стану мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-трансцендентного, креативного критеріїв професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Загалом вивчення стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у рамках констатувального експерименту дало змогу прямо й опосередковано з'ясувати ступінь їхньої психолого-педагогічної відкритості до роботи над особистісними та професійними якостями, готовність викладачів до усвідомлення проблем професійного самовдосконалення та безпосередньої реалізації цих процесів, пов'язаних з активним упровадженням в освітній процес вищої школи інноваційних методів і прийомів педагогічної діяльності.

У процесі відбору респондентів для констатувального експерименту ми застосовували вибіркового метод, сутність якого полягає в тому, що вивчається лише частина осіб (викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів), які входять до складу об'єкта дослідження (генеральної сукупності). Ця частина називається вибірковою сукупністю або вибіркою. Вибірковий метод має багато позитивних аспектів, зокрема дозволяє: економити час, сили й засоби дослідника; формулювати висновки індуктивного типу; реалізувати принцип рандомізації (випадкового відбору); підвищити достовірність результатів дослідження.

Зауважимо, що в досліджуваній вибірковій сукупності мали бути всі властивості об'єкта дослідження загалом, тобто генеральної сукупності. Отже, вибіркова сукупність – це певне число викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів усієї генеральної сукупності, відібране за встановленими правилами.

Головною проблемою вибіркового методу було досягнення найбільшого ступеня репрезентативності. Репрезентативність – це властивість вибіркової сукупності представляти параметри генеральної сукупності, значущі відповідно до завдань дослідження. Вимога репрезентативності вибірки означає, що за виділеними параметрами (критеріями, ознаками) склад вибіркової сукупності повинен наближатися до відповідних пропорцій у генеральній сукупності. Якщо розглядати вибірку як засіб вивчення генеральної сукупності, то основною вимогою до неї є можливість узагальнення результатів вибіркового дослідження на генеральну сукупність. Отже, специфіка цього методу від інших способів формування вибірки полягає в тому, що цей метод забезпечує можливість поширення висновків, отриманих на підставі аналізу вибірки, на всю генеральну сукупність.

Формування вибірки – відповідальний і складний процес, адже від її якості багато в чому залежить достовірність результатів дослідження. Обсяг і якість вибірки відповідали цілям і завданням нашого дослідження. У дослідженні ми використовували комбінований відбір, який поєднував застосування деяких типів вибірок: гніздової (відбиралися не окремі викладачі, а педагогічні колективи кафедр вищих навчальних закладів), квотної (підбір випробуваних здійснювався за певними ознаками (таких ознак має бути не більше чотирьох), наприклад, обиралися викладачі тільки вищої школи, гуманітарних дисциплін, які мали педагогічний стаж не менше двох років), серійної (генеральна сукупність викладачів гуманітарних дисциплін поділялася на однорідні частини й відбір випробуваних проходив окремо з кожної частини, причому число респондентів мало бути прямо пропорційним загальній кількості випробуваних у ній) та цільової (тобто з генеральної сукупності вибиралися викладачі за певною ознакою, а саме віком до 35 років). Останній тип вибірки зумовлений тим, що представників першої групи (вік до 35 років, стаж роботи до 10 років) значно менше в реальній педагогічній практиці вищої школи. Це можна пояснити падінням престижу, стресогенністю педагогічної професії, великим рівнем вимог до викладача ВНЗ, тривалістю професійного становлення. Тому ця частина вибірки ретельно відбиралася на базі кількох університетів. Разом з тим у констатувальному експерименті представлено майже однаковий кількісний склад першої та другої груп, що пояснюється

намаганням забезпечити об'єктивну картину результатів дослідження, досягнення гомогенності (приблизної однаковості) у групових показниках дисперсії (міжіндивідуальної мінливості). При цьому враховувалася закономірність: чим більше вибірка, тим більше вона відображає властивості генеральної сукупності.

Отже, застосовуючи вибірковий метод, ми сформували групу випробуваних у складі 750 осіб (викладачі гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів України), яка стала мікромоделлю цілого (тобто всіх представників професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів України) та містила всі найважливіші характеристики цього цілого.

Респондентів було розподілено на групи залежно від віку, стажу викладацької діяльності, при цьому відсотковий склад груп відповідав і логіці професійного самовдосконалення, і представленості в генеральній сукупності відповідно до реалій сьогодення. Представлений розподіл на дві групи обумовлювався тим, що в ході зондувального (пілотажного) експерименту, який передував констатувальному, було виявлено суттєву різницю у показниках професійного самовдосконалення, що вповідає рівню статистичної значущості. Зокрема респонденти I групи виявили себе як більш відкриті, гнучкі, мобільні, активно прагнули до високого рівня професіоналізму, завдяки прагматичним мотивам. У переважній більшості випробувані II групи погоджувалися з необхідністю професійного самовдосконалення, зазначали, що ними вже досягнуто високого рівня цього процесу. Було виявлено, що ці викладачі характеризуються консерватизмом, закритістю, завищеною самооцінкою, разом з тим розвиненою морально-духовною сферою, альтруїстичними прагненнями та потребами.

Так, усіх досліджуваних відповідно до стажу роботи розподілено на дві групи (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Розподіл досліджуваних викладачів ВНЗ залежно від стажу роботи

Вік	Стаж роботи	Кількість досліджуваних
1. Вік до 35 років	до 10 років	48,8% (366 осіб)
2. Вік після 35 років	понад 10 років	51,2% (384 особи)

До I групи (табл. 4.2.) (вік до 35 років, стаж роботи до 10 років) увійшло 48,8% досліджуваних, до II (вік після 35 років, зі стажем понад 10 років) – 51,2% викладачів ВНЗ. У подальшому під час аналізу емпіричних даних визначені групи респондентів ми будемо називати – I група та II група.

Емпіричне дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін проводилося відповідно до визначених на теоретичному рівні аналізу компонентів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (особистісний, професійно-педагогічний, соціогенний), критеріїв (мотиваційно-ціннісний; інтелектуально-когнітивний операційно-діяльнісний, рефлексивно-трансцендентний; креативний) та показників (сформованість ставлення до загальнолюдських духовних цінностей, ідеалів Краси, Істини, Добра; спрямованість на допомогу навколишнім; цілеспрямованість професійно-педагогічної життєдіяльності, визначеність у питаннях „сенсу життя”, надмети; стійкість прояву гуманістичної педагогічної спрямованості; оптимістичне прогнозування результатів професійно-педагогічного самовдосконалення; усвідомленість гармонійного поєднання важливості особистісного самовдосконалення з досягненнями професійного акме; власне педагогічне кредо як відображення провідних принципів власної професійної діяльності; перцептивно-рефлексивні організаторські здібності) феномену професійного самовдосконалення тощо).

Так, нас насамперед цікавив рівень розвитку **мотиваційно-ціннісного критерію**, який потребує більш детального аналізу, оскільки домінування внутрішньої мотивації, зміст ціннісної сфери фахівця – основа професійного самовдосконалення. Видатний психолог ХХ ст. О. Леонтьєв зазначав, що „мотиви додають особистісного сенсу діям особистості, оцінюючи для суб’єкта життєве значення об’єктивних обставин його дій” [345, с. 78].

Ми вивчали вираженість потреб і мотивів професійного самовдосконалення, визначали значущість мотивів особистісного розвитку, ціннісне ставлення до педагогічної професії (аналіз причин початку роботи над собою). Дослідження рівня особистісного розвитку викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів здійснювали за допомогою методики Є. Шострома „Опитувальник особистісної орієнтації” (Personal

Orientation Inventory). Ця методика дозволила виявити рівень пізнавальних потреб і рівень пізнавальної відкритості особистості, здатності прийняти нові знання й досвід, розумову гнучкість і вразливість. Опитувальник Personal Orientation Inventory дає уявлення щодо здатності до буттєвого пізнання – безкорисливу спрагу до нового, інтерес до об'єктів, які не пов'язані безпосередньо із задоволенням яких-небудь потреб. Саме це пізнання, на думку А. Маслоу, більш чітке та ефективне, оскільки його процес не спотворюється бажаннями та інстинктами й людина при цьому не схильна до осудження, оцінки та порівняння. Результати діагностичного дослідження представлено в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Результати дослідження рівня особистісного розвитку викладачів гуманітарних дисциплін (методика Є. Шострома „Опитувальник особистісної орієнтації” (Personal Orientation Inventory))

Шкали за методикою Шостром	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень		
	I група	II група	φ*	I група	II група	φ*	I група	II група	φ*
Часова компетентність	12	37,5	2,14*	68	58,33	0,7	20	4,17	1,8*
Внутрішня підтримка	20	16,7	0,3	60	75	1,13	20	8,33	1,19'
Ціннісні орієнтації	12	20,83	0,84	72	66,7	0,4	16	12,5	0,35
Гнучкість поведінки	4	8,33	0,63	80	79,17	0,07	16	12,5	0,35
Сензитивність	8	16,7	0,94	76	70,83	0,41	16	12,5	0,35
Спонтанність	8	4,17	0,56	56	87,5	2,55*	32	8,33	2,17*
Самоповага	4	29,17	2,59*	76	50	1,91'	20	20,83	0,08
Самоприйняття	28	12,5	1,37'	44	75	2,25*	28	12,5	1,37'
Погляд на людину	16	20,83	0,43	68	54,17	0,99	16	25	0,22
Синергійність	12	20,83	0,84	84	70,83	1,11	4	8,33	0,63
Прийняття агресії	20	12,5	0,71	68	70,83	0,84	12	16,7	0,56
Контактність	4	16,7	1,54	76	83,33	0,64	20	0	3,24**
Пізнавальні потреби	12	16,7	0,47	60	75	1,13	28	8,33	1,86*
Креативність	28	20,83	0,59	20	29,17	0,75	52	50	0,14

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$

Особливості вираженості особистісних характеристик педагогів, які відрізнялися за віком і стажем роботи, ми визначали на базі емпіричних даних, отриманих за допомогою параметричного критерію φ^* -Фішера. Нами були виявлені значущі відмінності між зазначеними групами педагогів за такими шкалами, як „Часова компетентність” ($\varphi^*=1,8$; $p \leq 0,05$), „Спонтанність” ($\varphi^*=2,17$; $p \leq 0,05$); „Самоповага” ($\varphi^*=2,59$; $p \leq 0,01$), „Самоприйняття” ($\varphi^*=2,25$; $p \leq 0,05$), „Контактність” ($\varphi^*=3,24$; $p \leq 0,001$) та „Пізнавальні потреби” ($\varphi^*=1,86$; $p \leq 0,05$) (див. табл. 4.3).

Зупинимось докладніше на аналізі та інтерпретації отриманих даних. Статистично значущі відмінності, виявлені під час аналізу за шкалою „Часова компетентність”, показали, що викладачі I групи, на відміну від викладачів II групи, відрізнялися вираженим бажанням жити сучасним, не відкладаючи „на потім” приємних подій, задоволеністю власним минулим і визначенням себе творцем власного майбутнього. Більшість викладачів I групи у своєму ставленні до якості життя висловлювали готовність жити за принципом „тут і зараз”. Головною цінністю такого стану є те, що розум відбиває світ таким, яким він є дійсно без проекції на нього власних внутрішніх конфліктів, страхів і очікувань. У цьому стані людина може ясно бачити те, що відбувається навколо, інші люди й вона сама. Коли в сприйнятті не втручаються очікування, то розум не „підправляє” образ світу, а відбиває все те, що щохвилини відбувається у світі („часова компетентність”) (див. табл. 4.3).

У респондентів II групи показники часової компетенції в основному відповідали низькому (37,5%) та середньому (58,33%) рівням. Отримані показники вказували на те, що вся динаміка часової компетентності залежить від суб’єкта, темпів та характеру його розвитку. Визначені відмінності між представленістю низьких показників в обох групах за зазначеним критерієм відповідали рівню статистичної значущості ($\varphi^*=1,86$; $p \leq 0,05$). Отже, динамічний аспект ціннісної реалізації в професійній діяльності та вміння затримувати у свідомості ієрархію та повноту значущих професійних подій у представників II групи потребує коректування. Саме шкала „часова компетентність” відображає особистість фахівця як суб’єкта життя, тобто людини, яка відповідає за своє

життя, що здатна вирішувати свої проблеми та впливати на своє професійне зростання. „Звернення до минулого”, невміння виходити за межі суб’єктивних, особистісних хвилювань нівелює процеси самовдосконалення, гальмує професійне зростання (див. табл. 4.3).

Зазначимо, що середні показники за шкалою „часова компетентність” були представлені рівною мірою в обох групах досліджуваних (68,0% та 58,33%). Більшій частині викладачів ВНЗ властиво проявляти здатність до регуляції часу, що передбачає організацію професійного часу як єдиного цілого, самостійність у визначенні періодів і фаз саморозвитку, їхньої послідовності та смислової ієрархії. Відмінностей, які б відповідали статистично значущому рівню, нами виявлено не було. Отже, продуктивне використання часу, часова орієнтація, здатність розподіляти час у непередбачуваних умовах – це особливі часові здібності, що забезпечують своєчасність, продуктивність, оптимальність професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

За шкалою „Спонтанність” статистично значущі відмінності між показниками викладачів двох груп були визначені на середньому та високому рівнях. Нами було виявлено, що значна кількість викладачів I групи (32%), на відміну від їхніх колег II групи (8,33%), відзначала в себе здатність вільно проявляти власні почуття, бути природними, відчувати насолоду від життя. Високі показники за цією шкалою вказують на відсутність у молодих викладачів або наявність низького контролю особистісних збуджень, перевагу в поведінці неочікуваних, самовільних інстинктивних саморухів, відсутність детермінації внутрішніх поривань і намагань. Визначені відмінності між відсотковою представленістю показників високого рівня відповідали статистичному рівню ($\varphi^*=2,17$; $p\leq 0,05$).

У другій групі показники за шкалою „Спонтанність” в основному відповідали середньому рівню (87,5%), що значно відрізняло їх від досліджуваних I групи (56%). Визначені відмінності відповідали статистичному рівню ($\varphi^*=2,55$; $p\leq 0,05$).

За шкалою „Контактність” представники I групи показали більшу кількість показників високого рівня, що значно відрізнялася від представленості таких у досліджуваних II групи. Отримані результати засвідчили здатність молодих викладачів з легкістю

встановлювати міцні та доброзичливі стосунки із оточуючими, засвоювати нові знання та досвід, проявляти непідробний інтерес до об'єктів, що не зв'язаний із задоволенням будь-яких потреб. У табл. 4.3 можна наочно простежити статистичну різницю між двома групами ($\varphi^*=3,24$; $p\leq 0,001$) (див. табл. 4.3).

Розглядаючи контактність у зв'язку з інтерперсональними критеріями самоактуалізації (внутрішньою свободою, автономністю, аутосимпатією особистості та гнучкістю суб'єкта спілкування, відкритість до нового досвіду, здатність змінювати свої звички, думки, плани, переконання, здатність до ризику), можна дійти висновку, що низький рівень контактності може бути чинником емоційного вигорання особистості, наслідком професійної деформації, про що свідчать результати нашого дослідження (низький рівень контактності I група – 4% респондентів, II група 16,7%, хоча статистичної значущості між рівнями не виявлено). Отже, з віком посилюються означені тенденції щодо зниження рівня контактності. На рівні тенденції низький рівень контактності зв'язаний з ригідністю особистості. Ригідність передбачає стереотипність дій та способів спілкування. Своєю чергою, відсутність контактності можна простежити у викладачів, схильних до „застрявання” на неприємних думках, хвилюваннях, переконаннях, підозрілим ставленням до всього нового, труднощів у педагогічному спілкуванні.

За шкалою „Пізнавальні потреби” на високому рівні виявлено статистично значущу різницю між двома групами ($\varphi^*=1,86$; $p\leq 0,05$). Респонденти першої групи в більшості своїй вважають, що прагнення пізнавати істину, інших людей є цілком природним і навіть може бути виправдано проявом певної безтактності; слідує принципу, що зусилля, яких вимагає творча діяльність, повинні приносити задоволення та радість („пізнавальні потреби”). У респондентів II групи високі показники трапляються рідше (8,33% проти 28% досліджуваних I групи). Отже, для цієї категорії викладачів характерним виявився знижений рівень сприйняття, широти та глибини пізнання, відсутність інтересу до новизни стимулу. Підкреслимо, що на високому рівні пізнавальні потреби мають характер цілеспрямованої діяльності та ведуть до суспільно значущих результатів у професійному самовдосконаленні (див. табл. 4.3).

Аналіз методики незавершених речень щодо визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку, проведеного за допомогою модифікованого варіанта методики О. Бондарчук [97], дозволив виділити такі групи мотивів:

– власне педагогічні мотиви (бути й залишатися викладачем, отримувати задоволення від педагогічної діяльності, прагнення до оптимізації професійної педагогічної діяльності, оволодіння новими психолого-педагогічними знаннями й прийомами та методами викладацької діяльності);

– мотиви престижу (професійні амбіції, потреба зробити педагогічну кар'єру, підвищити свій соціальний статус, підняти власний імідж);

– мотиви особистісного самовдосконалення (прагнення до пізнання своєї особистості, власних особистісних якостей, їхній вплив на викладацьку діяльність, успішна самореалізація);

– соціальні мотиви (виконання обов'язку перед суспільством, виконання свого професійного призначення, підвищення якості навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, орієнтація на духовний та культурний розвиток студентства);

– прагматичні мотиви (матеріальне заохочення, збереження соціального статусу, задоволення особистісних амбіцій).

На основі проведеного анкетування ми узагальнили результати виявлення рівнів вираженості потреб і мотивів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ України та представили їх у табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Вираженість потреб і мотивів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів України

Рівні вираженості потреб і мотивів	I група викладачів (366 осіб)	II група викладачів (384 особи)	ϕ^*
Еталонний рівень	10%	12%	0,86
Оптимальний рівень	15%	17%	0,75
Ситуативний рівень	45%	47%	0,55
Початковий рівень	30%	24%	1,85*

Примітка: * - $p \leq 0,05$

Еталонний рівень (табл. 4.4) (активний пізнавальний інтерес до самовдосконалення, взаємозумовленість усіх показників професійно-педагогічного саморозвитку вираженості потреб і

мотивів самовдосконалення викладачів) оволодіння змістом і механізмами творчого самовдосконалення виявився характерним для 10% респондентів I групи та для 12% респондентів II групи; оптимальний рівень (оптимальне співвідношення пізнавального інтересу, особистісних сил, потенційних можливостей та завдань особистісного самовдосконалення) – для 15% респондентів I групи та для 17% респондентів II групи; ситуативний рівень (нестійкий інтерес до професійно-педагогічного самовдосконалення, превалювання загальнопрагматичного ставлення до професії та її цінностей) продемонстрували 45% респондентів I групи та 47% респондентів II групи. Початковий рівень характерний для 30% респондентів I групи та для 24% респондентів II групи.

З метою визначення значущості мотивів особистісного розвитку викладачам ВНЗ (розробка О. Бондарчук) (див. дод. А.1.4) було запропоновано проранжувати мотиви професійного вдосконалення за ступенем їхньої особистої значущості, на перше місце поставивши найбільш значущий мотив. Ранг місця був співвіднесений з балами за такою схемою: мотиви, які посіли перші позиції, набирали найбільшу кількість балів, зокрема, мотив, що отримав ранг 1, набрав 19 балів, 2 ранг – 18 балів, 19 рангову позицію – 1 бал.

Порівняльний аналіз відсоткової представленості показників вираженості потреб і мотивів за різними рівнями також ми здійснювали за допомогою параметричного критерію ϕ -Фішера. Нами виявлені статистично значущі відмінності в показниках, які належали до початкового рівня вираженості ($\phi^*=1,85$; $p\leq 0,05$): I група викладачів більшою мірою демонструвала показники початкового рівня вираженості потреб і мотивів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів України, що характеризується недостатнім усвідомленням професійних потреб і мотивів, невмінням використовувати знання в якості засобу свого професійно-педагогічного розвитку.

Під час ранжування нами були виявлені відмінності в перевагах мотивів залежно від стажу роботи. Так, у викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ I групи на першому місці опинилися мотиви престижу, прагматичні мотиви. Широкі соціальні мотиви та власне педагогічні мотиви отримали значно нижчі позиції. Це можна пояснити більш прагматичним світосприйняттям молодшого

покоління викладачів, адаптованістю та пристосуванням до реалій сьогодення.

У викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ II групи переважали широкі соціальні (насамперед, виконання обов'язку перед суспільством щодо підвищення якості навчання й виховання), власне педагогічні мотиви, мотиви престижу. Також зазначимо, що прагматичні мотиви посіли останні місця в ієрархії мотивів професійного вдосконалення викладачів II групи, що можна пояснити явно недостатнім рівнем пільг, винагород, заохочень фахівців вищої школи та недостатньою актуалізацією цих мотивів у респондентів цієї групи, традиційною пострадянською ментальністю, коли суспільні інтереси розглядаються вище особистих.

Мотиви особистісного самовдосконалення (прагнення до пізнання своєї особистості, власних особистісних якостей, їхній вплив на викладацьку діяльність, успішна самореалізація, саморегуляція, самоактуалізація в професійній діяльності) значили для викладачів I, і II групи значно менше.

Структуру мотивів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ за результатами ранжування проаналізовано в таблиці 4.5

Таблиця 4.5

Структура мотивів професійного вдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ (за результатами ранжування)

Групи мотивів професійного вдосконалення	I група викладачів, кількість балів (у середньому)	II група викладачів, кількість балів (у середньому)
Соціальні мотиви	7,4	15,3
Власне педагогічні мотиви	8,5	14,6
Мотиви престижу	13,3	11,2
Мотиви особистісного розвитку	9,3	9,8
Прагматичні мотиви	17,1	7,7

Ціннісне ставлення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ до педагогічної професії, саморозвитку ми досліджували за допомогою анкетування щодо визначення усвідомлених мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ

(модифікований варіант методики О. Бондарчук) (див. дод. А.1.3). Аналіз результатів подано в табл. 4.6.

За ступенем усвідомлення визначення понять „професійне вдосконалення” встановлено різницю на статистично значущому рівні. Так, зіставлення I групи респондентів та II групи за ступенем усвідомленості поняття професійне вдосконалення як удосконалення дидактичних, комунікативних, організаторських умінь виявлено статистично значущу різницю ($\varphi^*=3,96$; $p\leq 0,001$). Респонденти II групи (21,1%) значно частіше обирають визначення „удосконалення дидактичних, комунікативних, організаторських умінь”. Визначені статистичні відмінності між показниками в I та в II групі можна пояснити не до кінця усвідомленим ставленням викладачів I групи до цих умінь. Також респонденти II групи надають перевагу визначенню „відповідність викладача сучасним вимогам вищої школи” 43,4% на відміну від респондентів I групи (30,3%). З цим визначенням зафіксовано статистичну різницю на високому рівні достовірності ($\varphi^*=3,72$; $p\leq 0,001$).

Аналіз представлених даних дозволяє зробити висновок, що уявлення II групи респондентів щодо професійного самовдосконалення відрізняються консерватизмом, стійкими стереотипами та наданням переваги формальним показникам.

Під час порівняння кількості варіантів, зроблених викладачами I та II груп щодо розуміння ними змісту професійного самовдосконалення як особистісного та професійного розвитку, нами також були визначені статистично значущі відмінності ($\varphi^*=7,11$; $p\leq 0,001$). Це свідчить про те, що I група респондентів (15,8%) розглядала в єдності особистісний та професійний розвиток, що позитивно впливає на процеси самовдосконалення, значно збагачуючи цей процес. А викладачі II групи дещо розчаровані в педагогічній діяльності та набули професійних деформацій.

Надавали перевагу визначенню професійного вдосконалення як „загальнокультурному розвитку, розширенню світогляду, сфери інтересів за межами професійної діяльності” 8,1% респондентів I групи на відміну від респондентів II групи (3,2%). Зафіксовано статистичну залежність ($\varphi^*=2,97$; $p\leq 0,001$) між емпіричними даними. Отже, останнє є свідченням оптимістичного прогнозування та сприйняття себе в професії, з надією на нове саморозкриття та

самоактуалізацію й може бути пов'язано з деякою ідеалізацією, що властива молодшому поколінню.

Зіставлення уявлень про професійне вдосконалення респондентів I та II груп за визначенням „творчість, постійний рух уперед” виявило статистичну різницю ($\phi^*=1,77$; - $p \leq 0,05$). Можна зробити висновок, що в респондентів I групи (5,6%) превалює бажання креативно працювати, самостверджуватися в педагогічній діяльності. Показники II групи респондентів можуть слугувати прикладом деякого розчарування, професійного вигоряння, нерозуміння важливості педагогічної творчості для особистісного та студентського розвитку.

Нами також були виявлені статистично значущі ($p \leq 0,01$) відмінності між представленістю викладачів, які мали певні труднощі у визначенні поняття „професійне вдосконалення” (10,0% респондентів I групи та 5% II групи). Отриманий факт свідчить про недостатню усвідомленість значущості педагогічної професії, яка характеризується тривалими етапами професійного становлення, незавершеними процесами формування професійного Я-образу в респондентів I групи на відміну від II групи. Результати узагальнено в табл. 4.6.

Таблиця 4.6

Особливості розуміння поняття „професійне вдосконалення” викладачами ВНЗ

Визначення поняття „професійне вдосконалення викладачами ВНЗ”	Кількість виклад. (у %) 1 група	Кількість виклад. (у %) 2 група	ϕ^*
Оволодіння сучасними науковими знаннями, новітніми методами, засобами викладання	13,6	15,5	0,74
Удосконалення дидактичних, комунікативних, організаторських умінь	10,7	21,1	3,96***
Відповідність викладача сучасним вимогам вищої школи	30,3	43,4	3,72***
Особистісний і професійний розвиток	15,8	2,2	7,11***
Самоосвіта	1,9	2,5	0,56
Дієве прагнення до духової гармонії з самим собою та навколишнім світом	1,7	2,1	0,40
Загальнокультурний розвиток, розширення світогляду, сфери інтересів за межами професійної діяльності	8,1	3,2	2,97***
Творчість, „постійний рух уперед”	5,6	3,0	1,77*
Курсова перепідготовка	2,3	2,3	0
Утруднюються з визначенням	10,0	5,0	2,64**

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

При вивченні особливостей розуміння поняття „особистісний розвиток” (табл. 4.6) установлені статистично значущі відмінності між I та II групами респондентів за всіма визначеннями поняття „особистісний розвиток”. Так, розуміння особистісного розвитку викладача як удосконалення педагогічної майстерності більшою мірою зафіксовано серед досліджуваних II групи (31,6% викладачів II групи проти 21,7% викладачів I групи). Це можна пояснити недостатнім усвідомленням значущості оволодіння педагогічною майстерністю у викладачів I групи й, урешті-решт, невисоким рівнем останньої в представників цієї групи. Розуміння поняття „особистісний розвиток” як розвиток морально-духовних якостей превалює у викладачів II групи (28,2%) на відміну від I групи (17,8%). У цьому напрямі зафіксовано статистично значущу різницю ($\varphi^*=3,41$; $p \leq 0,01$), що є свідченням прагматичного ставлення до життя та педагогічної професії в респондентів I групи, своєрідного світосприйняття дійсності, де домінують логічність, послідовність і відчуття чіткого вибору потрібних або непотрібних для професійного успіху якостей.

Якщо за першими двома варіантами визначення поняття „особистісний розвиток” переважала за показниками II група респондентів, то визначенню „намагання розвивати якості, які потрібні сучасному викладачеві” надають перевагу 30,5% респондентів I групи та 15% II групи (див. табл. 4.7). За цим визначенням зафіксовано статистичну відмінність ($\varphi^*=4,91$; $p \leq 0,001$). Це є свідченням прагматичності, відсутності комплексів на шляху досягнення професійних цілей у молодшої частини вибірки.

Різницю між групами на рівні статистичної значущості ($\varphi^*=2,19$; $p \leq 0,05$) зафіксовано при порівнянні визначення особистісного розвитку як „уміння встановлювати взаємодію зі студентською аудиторією”. Це визначення в більшому відсотковому відношенні притаманне I групі викладачів і є свідченням розуміння та прийняття студента, його цінностей, намагань, прагнень. Результати аналізу представлено в табл. 4.7.

Таблиця 4.7

**Особливості розуміння поняття „особистісний розвиток”
викладачами ВНЗ**

Визначення поняття „особистісний розвиток” керівниками шкіл	Кількість викладачів (у %) I група	Кількість викладачів (у %) II група	Ф*
Удосконалення педагогічної майстерності	21,7	31,6	3,05** *
Розвиток морально-духовних якостей	17,8	28,2	3,41** *
Креативне сприйняття дійсності	13,4	17,3	1,48
Намагання розвивати якості, які потрібні сучасному викладачеві	30,5	15,0	4,94** *
Уміння встановлювати взаємодію зі студентською аудиторією	6,6	3,2	2,19*
Не визначилися	10	4,7	2,83**

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Отже, аналіз результатів опитування, представлений у табл. 4.7, свідчить, що в обох групах існують розбіжності щодо розуміння поняття „особистісний розвиток”. Це пояснюється різницею педагогічного досвіду, сприйняття педагогічної дійсності, труднощами в процесі особистісного подолання.

Ціннісне ставлення до педагогічної професії виражається саме в аналізі причин початку роботи над собою як особистістю та професіоналом. Цей показник ми визначали за допомогою модифікованого варіанта методики незавершених речень щодо визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ (див. дод. А.1.2, розробка О. Бондарчук). У більшості респондентів обох груп присутні альтруїстичні мотиви. Так, 45,3% викладачів I та II групи вважають, що внутрішнім стимулом професійного самовдосконалення є бажання бути професіоналом у педагогічній справі, внутрішня потреба виконувати свою роботу на високому рівні. 35,5% випробуваних I групи та 27,1% респондентів II групи називають серед причин, що

сприяють професійному самовдосконаленню, визнання оточуючих людей і матеріальну забезпеченість.

Привертає увагу аналіз причин, що спонукають до особистісного розвитку. Так, респонденти обох груп називають бажання бути щасливою людиною; орієнтацію на інших людей, розуміння та прийняття інших; бажання бути більш щирим і робити добрі вчинки; прагнення гармонії з навколишніми людьми. Представлені відповіді – свідчення усвідомлення цінності педагогічної професії, відповідальності перед суспільством і майбутніми поколіннями. Тобто більшість респондентів (53,3%) демонструють оптимальний та еталонний рівень ціннісного ставлення до педагогічної професії, що характеризується педагогічною забарвленістю, людиновимірністю, суспільною значущістю. Для таких викладачів педагогічна діяльність – особистісна та глибоко усвідомлена цінність. Разом з тим результати анкетування свідчать, що в 32,2% респондентів незначне корелювання особистісного та професійного самовдосконалення, а 14,5% викладачів узагалі не розуміють різниці між професійним і особистісним розвитком.

Відсутність перешкод до професійного самовдосконалення та особистісного розвитку відзначили лише 16,7% респондентів. Серед чинників, що заважають професійному та особистісному зростанню, превалюють перевантаженість (27% представники II групи), відсутність підтримки та допомоги (37% представники I групи), конфлікти з адміністрацією вищого навчального закладу, негативні моменти спілкування з колегами (34% перша група та 39% друга група), негаразди в особистому житті – 53,3%, неадекватна самооцінка – 27%, обмежені матеріальні можливості, брак вільного часу – 37,1%.

Цілеспрямованість і гуманістичну спрямованість як показники мотиваційно-ціннісного критерію вивчали за допомогою методики визначення уявлень викладачів ВНЗ щодо значущості особистісного розвитку (див. дод. А.1.4, розробка О. Бондарчук). Фахівцям вищої школи пропонувався перелік якостей особистості, що орієнтована на саморозвиток, які слід було оцінити за значущістю для себе за такою шкалою:

- якість безумовно необхідна – +3 бали;
- якість обов'язкова – +2 бали;
- якість бажана – +1 бал;

наявність якості не має значення – 0 балів;
 якість небажана – (-1) бал,
 якість протипоказана – (-2) бали;
 якість неприпустима – (-3) бали.

Аналіз результатів анкетування розкриває таку картину: гуманістичні духовні цінності респонденти віднесли до *якості безумовно необхідної* у 21% першої групи та 23,5% другої групи, якість *обов'язкова* у 23% відповідей першої групи та у 25% другої групи. *Цілеспрямованість*, що виражалася у формулюванні чітких життєвих цілей, спрямованості в майбутнє одержала високий ранг у 30% респондентів першої групи та у 27% другої групи. *Суб'єктна активність* важлива якість у 33% викладачів першої групи та в 35% другої. Отже, респонденти в більшості випадків продемонстрували оптимальний рівень цілеспрямованості, гуманістичних світоглядних установок, орієнтованість на досягнення загальнолюдського блага. Інтуїтивно-ситуативний рівень цілеспрямованості, суб'єктності, гуманістичної спрямованості спостерігається в 37% викладачів обох груп.

Отже, за результатами вивчення **мотиваційно-ціннісного критерію** самовдосконалення ми визначили такі особливості професійної діяльності викладачів ВНЗ, які відрізнялися за стажем роботи. Нами було виявлено, що загалом для викладачів двох груп характерна вираженість мотиваційно-ціннісного критерію показниками, які відповідали інтуїтивно-ситуативному рівню (47,7% досліджуваних I групи, 53,3% - II групи). Відмінності, зв'язані зі стажем роботи, проявили себе перш за все в тому, що викладачі I групи більшою мірою визначали вираженість зазначеного критерію показниками, які відповідали початковому та інтуїтивно-ситуативному рівню, а викладачі II групи – оптимальному та інтуїтивно-ситуативному рівню (табл. 4.8 і рис. 4.2).

Таблиця 4.8

Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I групи та II групи викладачів гуманітарних дисциплін за мотиваційно-ціннісним критерієм

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень			Інтуїтивно-ситуативний рівень			Оптимальний рівень			Еталонний рівень		
	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ
<i>Мотиваційно-</i>	24,8	10,5	5,24	47,7	53,3	1,53	19,7	25,5	1,90*	7,9	10,7	1,31

ціннісний			***									
-----------	--	--	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Отримані результати засвідчили наявність інтересу до професійного самовдосконалення, достатньо виражену мотивацію до саморозвитку, усвідомлення важливості гуманістичних цінностей, наявності чітких життєвих цілей та суб'єктність. Разом з тим існують бар'єри щодо формування мотивації до професійного самовдосконалення, недостатнє усвідомлення значущості означеного феномену в педагогічній професійній діяльності. Результати представлено на рис. 4.2.

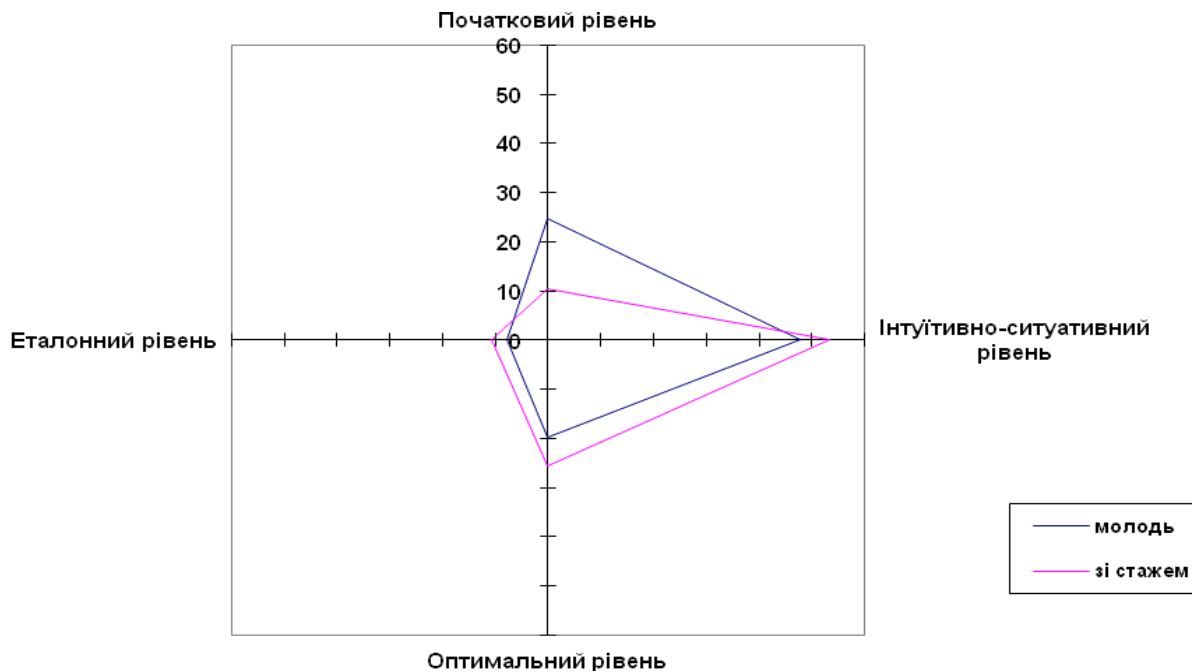


Рис. 4.2. Показники вираженості мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

Особливості **інтелектуально-когнітивного критерію** професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми визначали, орієнтуючись на показники рівня педагогічної свідомості, критичного педагогічного мислення, наявності знань про структуру, етапи, закономірності, складники професійного самовдосконалення, активність у пошуках шляхів самовдосконалення, рівня психолого-педагогічної ерудованості.

Результати, отримані в ході використання методики М. Куна – Т. Мак-Партланда „Хто я?” [323], та модифікований варіант

методики Г. Ложкіна „Який я викладач?” [359] дали змогу дослідити ставлення до себе як особистості та як до викладача ВНЗ.

Так, змістовий аналіз результатів методики „Хто я?” дозволив виокремити характеристики, що стосуються групової приналежності („викладач”, „учитель”, „дружина”, „чоловік”, „жінка”, „мати”, „педагогічний технолог”) і специфічні характеристики, що відрізняють цю особу від інших („саркастичний”, „мрійливий”, „красуня”, „вільний художник”, „інтелектуал”, „розумниця”, „людина, що не любить інновації”, „емоційна”). За їх співвідношенням визначено такі групи викладачів ВНЗ (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Особливості самопрезентації викладачів ВНЗ за методикою Куна і „Хто я?”

Особливості самопрезентації	Кількість досліджува-них (у %)	Кількість досліджува-них (у %)	Ф*
	1 група	2 група	
Орієнтовані на характеристики, що стосуються групової приналежності	54,4	77,0	6,59***
Орієнтовані на специфічно-індивідуальні характеристики	37,7	13,7	7,72***
Гармонійне поєднання групових і специфічно-індивідуальних характеристик	7,9	9,3	0,68

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Під час статистичного аналізу отриманих результатів ми визначили значущі відмінності між досліджуваними групами.

Як показано в табл. 4.9, показники в I та II групах щодо особливостей самопрезентації відрізнялися на статистично значущому рівні. Так, орієнтованість на характеристики щодо групової приналежності більше продемонстрували респонденти II групи – 77%, на відміну від I групи – 54,4% ($\phi^*=6,59$; $p \leq 0,001$). Це свідчить про те, що II група викладачів, маючи більший стаж роботи та досвіду, не може відокремити себе як особистість від професії. Орієнтованість на специфічно-індивідуальні характеристики більшою мірою проявила себе в 37,7% респондентів I групи та 13,7% респондентів II групи ($\phi^*=7,72$; $p \leq 0,001$), що свідчить про недостатню визначеність молодших викладачів у професійній діяльності. У незначній кількості

викладачів в обох групах (7,9% у I групі та 9,3% досліджуваних у II групі), визначалися самопрезентації, у яких рівною мірою були представлені і групові, і індивідуально-специфічні характеристики.

За результатами опитування „Який я викладач?” можна визначити рівень педагогічної свідомості, усвідомлення себе як викладача. Серед характеристик, які надали собі викладачі, типовими виявилися такі висловлювання для представників першої групи: „Викладач, який уводить нові освітні технології”, „Викладач, що цінує особистість кожного студента”, „Викладач, що прагне прищепити студентам бажання вчитися протягом життя”.

Для представників II групи типовими виявилися висловлювання: „толерантний”, „терплячий”, „креативний”, „той, що зацікавлює студентів”, „з почуттям гумору”, „наполегливий”.

Було зафіксовано статистичні відмінності між показниками, що відповідали високому рівню усвідомлення себе як викладача - 25,5% досліджуваних I групи та для 31,5% II групи (табл. 4.10).

Середній рівень усвідомлення себе як викладача вищої школи мало відрізнявся в обох групах. Так, для I групи характерний показник 24,6%, для II – 21,5%. Це ж стосується й показників низького рівня. У I групі він складає 17,8%, а в II – 16,5%. Іншими словами, нами було визначено незначну різницю в значущості усвідомлення себе як викладача в респондентів I та II груп.

Таблиця 4.10

Значущість усвідомлення себе як викладача ВНЗ

Значущість усвідомлення	Кількість досліджуваних (у %) I група	Кількість досліджуваних (у %) 2 група	ϕ^*
висока	25,5	31,5	1,82*
середня	24,6	21,5	1,01
низька	17,8	16,5	0,47
не вказаний як викладач	32,1	30,5	0,48

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Підкреслимо, що 32,1% респондентів I та 30,5% II групи не окреслили свої якості як викладача ВНЗ, що значно впливає на їхнє ставлення до професійного самовдосконалення. На нашу думку, ці респонденти мають низький рівень викладацької ідентичності, тобто для них є більш вагомими інші сфери діяльності, що може відображати суб'єктивні переживання незадоволеності й

нереалізованості у викладацькій педагогічній діяльності та негативно впливає на професійне самовдосконалення.

У результаті аналізу анкетування для визначення рівня педагогічної свідомості, наявності знань про складники професійного самовдосконалення викладача дійшли таких висновків. Так, 13,9% респондентів I та 18,7% викладачів II групи продемонстрували високий рівень педагогічної свідомості. Сучасні фахівці вищої школи плідно працюють над науковими темами та проектами, активно беруть участь у їхній організації, замислюються над уведенням інновацій у навчально-виховний процес ВНЗ, намагаються вдосконалювати методи та засоби навчання під час проведення лекцій і семінарських занять, демонструють психолого-педагогічну ерудицію.

Оптимальне співвідношення детальності, глибини, системності, діалектичності всіх механізмів педагогічної свідомості виявили 19,1% респондентів I та 20,8% респондентів II групи. Ці викладачі визнають важливість впливу курсової перепідготовки викладача на його фахову майстерність, усвідомлено підходять до особистісного розвитку.

Педагогічну свідомість інтуїтивно-ситуативного рівня, коли не завжди аналізується та усвідомлюється професійне самовдосконалення, його важливість, необхідність та актуальність для сьогодення виявили 53,1% викладачів I та 52,3% викладачів II групи.

Нездатність об'єктивно, багатогранно оцінювати педагогічні явища, впливати на ситуації саморозвитку, нерозуміння важливості розвитку педагогічних здібностей, що характеризує початковий рівень педагогічної свідомості, характерний для 15,9% респондентів I та 8,2% викладачів II групи. Отже, рівень педагогічної свідомості та знань про складники професійного самовдосконалення незначно відрізняються між представниками I та II груп.

За допомогою методики діагностики здатності викладача до саморозвитку (модифіковано на основі опитувальника Т. Шамової) (див. дод. Б.1.3) визначали рівень *критичного педагогічного мислення*.

Високий рівень критичного педагогічного мислення, що характеризується використанням широкого комплексу методів самопізнання, критичним досвідом професійної педагогічної діяльності та адекватної оцінки професійних якостей виявили 12,8%

викладачів I групи та 15,1% – для II групи. Аналіз результатів анкетування виявив високий бал за всіма 15 висловлюваннями.

Розвинену критичність продемонстрували 22,6% викладачів I групи та 31,2% – II групи. При цьому висловлювання типу „Я аналізую свої почуття та досвід”, „Я прагну бути більш відкритим”, „Я позитивно ставився б до мого просування по службі” отримали нижчий ранговий бал, ніж попередня група.

Ситуативну критичність, поблажливе ставлення до себе як до викладача та суб'єкта саморозвитку характерний для 53,8% респондентів I та 39,8% респондентів II групи. Представники цієї групи найчастіше обирали друге та третє рангове місце представлених висловлювань.

Початковий рівень спостерігався в 10,8% викладачів I групи та 13,8% представників II групи, для яких характерне некритичне сприйняття сутності педагогічних явищ та професійно-педагогічного самовдосконалення, логічні помилки в аналізі та оцінці педагогічної дійсності та себе як професіонала, нерозуміння важливості зворотного зв'язку зі студентами як джерела отримання інформації про себе як професіонала, пасування перед труднощами, що виникають у процесі самовдосконалення. Отже, обидві групи продемонстрували приблизно однакові показники критичного педагогічного мислення й методів самопізнання.

Наступні компоненти інтелектуально-когнітивного критерію визначали за допомогою анкети наявності знань про структуру, етапи, закономірності, складові професійного самовдосконалення. У результаті дійшли висновку, що цілеспрямований, формувальний вплив психолого-педагогічних знань на самовдосконалення викладачів демонструють 18,3% респондентів I та 20,3% респондентів II групи. Обізнаність з психолого-педагогічних питань виявили 35,5% викладачів першої групи та 38,2% другої, що характерно для оптимального рівня досліджуваного показника. Фрагментарно-ситуативні знання про механізми самовдосконалення, несистематичного використання досвіду із самовдосконалення у професійній діяльності характерні для 30,1% викладачів I групи та 31,3% II групи. Несистематизовані знання про механізми самовдосконалення, неможливість визначення особистісних професійно-важливих якостей – 16,1% респондентів I групи та 10,2% II групи. Представимо типові висловлювання представників обох груп у таблиці 4.11.

**Усвідомлення сутності процесу професійного
самовдосконалення викладачами вищої школи**

Питання анкети	Типові висловлювання респондентів I групи	Типові висловлювання респондентів II групи
Що розуміється під процесом професійного самовдосконалення у Вашому ВНЗ?	Усебічний розвиток викладача	Захист дисертації
Чим суттєво відрізняються викладач ВНЗ, який систематично займається самоосвітньою діяльністю, від пересічного викладача?	Іноді нічим, якщо це вдосконалення не стосується його професійної діяльності.	Високим професійним рівнем.
Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що процес самовдосконалення – це особиста справа кожного викладача вищої школи.	Так, не можна примусити викладача витратити власний час на те, що він вважає непотрібним.	Ні, це справа професійної честі. Це має бути „в крові” кожного викладача. Заклад має бути зацікавлений у підвищенні професійного рівня своїх викладачів.
Які чинники допомагають тривати процесу саморозвитку	Вільний час і власне бажання.	Життя, що постійно змінюється. Внутрішні потреби
З якими формами процесу саморозвитку особистості професіонала в період підвищення кваліфікації Ви знайомі?	Не проходив(ла) ще підвищення кваліфікації, не можу відповісти	Формальність

Таблиця 4.11 наочно ілюструє різницю в поглядах представників першої та другої груп. Респонденти I групи ще недостатньо досвідчені в питаннях, які їм було запропоновано, присутня деяка ідеалізація професійної діяльності, з одного боку, та елементи протистояння системі – з іншого. Респонденти II групи демонструють більш усвідомлений підхід до процесу

самовдосконалення, разом тим ці викладачі достатньою мірою можуть оцінити формалізм існуючої освітньої системи.

Активність у пошуках шляхів самовдосконалення виявляли за допомогою відповідей на запитання: „Що мені треба в собі розвинути як викладачу?“, „Що мені треба в собі виховати?“, „Чого потрібно мені навчитися?“ Ми з’ясували, що викладачі з великим стажем роботи у ВНЗ, з наявністю наукових ступенів, звань негативно реагують на запитання, представлені в табл. 4.12. Типові висловлювання для такого типу респондентів: „Я усього в професії досяг! Які некоректні питання!“ Викладачі віком до 35 років, які ще перебувають у науковому пошуку, навпаки, дуже позитивно реагують на запитання й демонструють відкритість усього новому. Висока активність, постійний, усвідомлений пошук шляхів самовдосконалення характерний для 10,1% респондентів. Оптимальний рівень активності демонструють 33,3% викладачів; інтуїтивно-ситуативний рівень, що характеризується несистематичністю шляхів самовдосконалення, пасивним ставленням до означеного феномену, показали 43,7% викладачів. Початковий рівень виявили 12,9% представників вищої школи.

Таблиця 4.12

**Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів
I групи та II групи викладачів гуманітарних дисциплін за
інтелектуально-когнітивним критерієм**

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень			Інтуїтивно-ситуативний рівень			Оптимальний рівень			Еталонний рівень		
	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ
<i>Інтелектуально-когнітивний</i>	21,6	11,1	3,94 ***	51,7	53,7	0,55	20,4	27,5	2,29*	6,3	7,7	0,75

Узагальнені результати дослідження за інтелектуально-когнітивним критерієм представлено на рис. 4.3.

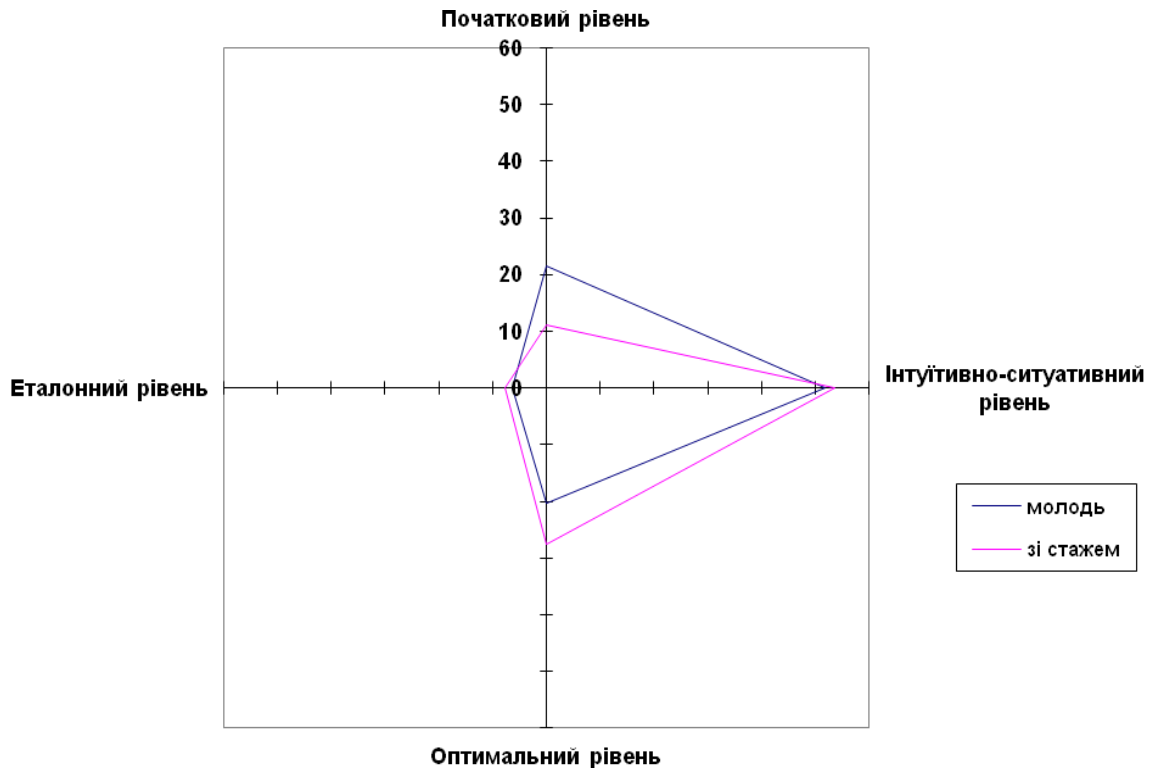


Рис. 4.3. Показники вираженості інтелектуально-когнітивного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

Дослідження рівнів за **операційно-діяльнісним компонентом**, як-от: усебічність, якість процесів самовдосконалення, його гнучкість і оригінальність – здійснювалося за допомогою методики діагностики взаємозв'язку педагогічної та наукової діяльності. Означена методика дозволяє встановити інтегративний зв'язок між науковою й педагогічною діяльністю викладача та з'ясувати особливості процесу професійного самовдосконалення. Оскільки, як ми підкреслювали, тільки взаємодія цих видів діяльності викладача ВНЗ веде до гармонійного самовдосконалення та досягнення успіху в професійній діяльності. За отриманими результатами *високий рівень* взаємозв'язку продемонстрували 17,8% респондентів I та 34,1% респондентів II групи; *часткові взаємозв'язки* виокремлено в представників I групи – 32,7%, II – 38,2% респондентів. *Низький рівень інтеграції* характерний для 49,4% представників I та 27,7% викладачів II групи. Такий розрив результатів анкетування можна пояснити (особливо в межах низького рівня) не до кінця сформованими уявленнями молодих викладачів про свою професійну діяльність та недостатнім усвідомленням важливості поєднання всіх видів викладацької

діяльності, що значно впливає на якість процесів самовдосконалення.

Такі показники, як наявність здібностей і вмінь самості та самостійність професійного самовдосконалення, вивчали за допомогою анкетування на вивчення наявності вмінь „самості” (авторська розробка). Респондентам пропонувалося оцінити свої уміння за 5-бальною шкалою. Високий бал отримали висловлювання „Я вмію ставити мету та самоаналізувати власні потенційні можливості”, „Я вмію професійно здійснюватися, самостверджуватися, само реалізовуватися”, „Я вмію розширювати «ареал» власних можливостей самовдосконалення, переходячи на новий рівень саморозвитку”. Середній та низький бал отримали твердження „Я вмію долати та запобігати негативним психологічним явищам” (професійним деформаціям), що обмежують, зводять на нижчий рівень професійно-педагогічне самовдосконалення; „Я вмію підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення, реалізації ідеалів Краси, Істини, Добра в повсякденному житті”. Цей факт – свідчення того, що викладачу вищої школи іноді потрібна психолого-педагогічна допомога в подоланні перешкод на професійному шляху, натхнення та оптимістичний настрій у виконанні свого професійного обов’язку.

Таблиця 4.13

Внутрішні передумови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (на основі самооцінки)

Ставлення до суджень	Оцінка суджень (у балах)			
	4	3	2	1
Загальне ставлення до здібностей і вмінь самості та самостійність професійного самовдосконалення викладачів				
1. Я вмію ставити мету та самоаналізувати власні потенційні можливості	53,8%	46,2%	-	-
2. Я вмію стратегічно прогнозувати самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу	30,7%	15,5%	53,8%	-
3. Я вмію перетворювати потенційні можливості професійно-педагогічного самовдосконалення в актуальні надбання особистості	30,77 %	61,54%	-	7,8%

Продовження табл. 4.13

4. Я вмію розширювати „ареал” власних можливостей самовдосконалення, переходячи на новий рівень саморозвитку	45,7 %	33,4%	14,4%	6,5%
5. Я вмію долати та запобігати негативним психологічним явищам (професійним деформаціям), що обмежують, зводять на нижчий рівень професійно-педагогічне самовдосконалення	23,08 %	-	30,8%	46,1 %
6. Я вмію підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення, реалізації ідеалів Краси, Істини, Добра в повсякденному житті	10%	5,8%	36,6%	32,7 %
7. Я вмію професійно здійснюватися, самостверджуватися, самореалізовуватися;	15,7 %	42,3%	58%	-
8. Я володію рефлексивно-аналітичними вміннями, що накреслюють подальший вектор професійно-педагогічного самовдосконалення	7,9%	23,3%	68,8%	-
9. Я володію вміннями рефлексивно-узагальнювального аналізу, що визначають ефективність роботи з самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін	9,6%	14,8%	33,9%	41,7 %

Дані, представлені в таблиці 4.13, свідчать, що самооцінка рефлексивно-аналітичних і рефлексивно-узагальнювальних умінь отримала низькі показники. Причому судження „Я вмію перетворювати можливості професійно-педагогічного самовдосконалення в актуальні надбання особистості” в групі молодих викладачів викликало утруднення, що свідчить про відсутність достатнього досвіду професійного та особистісного самовдосконалення. Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I та II групи викладачів гуманітарних дисциплін за операційно-діяльним критерієм представлено в табл. 4.14.

Таблиця 4.14

**Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів
I та II групи викладачів гуманітарних дисциплін за операційно-
діяльнісним критерієм**

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень			Інтуїтивно-ситуативний рівень			Оптимальний рівень			Еталонний рівень		
	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ
<i>Операційно-діяльнісний</i>	20,4	14,9	1,97*	58,9	60	0,30	11,4	13,4	0,83	9,3	11,7	1,07

Показники вираженості операційно-діяльнісного критерію самовдосконалення у викладачів ВНЗ представлені на рис. 4.4.

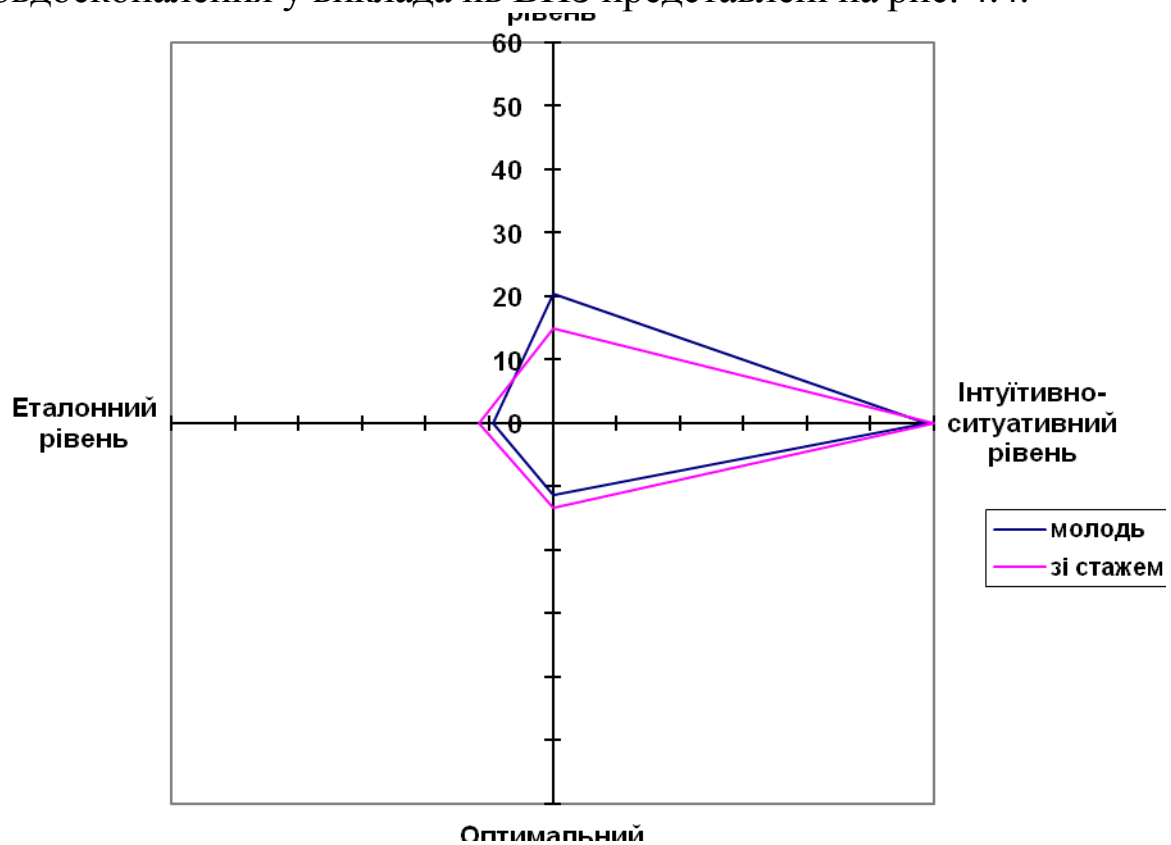


Рис. 4.4. Показники вираженості операційно-діяльнісного критерію професійного самовдосконалення у викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів

Отже, за результатами аналізу операційно-діяльнісного критерію еталонний рівень, що характеризується операційною різноманітністю означених категорій, високим рівнем самостійності діяльності з систематизації досвіду проектування свого

самовдосконалення виявлений у представників I групи – 9,3% та II – 11,7% респондентів. Оптимальний рівень продемонстрували 20,4% респондентів першої групи та 13,4% викладачів другої. Інтуїтивно-ситуативний рівень, для якого характерне нерегулярне використання вмінь самості для свого саморозвитку та необхідність зовнішнього спрямування самовдосконалення виявили 58,9% представників першої групи та 60% викладачів другої. Початковому рівню відповідають такі результати анкетування: представники першої групи – 20,4% та 14,9% викладачів другої групи.

Рефлексивно-трансцендентний критерій самовдосконалення визначали за сформованістю таких показників – здатність до професійно-педагогічної рефлексії, до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації, здатність підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення, виявлення та усунення бар'єрів самовдосконалення з метою руху вперед [734]. Такі показники, як здатність підноситися над буденністю й розглядати себе з позицій покращення ми діагностували за допомогою модифікованої методики визначення духовного потенціалу особистості (Е. Помиткін). Результати представлено в табл. 4.15.

Таблиця 4.15

Порівняння показників I та II групи викладачів за параметрами методики Е. Помиткіна

Шкали методики	II група (n=384)	I група (n=366)	t-Стьюдента
Ідентифікація	8,625±2,83	8,4±2,22	1,22
Децентрація	10,00±2,02	8,88±1,39	8,87***
Рефлексія	8,625±2,9	8,96±2,15	1,80
Трансценденція	6,42±2,9	6,24±2,40	0,91
Усвідомлення буттєвої єдності	6,92±3,26	6,56±2,48	1,69

Примітка: *** - $p \leq 0,001$

Показниками, що відповідали середньому рівню вираженості, в обох групах були такі шкали методики, як „ідентифікація”, „рефлексія” та „децентрація”. Отже, прагнення досягти мудрості й зробити внесок у віковий досвід людства, рівняння на великих духовних подвижників („ідентифікація”), а також усвідомлення вищої мети та призначення власного життя, бажання пізнати

власний внутрішній світ („рефлексія”), подолання егоцентризму особистості, здатність до внутрішнього діалогу („децентрації”) було властивим для всіх викладачів (див. табл. 4.15).

Найнижчі показники виявлені у відповідях викладачів обох груп за шкалами „Трансценденція” та „Усвідомлення буттєвої єдності” ($M \approx 6,42$). І викладачі з досвідом, і ті, які ще тільки знаходяться в пошуках власних педагогічних підходів до процесу викладання та професійного самовдосконалення, слабо усвідомлювали безсмертну природу свого духовного „я”, майже не проявляли схильності споглядати на певні ситуації з „космічної височини” („трансцендентність”), скептично приймали думку про спілкування з Природою, Всесвітом, Богом, відзначали про наявність незначного досвіду „розчинення” в океані духовних переживань, любові та єдності („усвідомлення буттєвої єдності”).

Порівняльний аналіз показників вираженості духовного потенціалу у викладачів вищих навчальних закладів ми здійснювали за допомогою параметричного критерію *t*-Сьюдента. Загалом результати тестування двох груп майже не відрізнялися між собою, за винятком за шкалою „Децентрація”. Ця шкала представлена більш високими показниками у викладачів II групи, що відповідає рівню статистичної значущості ($t=8,87$; $p \leq 0,001$). Викладачі II групи, на відміну від I групи респондентів, показали більшу спрямованість на людей, готовність жертвувати власними інтересами на їхню користь, здатність усвідомлювати з ними духовну єдність. Результати дослідження цілком логічні та природні, зважаючи на те, що децентрація – механізм подолання егоцентризму особистості. Децентрація виявляється в зміні позицій суб’єкта в результаті зіткнення, зіставлення та інтеграції з позиціями, що відрізняються від особистих. Згадаємо, що означене поняття – центральне в концепції генетичної епістемології Ж. Піаже. Децентрація яскраво відображає процеси соціалізації, когнітивного та морального розвитку особистості, зокрема й процес професійного самовдосконалення. Джерелом децентрації є безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми (внутрішній діалог), під час якого відбувається зіткнення протилежних думок, що спонукає суб’єкта до перетворення, переосмислення змісту образів, понять та уявлень. Тобто більш високий показник децентрації в респондентів I групи пов’язаний з формуванням навичок, в основі яких лежить здатність суб’єкта до

прийняття ролі іншої людини, та визначає ефективність комунікативної взаємодії. Дані, представлені в таблиці 4.15, підтверджують тезу про те, що здатність суб'єкта до децентрації можуть суттєво змінюватися з віком, дещо знижуючись у похилому віці та істотно впливаючи на якість процесів професійного самовдосконалення та саморефлексії. Отримані дані свідчать про те, що децентрація доволі успішно реалізується під час професійної педагогічної взаємодії. Разом з тим суттєве зниження здатності до децентрації – тривожна ознака, оскільки це може означати невротизацію особистості, слугувати ознакою професійної деформації, що значно знижує можливості особистісної та професійної самореалізації і слугує бар'єром на шляху професійного самовдосконалення.

Здатність підноситися над буденністю і разом з тим бачити себе з позицій покращення розглядали за рівнями. Високий рівень утілюється в прагненні досягти педагогічних ідеалів, характерний для 6,1% викладачів I та 8,4% II групи. Ця група респондентів демонструє високі показники за основними питаннями, високий рівень уміння створювати нові цілі в ракурсі стратегії власної життєвої мети та стійке прагнення до виявлення й усунення бар'єрів самовдосконалення. Для них характерні висока кількість балів на висловлювання типу „Образи великих духовних подвижників викликають у мене почуття натхнення”, „Кожен день працюю над удосконаленням власного характеру”, „Духовні потреби для мене важливіші за матеріальні”, „Залюбки спілкуюсь про місію людини у Всесвіті” та ін.

Середній рівень піднесеності над буденністю виявили 40,3% респондентів I та 45,5% II групи, що виявляється в оптимістичному об'єктивному уявленні про свій шлях до самовдосконалення, стійкий інтерес до закономірностей людського розвитку тощо.

Низький рівень досліджуваної якості притаманний 53,6% викладачів I та 46,1% II групи. Для них характерні фрагментарні уявлення про педагогічні ідеали, прагматичне ставлення до свого особистого та професійного розвитку, що виявляється у відсутності досвіду уявлення ідеального буття своєї професійно-педагогічної місії. Для таких викладачів характерні низькі оцінки висловлювань типу „Відчуваю внутрішній дискомфорт, коли доводиться засмучувати співрозмовника”, „Прагну об'єднувати людей через усвідомлення спільної мети”, „Маю незвичайний досвід

«розчинення» в океані духовних переживань любові та єдності». Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I та II групи викладачів гуманітарних дисциплін за рефлексивно-трансцендентним критерієм представлено в табл. 4.16.

Таблиця 4.16

Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I та II групи викладачів гуманітарних дисциплін за рефлексивно-трансцендентним критерієм

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень			Інтуїтивно-ситуативний рівень			Оптимальний рівень			Еталонний рівень		
	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ
<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>	33,4	23	3,18***	40,5	40	0,15	17,9	30	3,90***	8,2	7	0,62

Узагальнені результати вираженості рефлексивно-трансцендентного критерію професійного самовдосконалення у викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів представлено на рис. 4.5.

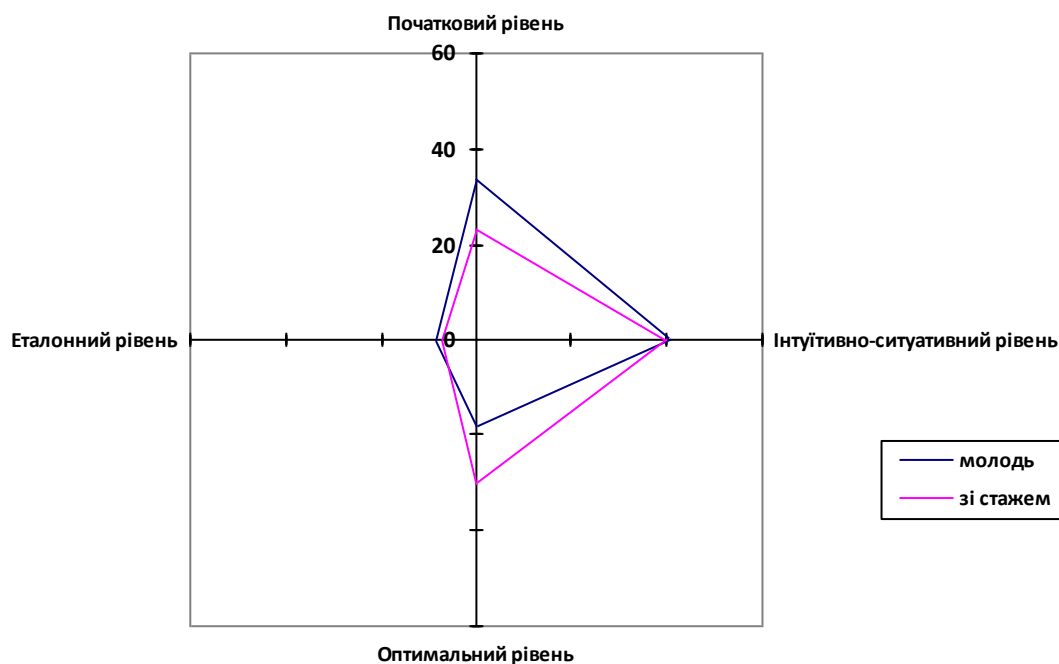


Рис. 4.5. Показники вираженості рефлексивно-трансцендентного критерію самовдосконалення у викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів

Отже, за рефлексивно-трансцендентним критерієм виявлено таку картину: початковий рівень характерний для 33,4% респондентів I групи та 23% викладачів II; інтуїтивно-ситуативний рівень у респондентів I групи 40,5%, II – 40%; оптимальний рівень притаманний 17,9% представників I групи та 30% II; еталонному рівню відповідають 8,2% респондентів I групи та 7% II. Підкреслимо схожість результатів представленого критерію з мотиваційно-ціннісним, що пояснюється переплетінням характеристик мотиваційно-ціннісного та рефлексивно-трансцендентного критеріїв і виявленими статистично значущими різницями між I та II групами на початковому й оптимальному рівнях.

Креативний критерій визначали за показниками активності в генеруванні педагогічних ідей, здатності створювати нову педагогічну дійсність, ефективності використання викладачами різних форм і методів організації навчання у вищій школі та за рівнем розвитку фантазії, уяви, парадоксальності мислення [756].

Такі показники, як активність у генеруванні педагогічних ідей і здатність створювати нову педагогічну дійсність, визначали за допомогою вивчення оцінки ефективності та частоти використання різних форм організації занять викладачами вищої школи. Викладачам було запропоновано оцінити ефективність використання структури занять у вищій школі. Як свідчать емпіричні дані, подані в табл. 4.17, статистично значуща різниця спостерігається майже за всіма варіантами представленої структури форм та методів організації навчання у вищій школі. Так, найбільш ефективні, на думку викладачів II групи (65,3%), традиційні заняття (класичний семінар, класична лекція), на відміну від першої. Статистична значущість складає $\varphi^*=3,35$; $-p\leq 0,001$. Тобто респонденти II групи більш консервативні, не зовсім розуміють сутність і сенс використання, ефективність креативних методів і форм викладання у вищій школі. Перевагу активним формам і методам організації навчання надають 37,7% викладачів I групи, на відміну від II групи (24,3%). Зафіксовано статистично значущий зв'язок ($\varphi^*=4,01$; $p\leq 0,001$) між групами, що свідчить про відкритість викладачів усього новому, бажання сприймати та генерувати педагогічні ідеї у викладачів I групи та дуже обережне ставлення до активних форм і методів у респондентів II групи.

Використання комп'ютерних технологій вважають ефективними 15,7% респондентів I групи, на відміну від II – 7,9%. Різницю в

уявленнях зафіксовано на статистично значущому рівні ($\varphi^*=3,35$; $p \leq 0,001$), що свідчить про небажання оволодівати комп'ютерними технологіями, відсутність досвіду та наявність певного консерватизму з боку викладачів II групи, невміння окремих педагогів використовувати комп'ютерну техніку, небажання працювати над собою. Цікаво, що ті викладачі, які використовують інформаційно-продуктивні (репродуктивні) технології навчання в науковій діяльності, не відрізняються особливою активністю, для них характерною є навчально-дисциплінарна модель педагогічної дійсності.

Статистичної різниці між оцінкою ефективності проблемно-евристичних форм і методів навчання у вищій школі не знайдено. Отже, респонденти обох груп вважають не зовсім ефективними цю структуру занять. Це може пояснюватися великими затратами часу та особистісно-професійних ресурсів викладача на підготовку й застосування проблемно-евристичних форм і методів.

Аналіз результатів оцінки ефективності викладання різних форм і методів представлено в табл. 4.17.

Таблиця 4.17

Оцінка ефективності використання викладачами різних форм та методів організації навчання у вищій школі

Структура	Найбільш ефективна у %1 група	Найбільш ефективна у % 2 група	φ^*
Традиційні заняття (класичний семінар, класична лекція)	53,3	65,3	3,35***
Активні форми та методи організації навчання	37,8	24,3	4,01***
Проблемно-евристичні форми та методи	7,8	6,7	0,57
Використання комп'ютерних технологій	15,7	7,9	3,35***

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Здатність створювати нову педагогічну дійсність визначаємо за допомогою оцінки частоти використання викладачами різних форм і методів організації навчання у вищій школі. Майже за всіма визначеними структурами (табл. 4.18), окрім частоти використання проблемно-евристичних форм і методів, виявлено статистично

значущу різницю. Так, найчастіше використовують традиційні заняття (класичний семінар, класична лекція) респонденти II групи, на відміну від респондентів I групи ($\varphi^*=3,96$; - $p\leq 0,001$). Тобто більш зрілі викладачі стійко додержуються канонів у викладанні, що може слугувати причиною небажання професійно розвиватися.

Активні форми й методи навчання частіше використовують викладачі I групи (10%), на відміну від II групи (6%). Зафіксований статистично значущий зв'язок ($\varphi^*=2,04$; - $p\leq 0,05$). Отже, певний відсоток молодих викладачів відкриті для педагогічної діяльності, намагаються самоствердитися в професії, досягти нових педагогічних вершин. Найчастіше використовують комп'ютерні технології I група респондентів (17,7%), на відміну від II групи (1,2%). Статистична різниця між групами – свідчення ригідності мислення, відсутності бажання змінювати себе та дієво впливати на студентство з боку викладачів II групи.

Проблемно-евристичні форми та методи обирають 5,4% викладачів I групи та 8,3% другої. Статистичної залежності між вибором двох груп не виявлено. Аналізуючи ці емпіричні дані, можна дійти висновку, що ця форма майже не застосовується. Викладачі неохоче, невпевнено використовують ці форми та методи, бо вони вимагають високого рівня педагогічної майстерності, володіння на рівні ефективної взаємодії студентською аудиторією, а це результат невпинного педагогічного пошуку й роботи над собою. Аналіз оцінки частоти використання викладачами різних форм і методів організації навчання у вищій школі подано в табл. 4.18.

Таблиця 4.18

Оцінка частоти використання викладачами різних форм та методів організації навчання у вищій школі

Структура	Найчастіше використовувана у % 1 група	Найчастіше використовувана у % 2 група	φ^*
Традиційні заняття (класичний семінар, класична лекція)	57	70,8	3,96***
Активні форми та методи організації навчання	10	6	2,04*
Проблемно-евристичні форми та методи	5,4	8,3	1,57
Використання комп'ютерних технологій	17,7	1,2	8,87***

Примітка: * - $p\leq 0,05$; ** - $p\leq 0,01$; *** - $p\leq 0,001$.

Важливим напрямом нашого дослідження було виявлення особливостей структурної побудови лекційних, семінарських занять (традиційне планування заняття з можливими відхиленнями; регламентована структура, вироблена безпосередньо викладачем, нерегламентована імпровізаційна структура з виробленням творчої педагогічної продукції; регламентована структура семінару, лекції).

Результати опитування свідчать, що викладачі достатньо оцінюють ефективність (25,6% респондентів I та 46,6% II групи, табл. 4.19)), але мало використовують нерегламентовану імпровізаційну структуру лекції та семінару у вищій школі (17,8% представники I та 11,0% II групи, табл. 4.21)). Найбільш ефективним опитані фахівці вважають традиційне планування занять з можливими відхиленнями (66,7% респондентів I групи та 57,3% II, див. табл. 4.20); 46,3% опитаних II та 15,3% I групи використовують регламентовану авторську структуру (табл. 4.21), вироблену самим викладачем. Креативну структуру занять, що мають на меті вироблення творчої продукції, використовують 2,5% респондентів I групи та 2,7% II, що свідчить про недостатню представленість креативного критерію в структурі професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Аналіз виявлення особливостей структурної побудови лекційних, семінарських занять в оцінці викладачів вищої школи подано в табл. 4.20 та 4.21.

Таблиця 4.19

Найбільш ефективно використовувана структура заняття в оцінці викладачів вищої школи

Структура	Найбільш ефективна у % I група	Найбільш ефективна у % II група	ϕ^*
Традиційне планування заняття з можливими відхиленнями	66,7	57,3	2,66**
Регламентована авторська структура, вироблена вами як викладачем	23,4	51,4	8,06***
Імпровізаційна структура	25,6	46,6	6,05***
Креативна структура занять, що мають на меті вироблення творчої продукції	15,3	3,4	5,93***

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Причому за всіма показниками аналізованої, найбільш ефективно використовуваної структури занять було виявлено статистичну різницю на високому рівні достовірності ($p \leq 0,001$) (табл. 4.20). Цей факт підтверджує різницю в поглядах викладачів I та II груп на сутність навчально-виховного процесу у вищій школі, залежність креативного критерію професійного самовдосконалення від віку та стажу викладацької діяльності.

Таблиця 4.20

**Найчастіше використовувана
структура заняття в оцінці викладачів вищої школи**

Структура	Найчастіше використовувана у % I група	Найчастіше використовувана у % II група	ϕ^*
Традиційне планування заняття з можливими відхиленнями	67,4	53,8	3,82***
Регламентована авторська структура, вироблена вами як викладачем	15,3	46,3	9,49***
Імпровізаційна структура	17,8	11,0	2,67***
Креативна структура занять, що мають на меті вироблення творчої продукції	2,5	2,7	0,16

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Аналіз даних табл. 4.21, де представлено оцінку найчастіше використовуваної викладачами вищої школи структури занять, свідчить про існуючу на статистично значущому рівні різницю з приводу цього питання між двома групами. Останній факт виявляється не тільки в декларації важливості структури того чи того заняття, а й у конкретних педагогічних діях. Так, зіставлення I та II групи викладачів з використанням критерію ϕ^* Фішера доводить наявність між ними різниці за позицією „традиційне планування занять з можливими відхиленнями” (3,82***). Молоді викладачі I групи більше орієнтуються на традиційні заняття. За позицією „регламентована авторська структура, вироблена вами як викладачем” теж виявлено статистично значущу різницю (9,49***). Цю структуру більше обирають досвідчені викладачі II групи. Частіше використовують у практиці імпровізаційну структуру викладачі I групи (2,67***). Не виявлено статистично значущої різниці між

групами за позицією „креативна структура занять, що мають на меті вироблення творчої продукції”. Це свідчить про складність упровадження творчих методів, форм у практику вищої школи, відсутність педагогічного досвіду, звичку працювати у „звичних рамках”.

Отже, еталонний рівень креативного критерію професійного самовдосконалення, що характеризується усвідомленим створенням нової педагогічної дійсності, високим рівнем володіння педагогічною комунікацією, інноваційністю як принципом нового педагогічного мислення, продемонстрували 11,2% представників I групи та 15,5% викладачів II. Оптимальний рівень створення нової педагогічної дійсності мають 15,4% викладачів I групи та 12,3% II. Ця група демонструє педагогічну інноваційну активність, орієнтується на співтворчість зі студентами. Для таких викладачів наукова діяльність – важлива частина професійного саморозвитку.

Інтуїтивно-ситуативному рівню означеного показника відповідають 37,8% та 30,4% респондентів відповідних груп, що демонструють необхідність обов’язкового зовнішнього стимулювання, обмежену креативну діяльність, використання непродуктивних моделей взаємодії, авторитарність. Початковий рівень креативного критерію притаманний для 35,6% представників I групи та 41,8% II, що пояснюється обмеженістю означених процесів розвитку уяви, фантазії, мислення, їхньої нерозвиненістю, невиразністю, збіднілістю. Останній факт пояснюється низьким рівнем важливості усвідомлення процесів, що досліджуються, нехтуванням значення педагогічної творчості у вищій школі. Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I та II групи викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи за креативним критерієм представлено в табл. 4.21.

Таблиця 4.21

Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I та II групи викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи за креативним критерієм

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень			Інтуїтивно-ситуативний рівень			Оптимальний рівень			Еталонний рівень		
	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ
<i>Креативний</i>	35,6	41,8	1,74*	37,8	30,4	2,14*	15,4	12,3	1,23	11,2	15,5	1,74*

Показники вираженості креативного критерію професійного самовдосконалення у викладачів вищих навчальних закладів представлено на рис. 4.6.

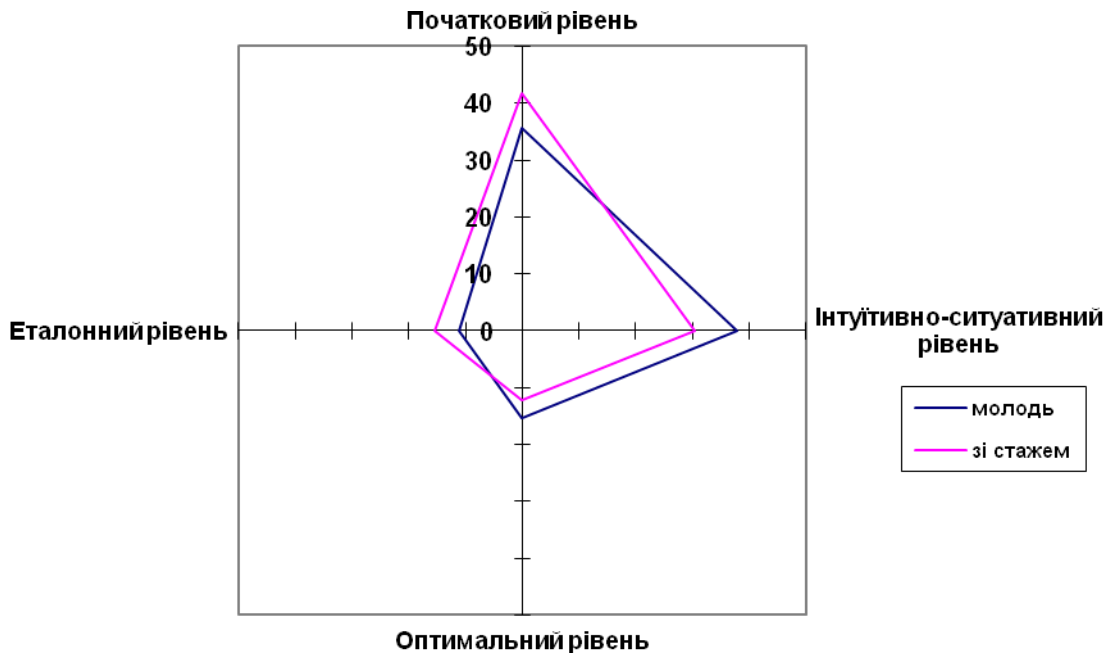


Рис. 4.6. Показники вираженості креативного критерію самовдосконалення у викладачів вищих навчальних закладів

Отже, загальна картина результатів констатувального експерименту представлена в табл.4.22. та 4.23.

Таблиця 4.22

Аналіз стану професійного самовдосконалення І групи викладачів гуманітарних дисциплін (вік до 35 років, стаж до 10 років)

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень	Інтуїтивно-ситуативний рівень	Оптимальний рівень	Еталонний рівень
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	24,8	47,7	19,7	7,9
<i>Інтелектуально-когнітивний</i>	21,6	51,7	20,4	6,3
<i>Операційно-діяльнісний</i>	20,4	58,9	11,4	9,3
<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>	33,4	40,5	17,9	8,2
<i>Креативний</i>	35,6	37,8	15,4	11,2

Стан професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (вік до 35 років, стаж до 10 років) графічно представлено на рис. 4.7.

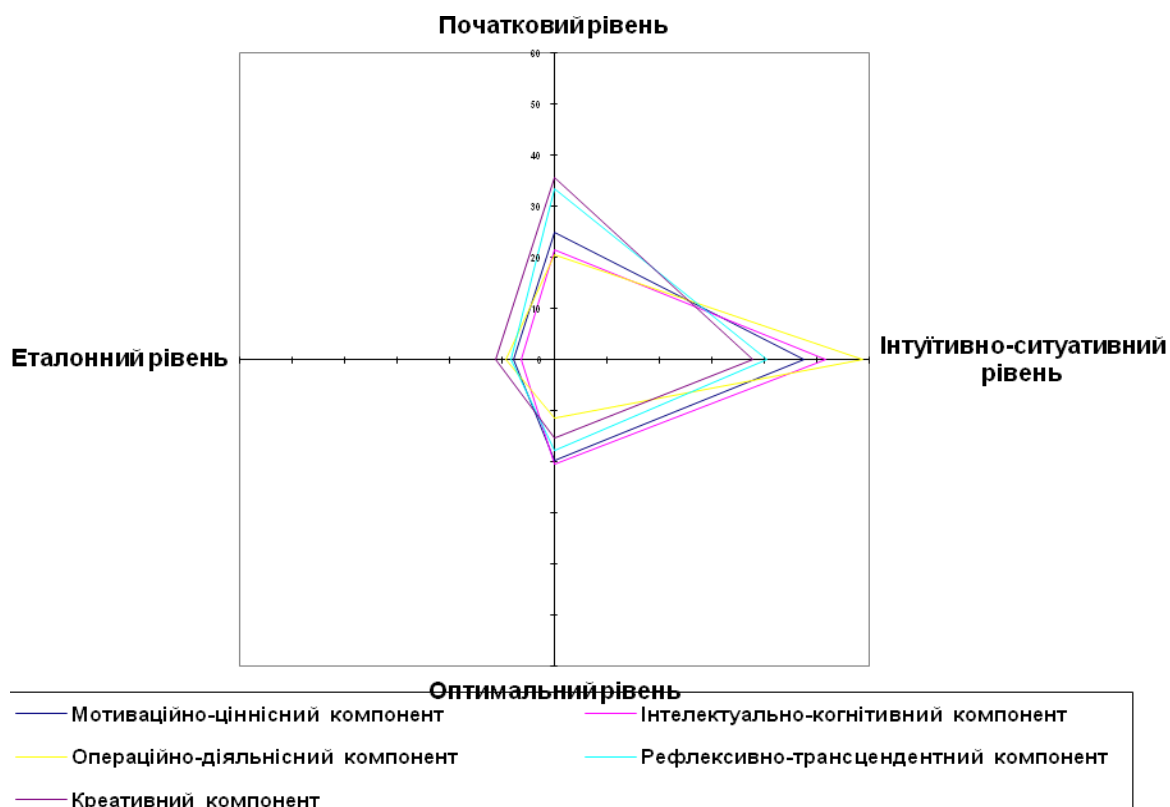


Рис. 4.7. Стан професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (вік до 35 років, стаж до 10 років)

Таблиця 4.23

Аналіз стану професійного самовдосконалення II групи викладачів гуманітарних дисциплін (вік після 35 років, стаж більше 10 років)

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень	Інтуїтивно-ситуативний рівень	Оптимальний рівень	Еталонний рівень
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	10,5	53,3	25,5	10,7
<i>Інтелектуально-когнітивний</i>	11,1	53,7	27,5	7,7
<i>Операційно-діяльнісний</i>	14,9	60	13,4	11,7
<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>	23	40	30	7
<i>Креативний</i>	41,8	30,4	12,3	15,5

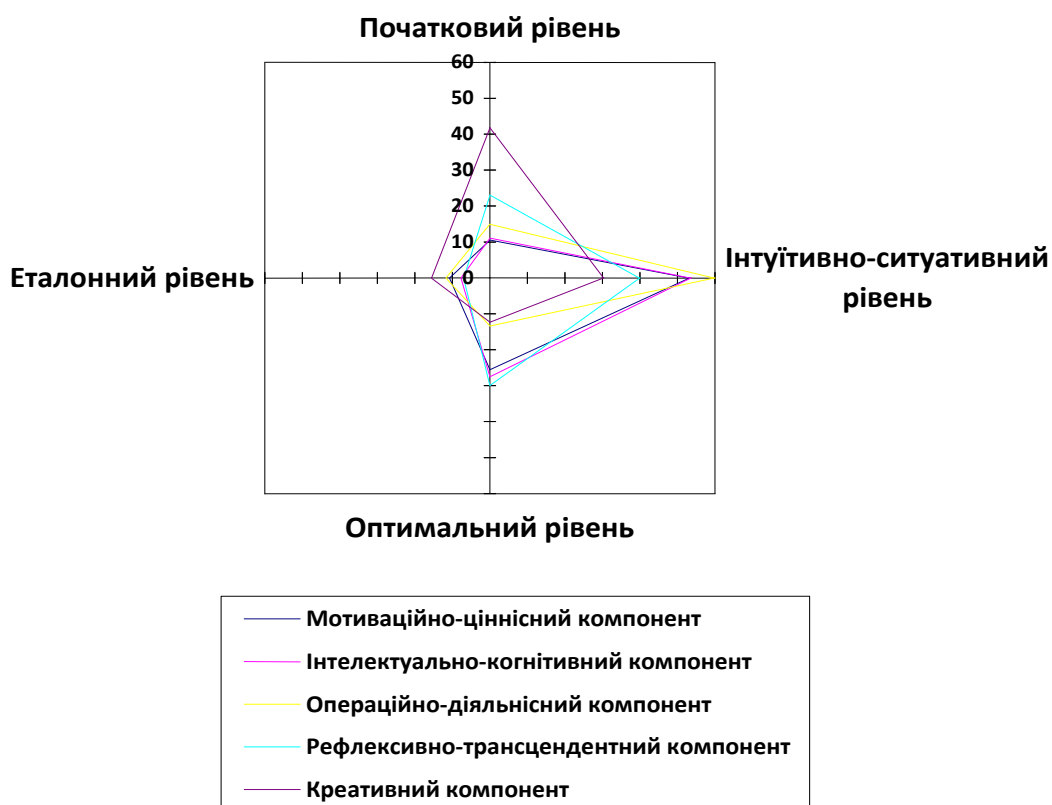


Рис. 4.8. Стан професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (вік понад 35 років, стаж понад 10 років)

Стан професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (вік понад 35 років, стаж понад 10 років) графічно представлено на рис. 4.8.

Таблиця 4.24

Аналіз стану професійного самовдосконалення викладачів I (вік до 35 років, стаж до 10 років) та II групи (вік після 35 років, стаж більше 10 років) викладачів гуманітарних дисциплін

Критерії професійного самовдосконалення	Початковий рівень			Інтуїтивно-ситуативний рівень			Оптимальний рівень			Еталонний рівень		
	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ	1 г	2 г	φ
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	24,8	10,5	5,24***	47,7	53,3	1,53	19,7	25,5	1,90*	7,9	10,7	1,31
<i>Інтелектуально-когнітивний</i>	21,6	11,1	3,94***	51,7	53,7	0,55	20,4	27,5	2,29**	6,3	7,7	0,75
<i>Операційно-діяльнісний</i>	20,4	14,9	1,97*	58,9	60	0,30	11,4	13,4	0,83	9,3	11,7	1,07
<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>	33,4	23	3,18***	40,5	40	0,15	17,9	30	3,90***	8,2	7	0,62
<i>Креативний</i>	35,6	41,8	1,74*	37,8	30,4	2,14*	15,4	12,3	1,23	11,2	15,5	1,74*

У результаті аналізу сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ми встановили особливості представленості критеріїв, показників і рівнів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін залежно від віку і стажу викладацької діяльності. Підґрунтям для висновків стали визначені нами статистично значущі відмінності між показниками відсоткової представленості викладачів двох груп, які відповідали початковому та оптимальному рівням. Виявлено, що початковий рівень превалює в I групі викладачів за всіма критеріями, оптимальний рівень практично (окрім операційно-діяльнісного критерію, де статистично значущі відмінності не суттєві) за всіма показниками вище в респондентів II групи (див. табл. 4.24).

Отже, за мотиваційно-ціннісним критерієм (домінування внутрішньої мотивації, зміст ціннісної сфери фахівця) у досліджуваних I групи найбільш суттєво були виражені початковий та інтуїтивно-ситуативний рівні. У II групі – найбільшою мірою показники вираженості мотиваційно-ціннісного компонента представлені на інтуїтивно-ситуативному та оптимальному рівнях. Таку вираженість означеного компонента можна пояснити ще недостатнім усвідомленням респондентами I групи цінностей і мотивів професійної педагогічної діяльності, відсутністю педагогічного досвіду, превалювання в цій групі прагматичних мотивів і мотивів престижу, бажання відчувати насолоду від життя та задоволення від творчої діяльності, що не завжди збігається з реальною педагогічною дійсністю, де присутній рутинний складник. У II групі респондентів більш широко представлені власне педагогічні та соціальні мотиви, що відбиваються й на професійному самовдосконаленні. Викладачі зі стажем акцентують свою увагу на розвитку морально-духовних якостей, удосконаленні педагогічної майстерності, що свідчить про наявність альтруїстичних потреб, прагнень і впливає на якість і стан професійного самовдосконалення. У викладачів II групи значно менший відсоток початкового рівня вираженості мотиваційно-ціннісного компонента.

За інтелектуально-когнітивним критерієм професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін виявлено, що показники I групи респондентів характеризуються в більшості початковим рівнем. Інтуїтивно-ситуативний рівень отримав

приблизно однакові значення і в I групі, і в II. Так, у II групі при визначенні особливостей самопрезентації за методикою М. Куна „Хто я?” виявлено орієнтацію на характеристики щодо групової належності – 77%, тоді як I група респондентів орієнтована на специфічно індивідуальні характеристики. Виявлено різницю в значущості усвідомлення себе як викладача ВНЗ. При цьому встановлено статистично значущий зв'язок ($*p \leq 0,05$) між значущістю усвідомлення представників I та II груп на рівні високих показників.

За результатами операційно-діяльнісного компонента обидві групи продемонстрували приблизно однакові показники, де превалюють початковий, інтуїтивно-ситуативний рівні. Анкетування на виявлення вмій самості показало, що в II групі респондентів самооцінка рефлексивно аналітичних і рефлексивно-узагальнювальних умій отримала низькі показники.

За рефлексивно-трансцендентним компонентом професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін рівень представлений однаковою мірою у респондентів обох груп. Значно вищі показники демонструє II група респондентів на оптимальному рівні, що пояснюється наявністю педагогічного рефлексивного досвіду. Еталонний рівень рефлексивно-трансцендентного компонента на 1,2% вище у респондентів I групи, що пояснюється сенситивністю, відкритістю респондентів I групи.

Показники вираженості креативного критерію професійного самовдосконалення найбільше представлені на інтуїтивно-ситуативному та початковому рівнях. Це свідчить про небажання або невміння, недостатнє усвідомлення сучасним викладачем необхідності працювати творчо, використовуючи креативну структуру занять, продуктивні моделі взаємодії, тим самим створюючи нову педагогічну дійсність. Разом з тим представленість еталонного рівня в обох групах за креативним критерієм значно вища, ніж у інших компонентів.

Експериментальне дослідження сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ свідчить про наявність інтересу до професійного самовдосконалення, достатньо виражену мотивацію до саморозвитку, усвідомлення важливості гуманістичних цінностей, наявності чітких життєвих цілей і суб'єктність. З'ясовано, що ефективність професійного самовдосконалення викладачів

залежить від гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, де особистісний розвиток має вирішальне значення. Разом з тим, результати дослідження виявили існування бар'єрів щодо мотивації до професійного самовдосконалення, недостатнє усвідомлення значущості означеного феномену в педагогічній професійній діяльності.

У ході діагностики сформованості професійного самовдосконалення виявлено, що останнє має багаторівневий і неоднозначний характер. В означеній структурі присутні як альтруїстичні (служіння педагогічній праці, бажання реалізуватися як професіоналу), так і прагматичні (визнання, матеріальне забезпечення) мотиви.

Установлено тісний зв'язок особливостей критеріїв та показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін залежно від віку, стажу викладацької діяльності. Професійне самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищої школи внутрішньовмотивоване й вимагає постійної роботи над собою, розвитку умінь самості (рефлексії, самовиховання, самоподолання, самообмеження, самоствердження, самореалізації, самоактуалізації тощо).

Підкреслюючи індивідуальний характер професійного самовдосконалення викладачів, зауважимо, що в кожного своя самореалізація та діяльнісна включеність у педагогічну професію, своє саморозкриття у викладацькій і навчально-виховній діяльності. Отже, з одного боку, професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ зв'язане із самопошуком і самоздійсненням професійного вибору системи „викладач” як множини взаємозв'язаних елементів (індивід, суб'єкт діяльності, індивідуальність), що веде до розвитку нових якостей і властивостей означеної системи. А з іншого – професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ залежить від взаємоузгодженості елементів цілісного та найвищою мірою усвідомленого образу себе як викладача в середовищі, професійно-педагогічному світі та вміння взаємодіяти в цьому світі.

Водночас дослідження підтвердило наявність великого відсотка (превалювання) початкового та інтуїтивно-ситуативного рівня за всіма критеріями професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ. Це проявляється в тому, що:

а) не всі викладачі усвідомлюють сутність проблеми професійного самовдосконалення у ВНЗ;

б) тільки частина викладачів розуміє важливість професійного та особистісного саморозвитку для відродження національної системи освіти;

в) уміння „самості”, досвід самовдосконалення слабо виявляється в практичній діяльності фахівця вищої школи;

г) самовдосконалення та самореалізація викладача не завжди ґрунтується на достатній базі знань про їхні етапи, структуру, специфіку, методи;

д) недостатня увага приділяється створенню креативно-розвивального освітнього простору, атмосфери творчості, самостійного творчого пошуку в педагогічному спілкуванні зі студентами, що відображається згодом на якості самовдосконалення;

е) викладачі ВНЗ не завжди в змозі самостійно вирішити індивідуальні проблеми самовдосконалення, самообмеження;

ж) відсутня система педагогічної підготовки до здійснення професійного самовдосконалення, а існують лише її окремі елементи;

з) відсутня система науково-методичного забезпечення та педагогічної підтримки саморозвитку викладачів гуманітарних дисциплін.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У розділі обґрунтовано експериментальне впровадження теоретичних і методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ у практику вищої школи, розкрито зміст напрямів педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ. За допомогою комплексу статистичних критеріїв експериментально перевірено ефективність застосування розробленої педагогічної моделі та технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ. Доведено зростання рівня сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін за визначеними критеріями та показниками.

5.1. Організація формувального етапу експериментальної роботи

Формувальний етап експериментального дослідження базувався на результатах його констатувального етапу. Багатогранність предмета дослідження – теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ – зумовила впровадження комплексного педагогічного експерименту, який дозволив ґрунтовно виявити суперечності, простежити причинно-наслідкові зв'язки, виокремити внутрішні детермінанти професійного саморозвитку системи „викладач”, визначити та спроектувати оптимальні умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ і створити відповідну технологію.

З метою розв'язання конкретних дослідницьких завдань визначено певну сукупність науково-педагогічних методів, які обиралися відповідно до аналізу процесу професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ.

Експериментальне дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ здійснювалося за умови дотримання низки вимог, терміну

проведення експерименту, обґрунтування експериментальної бази дослідження та врахування особливостей процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Усього на формувальному етапі взяли участь 750 викладачів ВНЗ Донецької області, м. Києва та ін.

Формувальний етап експерименту передбачав аналіз ефективності застосування авторської педагогічної моделі професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, до якої входить педагогічна технологія; проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи, узагальнення даних формувального етапу експерименту та визначення подальших перспектив розвитку технологій, що забезпечують самовдосконалення викладачів вищої школи. Поетапне планування формувального експерименту сприяє досягненню високого рівня готовності до професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ.

Інваріативними умовами формувального експерименту в експериментальних і контрольних групах були: ідентичність умов проведення передекспериментального та післяекспериментального зрізів, спільність критеріїв оцінки рівня сформованості професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ.

До варіативних умов експериментально перевіреної моделі професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи належала технологія професійного самовдосконалення, апробована в експериментальних групах.

Підкреслимо, що опис і узагальнення фактичного матеріалу має бути проаналізовано на основі рівнів сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що було визначено в 3 розділі. Для досягнення поставленої мети використано чотириступеневу градацію, у межах якої визначалися зони розподілу характеристик та якісних параметрів показників кожного з критеріїв. Основним критерієм визначення рівнів (початковий, інтуїтивно-ситуативний, оптимальний, еталонний) самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, як підкреслювалося вище, став ступінь досягнення акме, суб'єктності, компетентності, ціннісної та діяльнісної визначеності, креативності, рефлексивності й трансцендентності гуманістичної та конструктивної спрямованості. Зазначимо, що професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ –

цілісна нелінійна система з яскраво вираженою мотивацією до професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, ґрунтовною ціннісно-сисловою сферою, педагогічними здібностями, інтуїтивно-імпровізаційним мисленням на креативній основі, що характеризується постійним внутрішнім пошуком, самоподоланням особистісної обмеженості, інтуїтивними осяяннями та оптимальним індивідуальним стилем.

Для проведення формувального етапу експерименту використано: 1) спостереження за викладацькою діяльністю педагогів; 2) бесіди зі студентами та викладачами; 3) вивчення особових справ викладачів; 4) бесіди з викладачами контрольних та експериментальних груп; 5) метод експертних оцінок (опитування ректорів, проректорів, завідувачів кафедр); 6) вивчення науково-дослідної роботи викладачів 7) вивчення творчих дослідницьких робіт викладачів; 8) обробка результатів анкетування, тестування; 9) метод статистично математичної обробки результатів експерименту; 10) діагностика рівнів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Під час розробки діагностичного інструментарію в якості експертів (щодо доцільності використання певних методик для дослідження необхідних показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін) були досвідчені викладачі ВНЗ (60 осіб), психологи (35 осіб). Такий підхід до експериментальної роботи дозволив реалізувати комплекс апробованих та авторських методик дослідження, що повною мірою відображають багатofакторність феномену професійного самовдосконалення.

Зокрема нами були використані опитувальник особистісної орієнтації Е. Шострома; до умов нашого дослідження були адаптовані стандартизовані методики з визначення мотивів професійного самовдосконалення, суб'єктивної значущості особистісного розвитку (розробка О. Бондарчук) (див. дод. А.1); визначення ієрархії мотивів професійного самовдосконалення; діагностики здатності викладача до саморозвитку (модифікована на основі опитувальника Т. Шамової, див. дод. Б.1.3); анкетування щодо визначення рівня педагогічної свідомості, наявності знань про складники професійного самовдосконалення; методика діагностики взаємозв'язку педагогічної та наукової діяльності; методика для визначення професійної рефлексії викладача „Духовний потенціал

особистості” (Е. Помиткіна); опитування щодо ефективності й частоти використання та проведення різних видів і форм занять у вищій школі. Для того, щоб визначити ефективність поставлених завдань і досягнення результатів експерименту, ми застосували статистичну обробку результатів дослідження, завдяки якій здійснено вимірювання випадкових величин й обґрунтування розрахункових методів, виявлено статистично значущі відмінності між рівнями самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін залежно від віку та стажу педагогічної діяльності після проведення формувального експерименту.

Для виявлення значущих розходжень порівнюваних показників використано параметричні методи для порівняння двох незалежних вибірок t-критерій Стюдента, F^* -критерій Фішера, а також t-критерій Стюдента для порівняння двох залежних вибірок.

Застосовані методи дозволили визначити рівень розвитку й досягнення кожного викладача та простежити динаміку формування процесів професійного самовдосконалення.

Оснащення експерименту. Для проведення експерименту використано: 1) друковані матеріали: а) підручники з педагогіки, основ педагогічної майстерності; б) розроблене автором дослідження навчально-методичне забезпечення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (програми спецкурсів, положення, навчально-методичні комплекси); в) навчальні посібники; г) розробки міжкафедральних семінарів, ділових ігор, дискусій, круглих столів, тренінгу особистісного зростання;

2) технічні засоби: а) комп'ютерні презентації до теми „Лекція – фрагмент життя студента”; „Процедура входження в семінар”, „Особистість викладача ВНЗ”, „Етапи професійного самовдосконалення” тощо; б) відеозаписи: „Кіберзірки сучасної вищої школи”, „Студентство: шляхи взаємодії та самовиховання”; відеозаписи методів, прийомів взаємодії на заняттях; в) електронні ресурси, приклади портфоліо та ін.

Використання представленого методичного матеріалу, умов, оснащення експерименту дозволило розглянути всі теоретичні аспекти професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін і переконало нас у необхідності впровадження технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у практику вищої школи.

Отже, організована нами експериментально-дослідна робота становить поетапний, багатофакторний процес, що сприяє комплексному ґрунтовному аналізу проблеми професійного самовдосконалення викладачів вищої школи. Під час експерименту здійснено аналіз результатів початкового та кінцевого його етапів (за мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-когнітивним, операційно-діяльнісним, рефлексивно-трансцендентним, креативним) критеріями. Це, своєю чергою, дало змогу отримати вірогідні результати експериментального дослідження.

5.2. Упровадження педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ

Моделюючи професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, ми виходили з того, що педагогічна модель, представлена в третьому розділі, має відображати відповідну технологію, спрямовану на досягнення мети нашого дослідження. Педагогічна модель, урахувуючи різноманітні наукові концепції та методологічні підходи, дає змогу створити на їх перетині нове наукове знання про досліджуваний феномен – професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Погоджуємося з Д. Чернілевським, що сучасні педагогічні технології – це комплексна інтегративна система, системна категорія, орієнтована на дидактичне використання наукового знання, наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів і спрямованості на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості [404, с. 53 – 54].

Зазначимо, що сам термін „технологія” в перекладі з грецької означає „наука про мистецтво”, (*texne* – мистецтво, майстерність; *logos* – слово, навчання). У педагогічній літературі вживають поняття: „педагогічна технологія”, „освітня технологія”, „технологія навчання”, „акметехнологія”, „професійно зорієнтована технологія”. Зокрема, поняття *педагогічна технологія* охоплює процеси освіти, навчання, виховання. *Освітня технологія* зв’язана з організацією освітніх систем та освітніх закладів. Відповідно *технології навчання й виховання* описують діяльність учителя та учнів у навчально-виховному процесі.

У площині сучасних наукових досліджень спостерігається тенденція до розгляду педагогічної та освітньої технологій як синонімів, що засвідчує праця Г. Селевка „Сучасні освітні технології”

[535], де аналізуються вальфдорська педагогіка, педагогіка співробітництва, „діалог культур” та ін.

Акмеологічну технологію сучасні дослідники (Л. Рибалко та ін.) трактують як сукупність методів, прийомів, спрямованих на розкриття внутрішнього „Я”, самості особистості, розвиток її „акме” [504, с. 316]. Тобто в акмеологічних технологіях головною ланкою є сама людина, яка відкриває в собі можливості саморозвитку, самовдосконалення, знаходить способи саморозкриття та самореалізації особистості.

Зазначимо, що поняття „педагогічна технологія” почало цікавити науковців з 60-х років минулого століття. Як категорію педагогічної науки його було розроблено у 80 – 90-х роках. Дотепер існує варіативність визначень цієї категорії. Технологію розглядають як дидактичну концепцію, складник педагогічної науки (Б. Лихачов [357], П. Підкасистий [465], М. Чошанов [704]); як педагогічну систему (В. Беспалько [62], В. Гузеєв [172]); педагогічний процес (В. Безрукова [56], М. Левіна [338], В. Симоненко [556]); алгоритм діяльності вчителя та учнів (В. Монахов [401], В. Сериков [550], В. Сластьонін [568]). Педагогічну технологію розуміють як спеціально розроблений алгоритм досягнення освітньої мети (І. Волков [134], Д. Чернілевський [404]); сплановане й послідовне втілення на практиці педагогічного процесу (О. Дубасенюк [211], І. Ісаєв [247], О. Міщенко [397], В. Сластьонін [568,]); сферу професійних знань про методи й засоби навчання та теорію їх використання на практиці (І. Зязюн [239], О. Пехота [458], С. Сисоєва [560]). Професійно зорієнтовану технологію розглядають як систему форм, методів, прийомів і засобів, що спрямовані на гарантоване досягнення цілей фахової підготовки (О. Набока [411, с. 169]); технологію самоактуалізації, що передбачає багатопланову діяльність з самопізнання, самоаналізу, самонаказу, самопереконавання, самовправляння, самонавіювання [117, с. 288]); технологію розвитку інноваційного потенціалу педагога (В. Маралов, О. Тихомиров [381]).

У межах нашого дослідження спроектовано технологію здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін з опертям на аксіологічні, акмеологічні, компетентнісні, особистісно зорієнтовані засади як базові.

Аналіз педагогічних праць засвідчив, що розробники педагогічних технологій саморозвитку викладача вищої школи звертають увагу на деякі бар’єри в цьому процесі. Зокрема, В. Маралов, характеризуючи бар’єри саморозвитку, зазначив, що вони бувають зовнішніми і

внутрішніми, зумовленими суб'єктивними й об'єктивними чинниками. Зовнішніми бар'єрами дослідник вважає матеріальний стан, індивідуальну сімейну ситуацію, значну зайнятість, поганий стан здоров'я, відсутність умов для саморозвитку, недобррозичливе ставлення колег, відсутність підтримки та допомоги. Внутрішніми вчений називає відсутність здібностей до саморозвитку, мотивів і потреб самовдосконалення, нерозвиненість психологічних механізмів самопізнання та саморозвитку, лінощі, інертність, небажання мобілізувати себе на зміни, розчарування в професії; самовпевненість, негативне ставлення до інновацій [404].

Водночас педагоги вищої школи, ентузіасти, „фанати” своєї справи можуть і прагнуть займатися самовдосконаленням, долати перешкоди саморозвитку за будь-яких умов. Саме такі викладачі здатні ефективно і вміло впроваджувати технології самовдосконалення, бути для своїх колег прикладом здійснення професійного самоствердження.

Усвідомлюючи значущість потреби в постійному саморозвитку сучасного педагога вищої школи, формування мотивації до самовдосконалення, вважаємо за необхідне обґрунтувати спеціально розроблену технологію з метою усунення зазначених суперечностей і бар'єрів професійного самовдосконалення.

Специфіка розробленої технології полягає в:

- цілеспрямованості – наявності мети саморозвитку, саморуху, наближення до професійного успіху, самоактуалізація;
- створенні високої мотивації до професійного самовдосконалення у викладачів, набуття індивідуального досвіду, формування індивідуального простору самовдосконалення;
- гуманістичній спрямованості, особистісній взаємодії, духовній комунікації (викладача та студента), у результаті якої відбувається саморозвиток усіх суб'єктів освітнього простору;
- діагностичності (дозволяє коректно виміряти й оцінити сформованість компонентів професійного самовдосконалення);
- наступності, що полягає в поступовому ускладненні та нарощуванні структурних елементів, прийомів і методів технології самовдосконалення;
- результативності (гарантує досягнення високого результату професійного самовдосконалення викладачів вищої школи).

Пропонуємо узагальнені результати аналізу сутнісних ознак технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Сутність технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи

Сутнісні ознаки технології самовдосконалення	Характеристика технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін
1. Призначення	Процес створення системи методів та прийомів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача, умінь самості
2. Визначення	Інструментарій досягнення професійного самовдосконалення, вершин акме, компетентностей на духовно-аксіологічній основі, ініціація переосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації викладача гуманітарних дисциплін; охоплення викладача вищої школи діяльністю щодо саморозвитку в педагогічному процесі, творче перетворення всієї професійної діяльності на основі усвідомленого саморозвитку
3. Передумови створення	Цілі, створення креативно-розвивального освітнього простору ВНЗ, стимулювання та орієнтація на постійне самовдосконалення, самоактуалізацію викладачів у навчально-виховному процесі університету, технологія самовдосконалення є методологічною основою методики викладання дисциплін у вищій школі
4. Передумови створення	Цілі, створення креативно-розвивального освітнього простору ВНЗ, стимулювання та орієнтація на постійне самовдосконалення, самоактуалізацію викладачів у навчально-виховному процесі університету, технологія самовдосконалення є методологічною основою методики викладання дисциплін у вищій школі
5. Парадигма	Гуманітарна парадигма – основна педагогічна цінність – людина (викладач, студент) з її унікальною здатністю до саморозвитку, з індивідуально-творчим процесом пізнання та самоствердження. Проект майбутнього самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін.
6. Орієнтація	На духовну взаємодію суб'єктів креативно-розвивального простору вищої школи, результатом якої є саморозкриття та взаємозбагачення всіх учасників навчально-виховного процесу ВНЗ.

7. Спрямованість	Гуманістичність, універсалізація підходів до процесів самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін
8. Динамічність	Відображає процесуальний, нелінійний, динамічний характер процесів самовдосконалення

Структура цієї технології охоплює методологічну основу, мету, завдання, об'єкт, предмет, принципи, етапи, прийоми (стратегічні, тактичні) досягнення мети, способи прогнозування результатів, умови впровадження [678].

Відповідно **метою** розроблення й упровадження технології самовдосконалення є стимулювання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін самореалізації, самоактивності, а **завданням**: створення індивідуального простору, набуття індивідуального досвіду самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу особистості викладача; ініціація самопереосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації, досягнення самоактуалізації, професійного акме.

Об'єкт технології – професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів.

Предмет – способи (форми, методи, прийоми) професійного самовдосконалення.

Розглянемо технологію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін на основі розкриття її етапів і змісту (див. табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Характеристика технології професійного самовдосконалення

Етапи технології професійного самовдосконалення	Змістові характеристики технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін
Мотиваційно-стимулювальний (створення індивідуального простору самовдосконалення)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використання в професійній діяльності теорії про природу успіху, оволодіння методами фасилітації (К. Роджерс), прийомами досягнення успіху (тренінги особистісного зростання). 2. Організація креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи (міжкафедральні семінари, семінари для завідувачів кафедр). 3. Насичення змісту дисциплін у вищій школі концепціями професійного самовдосконалення; переосмислення структури традиційних лекційних і семінарських занять, орієнтація на взаємозбагачення, взаєморозвиток.

Продовження табл. 5.2

Рефлексивний	Педагогічний самоаналіз, діагностика успіхів, недоліків (аналітично-рефлексивні вправи, імітаційні ігри, рефлексивно-аналітичні бесіди), рейтинг викладачів
Розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи	1. Набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання, залучення до роботи в міжкафедральних семінарах, проблемних „круглих столах”, дискусіях, ділових іграх. 2. Ініціація самореалізації педагога, через створення ситуацій проектування його змін у професійній діяльності та в собі (відкриті заняття, семінари з навчання саморозвитку). 3. Складання плану професійного самовдосконалення.
Оволодіння індивідуальним стилем, знаннями та навичками професійного самовдосконалення	Школа професійного самовдосконалення викладача ВНЗ. Спецкурси „Методика викладання окремих предметів ВНЗ”, „Духовний розвиток та етика викладача ВНЗ”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи”
Розвивально-творчий	Проведення відкритих лекційних, семінарських занять, створення методичних рекомендацій, скарбничок педагогічного досвіду саморозвитку, саморозкриття та презентація питань індивідуального стилю роботи викладача, складання портфолію, університетський конкурс педагогічної майстерності

Реалізацію педагогічних умов професійного самовдосконалення (які визначені в п. 3.2.) викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах співвіднесено з кожним з етапів запропонованої технології. Так, на мотиваційно-стимулювальному етапі педагогічної технології створюється **креативно-розвивальний освітній простір як умова самовдосконалення особистості викладача гуманітарних дисциплін ВНЗ**, під яким розуміємо *креативно-духовну динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу та систему їхніх відносин*. Ця умова забезпечується *переорієнтацією всього професорсько-викладацького складу на духовну взаємодію, через створення позитивної корпоративної культури, засобами тренінгових технологій, міжкафедральних семінарів, семінарів для проректорів, завідувачів кафедр, насичення змісту дисциплін концепціями саморозвитку, постійної підтримки процесів саморозвитку викладачів гуманітарних дисципліну*.

Педагогічна умова бути суб'єктом особистісної життєдіяльності для викладача гуманітарних дисциплін –

найвищий рівень професійної активності, педагогічної ініціативи, креативності й усвідомлена відповідальність за свої педагогічні дії та вчинки. Ця умова реалізується на мотиваційно-стимулювальному, рефлексивному (аналітико-рефлексивні вправи імітаційні ігри, рефлексивно-аналітичні бесіди, технологія сталкінгу, синквейну) етапах. **Готовність до професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що характеризується системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, розвиненими вміннями „самоті”, педагогічною спрямованістю на основі володіння знаннями та навичками професійного самовдосконалення; розширенням індивідуального простору самовдосконалення; безперервністю, незаспокоєністю результатами протягом усього професійно-педагогічного життя** забезпечується на етапах **розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача** (через інтерактивне навчання, залучення до роботи в міжкафедральних семінарах, проблемних „круглих столах”, дискусіях, ділових іграх); ініціація самореалізації педагога, через створення ситуацій проектування його змін у професійній діяльності та в собі (відкриті заняття, семінари з навчання саморозвитку, складання локбуку, подальшого прогнозування професійного самовдосконалення) та **оволодіння індивідуальним стилем, компетенціями самоті професійного самовдосконалення** (Школа професійного самовдосконалення викладача ВНЗ, спецкурси „Методика викладання окремих предметів ВНЗ”, „Духовний розвиток та етика викладача ВНЗ”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи). **Розвивально-творчий етап педагогічної технології** передбачає реалізацію всіх перелічених педагогічних умов в дії, що розкриваються через проведення відкритих лекційних, семінарських занять, створення методичних рекомендацій, скарбничок педагогічного досвіду саморозвитку, саморозкриття та презентація питань індивідуального стилю роботи викладача, складання портфоліо, університетський конкурс педагогічної майстерності.

Про забезпечення кожної з педагогічних умов свідчать такі методи педагогічної діагностики. Так, універсальною методикою, яка включає 14 параметрів, що можуть ілюструвати ефективність реалізації такої педагогічної умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, як створення креативно-розвивального освітнього простору, є

методика Є. Шострома „Опитувальник особистісної орієнтації” (Personal Orientation Inventory). Методика М. Куна-Т. Мак-Партланда „Хто я?” [317]; модифікований варіант методики Г. Ложкіна „Який я викладач” [350] використані для перевірки забезпечення суб’єктності особистісної та професійної життєдіяльності викладача. Методика діагностики здатності викладача до саморозвитку (модифіковано на основі опитувальника Т. Шамової), методика для визначення рівня розвитку професійної рефлексії викладача (О. Кравців), модифікована методика „Духовний потенціал особистості” (Є. Помиткін) використані для перевірки забезпечення готовності викладача до професійного самовдосконалення.

Отже, зупинимося на етапах педагогічної технології більш детально.

Мотиваційно-стимулювальний етап (створення індивідуального простору самовдосконалення). Його основу становлять ідеї І. Беха, І. Зязюна, О. Дубасенюк, А. Кузмінського, А. Макаренка, О. Семенов, М. Солдатенко, В. Сухомлинського, створення ситуації успіху О. Белкіна, напрацювання Л. Рибалко, В. Рибалко, О. Пехоти. Важливе значення має взаємозв’язок між процесами професійного самовдосконалення викладача вищої школи і створення ситуації успіху, що дає відчуття радості, задоволення, морального, душевного піднесення від педагогічної праці та впливає на формування потреби в саморозвитку. Більше того, як уважає О. Белкін [57], успіх є засобом досягнення успішності й залежить від розмаїття умов і способів для його досягнення. Ситуація успіху формується на всіх етапах взаємодії студента та викладача з урахуванням особливостей і можливостей кожного індивіда під час організації пізнавальної діяльності та сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної на рівень особистісної взаємодії.

У нашому дослідженні важливим є розгляд суб’єктивної успішності викладача, тобто власні досягнення професіонала вищої школи, його індивідуальні позитивні досягнення в педагогічному виді діяльності як результат фізичної, психічної, морально-душевної „роботи над собою”, своєрідне подолання внутрішніх суперечностей та порушення інерції спокою. Створення ситуації успіху – трамплін для подальшого руху, саморозвитку, професійного самовдосконалення викладача вищої школи.

Отже, успішність професійного самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін ґрунтується на „засадах стійких мотивів, системи професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує йому успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого викладач прагнув у своїй діяльності, або збігся з його чеканнями, або перевершив їх” [294, с. 27]. Тобто зміст мотиваційно-стимулювального напрямку технології самовдосконалення викладача вищої школи базується на мотивації досягнення успіху та прагнення саморозвитку в професійній сфері. Будь-яка педагогічна ситуація, керована професіоналом вищої школи, перетворюється на ситуацію успіху, педагогічного інсайту. Отже, ми намагалися, щоб у змісті технології відтворювалася специфіка очікування на отримання успіху й було закладено розкриття можливостей професійного самовдосконалення викладача. Долаючи суперечності, які є невід’ємною частиною певної педагогічної ситуації, викладач сам збагачується та розкриває себе в плані самовизначення, подальшої самоактуалізації, привласнює нові професійні якості. Очікування педагогічного успіху, задоволення від спілкування зі студентом створює потребу в постійному самовдосконаленні, що надає відчуття піднесеності над буденністю, захоплення від розкриття свого педагогічного потенціалу.

Аналіз відповідної літератури [136; 719] засвідчує, що *успіх у педагогічній діяльності залежить від таких чинників, як:*

1. Професійна психолого-педагогічна підготовка викладача. Нині вона має різноманітні варіанти, залежить від традицій ВНЗ, його викладачів. Однак майбутні фахівці повинні мати ґрунтовні знання в галузі педагогіки й психології, уміти орієнтуватися в життєдіяльності студентів та вміло вирішувати проблемні педагогічні ситуації.

2. Загальний розвиток педагога, його особистісні риси, розуміння суспільного контексту епохи, культури та ін.

3. Тип навчального закладу, у якому працює викладач, з огляду на специфічні вимоги до його діяльності.

4. Характеристика особистого життя викладача щодо взаєморозуміння з довіллям, близькими людьми, матеріального забезпечення, рівня побутових умов тощо.

У мотивації досягнення педагогічних вершин через успішну професійну діяльність велику роль відіграє метод фасилітації (К. Роджерс), що сприяє самовдосконаленню і викладача вищої школи, і студента. Як наголошував К. Роджерс, педагог-фасилітатор має стимулювати прагнення до саморозвитку. У спілкуванні зі студентами такий викладач демонструє довіру в з'ясуванні та формулюванні цілей і завдань особистісного розвитку, звертає увагу на формування внутрішньої мотивації. Він – „скарбничка”, „джерело” різноманітного досвіду, до нього можна звернутися за допомогою й порадою. Педагог має володіти емпатією, яка дає змогу розуміти почуття та хвилювання кожного студента, постійно збагачувати себе духовно й інтелектуально.

Мета **першого етапу** технології самовдосконалення – викликати зацікавленість викладачів до професійного саморозвитку, ефективної взаємодії зі студентською аудиторією, питань дидактики, інтерактивних, прогресивних методів навчання, бажання поглибити й проаналізувати свої психолого-педагогічні знання, зокрема щодо питань дидактики. Як засвідчує практика, це найскладніший етап, адже доводиться долати різні психолого-педагогічні бар'єри. Щоб мотивувати викладачів, варто спрямовувати учасників до роботи над собою, використовуючи досвід ентузіастів педагогічної справи, які працюють поруч, залучати до цього неординарних особистостей з яскравою харизмою, що мають великий педагогічний стаж, а головне – прагнення до саморозкриття та саморозвитку.

За допомогою вправ, прийомів, тестів викладач гуманітарних дисциплін розкриває можливості свого самовдосконалення, власного потенціалу досягнення успіху. Методи фасилітації, якими він володіє, позитивно впливають на професійне самовдосконалення, значно покращують комунікативну взаємодію зі студентською аудиторією, сприяючи успіху в педагогічній діяльності, взаємного саморозвитку суб'єктів креативно-розвивального освітнього простору.

Варто пам'ятати, що за будь-якої взаємодії люди справляють виховний вплив один на одного, а в педагогічному процесі цей вплив набуває вирішального значення, стає „дотиком до особистості” або „дотиком до душі” студента, взаємозбагаченням. Характерною ознакою креативно-розвивального простору є дієвість та ефективність педагогічного процесу, за якого спілкування діє

психотерапевтично. Успішність саморозвитку залежить від бажання внутрішньої мотивації студентів, яку формує викладач, і ставлення до нього як до партнера, що створює в слухачів почуття довіри, безпеки, упевненості у своїх силах, а отже, стимулює пізнавальну активність, ініціативу, творчість самого викладача, який так само відчуває задоволення від розкриття власного потенціалу. Розглянемо, як студенти сприймають викладача-фасилітатора (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Враження від викладача вищої школи

Позитивне враження	Негативне враження
<p>Цікавий співрозмовник, справедливий, почуття легкості від спілкування, емоційний, неупереджений, ентузіаст, альтруїст, джерело позитивних емоцій та розвитку. Може допомогти, може навчити, скерувати діяльність, йому можна довіряти. Яскраво виражена потреба в самовдосконаленні</p>	<p>Холодний, обачливий егоїст, упереджений, злопам'ятний, корисливий, амбітний. Залишає неприємне враження, відчуття маніпуляції, пригноблення, приниження. Не навчання, а тортури. Не хочеться йти на заняття. Викликає недовіру, неприйняття, що призводить до небажання спілкуватися, негативних емоцій. Зупинка в розвитку</p>

Позитивне враження знижує рівень тривожності, підвищує впевненість у собі, у власних силах, допомагає вільно думати й почувати, реалізовувати творчий потенціал, самоактуалізуватися, розкривати здібності, не займати оборонну, а в деяких випадках і агресивну позицію.

Завданням представленої технології є опанування викладачами методами фасилітації та досягнення професійного успіху засобами педагогічного тренінгу. Він має будуватися на принципі діяльнісної детермінації, що передбачає органічний зв'язок усієї сукупності соціально-психологічних характеристик групи, засобів психологічного впливу з реальною дійсністю (за Л. Петровською) [453]. Педагогічний тренінг впливає на розвиток особистості викладача на таких рівнях: когнітивному (отримання нової інформації відбувається засобами постановки та розв'язання дослідницьких завдань, що спрямовані на самопізнання, оволодіння прийомами та засобами саморозвитку); морально-емоційному (уся нова інформація інтерпретується через особистісну значущість та моральність); конативному (передбачає розширення поведінкового

репертуару за рахунок усвідомлення неефективних способів викладання, спілкування зі студентською аудиторією).

Під час проходження тренінгів викладач гуманітарних дисциплін повинен оволодіти: ефективними комунікативними діями в реальних умовах спілкування [135]; уміннями емоційної регуляції на всіх етапах тренінгу; уміннями „самості”, що спрямовують і визначають характер подальшого професійного саморозвитку особистості; процесами відображення, що створює орієнтацію людини в ситуації спілкування та самовизначення.

Важливою особливістю тренінгу (у межах розробленої технології) є його діагностична функція. Йдеться про самодіагностику як відображення активної професійної позиції викладача. На жаль, на практиці дуже часто трапляється так, що в педагога добре відпрацьовано позиції „предметника” (головне – знання свого предмета), „методиста” (методичні вміння й навички), але він не сформувався як „діагност”, „самодіагност”. Причина цього в тому, що у вищих навчальних закладах предметним умінням приділяється більше уваги, аніж психолого-педагогічним. Отже, здійснюється підготовка викладача-лектора, але не формується особистість професіонала, яка постійно розвивається. У цих умовах актуалізується роль тренінгових технологій, які ефективно впливають на формування педагогічної компетентності, професійної здатності, самовдосконалення. Ситуація спілкування в тренінгу передбачає, що діагностичні процедури стають органічним складником навчання, впливають на створення індивідуального простору самовдосконалення викладача. Тренінг виконує такі функції: дидактичну, виховну, розвивальну, професійну (С. Харін) [649], що сприяють формуванню стратегії саморозвитку, спрямовують вектор потенційного професійного самовдосконалення педагога. Під час тренінгу особистість набуває знання, уміння, навички міжособистісної взаємодії, у ній реалізується яскраво виражена спрямованість на формування певних якостей. Розвивальний характер тренінгу виявляється в якісних змінах особистості викладача, створенні умов для корекції й удосконалення професійних знань та вмінь. Отже, тренінг професійного самовдосконалення посилює контекст навчання за трьома напрямками: знань про природу самовдосконалення, самопізнання, самореалізації та способів їх використання; вмінь, що сприяють самовдосконаленню, більш ефективній взаємодії між

викладачем і студентом взаємозбагаченню педагогічних цінностей і поглядів. Треба мати на увазі, що процес навчання засобом тренінгу має креативний характер, тому що викладач вищої школи самостійно шукає вирішення проблеми, яке відповідає його педагогічним поглядам, інтересам, потребам. Тобто особистісний досвід викладача використовується не спонтанно, а рефлексивно, що дозволяє фіксувати, аналізувати свої дії та вчинки й адекватно ситуації застосовувати отримані знання. Отже, тренінг професійного самовдосконалення – складник технології означеного процесу, інтерактивна форма навчання в межах розширення професійної компетентності та створення індивідуального простору професійного самовдосконалення.

Мотиваційно-стимулювальний етап технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін також передбачає організацію креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи (міжкафедральні семінари, семінари для завідувачів кафедр. У цьому контексті велике практичне значення мають семінари, „круглі столи” з обміну досвідом саморозвитку, інноваційними методами навчання, ознайомлення із сучасними методиками та технологіями самоосвіти. Під час цих заходів розглядаються питання: як спрямувати викладачів на ефективну педагогічну діяльність, підтримати ентузіазм викладача-початківця, запобігти професійним деформаціям, навчити аналізувати свою викладацьку діяльність і роботу студента, творчо здійснювати професійну діяльність, віднаходити оптимальне поєднання аудиторної й самостійної, індивідуальної роботи студентів.

У роботі семінару важливе значення має періодичність опрацювання раніше поданого матеріалу із самовдосконалення, але вже на вищому рівні. Дослідники розробили чітку логіку побудови обговорюваних етапів: аналіз теоретичних положень самовдосконалення → перенесення їх на навчальний предмет, створення конкретної науково-методичної розробки → обговорення результатів її застосування (Н. Зверева) [230]. Під час проходження цих етапів в учасників пробуджується інтерес до концепцій самовдосконалення, до дидактики та педагогіки вищої школи, усвідомлення взаємозв'язку навчання й цілісного розвитку особистості. Тож удосконалення вмінь педагогічного спілкування,

зростання рівня теоретичних знань дають змогу один і той самий матеріал розглядати кожного разу на новому методичному й змістовому рівнях, розкриваючи безмежні можливості для професійного потенційного зростання. Наведемо приклад. На першому семінарі розглядається сутність, структура, етапи професійного самовдосконалення занять (основні теоретичні положення); на другому – процедура входження в семінар за допомогою прийомів педагогічної майстерності початку заняття, на третьому – різні варіанти побудови семінарського заняття з використанням інтерактивних технологій та технології самовдосконалення. Отже, переосмислення педагогічної теорії відбувається на основі предметної специфіки та концепції професійного саморозвитку.

Важлива роль у межах технології професійного самовдосконалення належить науково-практичним семінарам для завідувачів кафедр. Основна їх мета полягає в ознайомленні з новими технологіями самоосвіти, самовдосконалення й сучасними методами навчання, обговоренні та аналізі питань і проблем, що виникають у роботі з викладачами: як сформувати інтерес до педагогічної діяльності у ВНЗ; як порозумітися з молоддю, яка має дещо інші ціннісні орієнтації та уявлення про сучасне навчання та концепції саморозвитку; чого цінного можна навчитися у викладача-початківця.

Отже, під час таких семінарів для керівника стає більш зрозумілою стратегія й тактика корекції поведінки викладача щодо методів і форм самовдосконалення, прийомів педагогічного спілкування, відкриваються можливості для подальшого розвитку педагогічної інтуїції та передбачення завідувача кафедри, а також впливу на професійне становлення викладача, відбувається взаємозбагачення й досвідченого керівника, педагога-початківця.

Ефективною формою підвищення науково-методичного рівня викладача ВНЗ є система індивідуального кураторства, коли до початківця закріплюється досвідчений наставник. Вона передбачає відвідування лекцій, семінарських занять, їхній рефлексивний аналіз як один із ефективних способів формування мотивації викладача до професійного самовдосконалення, допомога в становленні власного педагогічного стилю та досвіду саморозвитку.

Отже, серед основних завдань педагогіки вищої школи щодо здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін можна виокремити такі:

1. Формування у викладачів установки на самоосвіту й самовиховання, професійне самовдосконалення як наріжних каменів професійної педагогічної діяльності.

2. Виховання чіткої педагогічної спрямованості особистості педагога-вищої школи, що в науковій літературі [127; 139; 404; 719] визначається як мотивація до педагогічної діяльності, головне в якій – стати, бути й залишатися викладачем, орієнтуючись на розвиток особистості студента.

3. Розвиток і вдосконалення перцептивно-рефлексивних і творчих здібностей як підвалин професійного становлення фахівця (перцептивно-рефлексивні здібності – здатність досягнути індивідуальну своєрідність особистості учня, стати на місце іншої людини, проаналізувати власну педагогічну діяльність; здатність до творчості – уміння кожного разу поглянути з нової позиції на матеріал, на аудиторію, на конкретну педагогічну ситуацію).

4. Формування комунікативності, що забезпечує успішність міжособистісної взаємодії та професійної діяльності в спілкуванні (а відповідно й успішну самореалізацію та самоактуалізацію), ефективний вихід із конфліктних ситуацій, адже успіх у педагогічній діяльності залежить від ефективності педагогічного спілкування на заняттях, якщо мати на увазі, що сучасна лекція, семінар, практичне заняття – духовне спілкування групи, результатом якого є інтелект кожного із суб'єктів навчання.

Зважаючи на нові пріоритети вищої освіти у XXI столітті, з усією відповідальністю можна стверджувати, що педагогічна освіта – не тільки передача певної суми знань, умінь і навичок, а, передусім, загальнокультурний і професійний саморозвиток викладачів вищої школи та студентів. А відтак – слід забезпечити психолого-педагогічні умови особистісного включення фахівця до процесу саморозвитку, яке має стати природним переходом від навчальної до професійної діяльності. У табл. 5.4 проаналізовано взаємодію студента й викладача в нових умовах технології самовдосконалення.

**Взаємодія викладача та студента в умовах технології
самовдосконалення**

Викладач	Студент
Стає педагогічним технологом, організатором педагогічної діяльності студентів та професійного самовдосконалення	Стає співрозмовником, співтворцем, переходить від пасивності до активності в слуханні й активно роздумує, спільно з викладачем шукає шляхи індивідуального саморозвитку
<p>Перетворюється на наставника, режисера особистісного самовдосконалення та саморозвитку студента:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стимулює творчість, указує напрям самостійної діяльності, розвиває ініціативу студентів; – виробляє чітку диференційовану систему оцінювання, вибирає цікаві форми й методи контролю з діагностикою особистісних якостей студентів; – удосконалює прийоми аналізу, синтезу, критичне педагогічне мислення 	<p>У процесі взаємного збагачення перебирає на себе частину викладацьких функцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> – мотивація перетворюється на потребу, жадобу діяльності, він не лише ставить завдання сам, але й прагне їх вирішувати; – цікаво живе під час навчального процесу, а не „відбуває” час
Формує професійний світогляд, нове педагогічне мислення, вибудовує комплекс пізнавальних стратегій, розробляє тактику, спрямовану на новий освітній продукт – активно мислячу, творчу особистість, здатну до саморозвитку	Опановує систему знань, умінь і навичок, учиться спілкуватися, установлювати ділові стосунки з колегами, однокурсниками. Знання стають частиною особистого досвіду, тобто „особистісно значущими”, тим підґрунтям, на якому формуватиметься професійне мислення
Свідомий перехід від елементарної репродукції, інформації, що отримується монологічним шляхом, до пошуково-дослідницького, методологічного рівня викладання й діалогічного креативного мислення. Постійний пошук шляхів професійного зростання. Розробляє якісно нові матеріали: авторську програму становлення студента в сучасній педагогічній культурі	Виникає внутрішня потреба в самоосвіті й самовихованні, збагачується внутрішня сутність особистості, розвиваються та формуються духовні, інтелектуальні потреби

Створення індивідуального простору самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що відбувається в межах мотиваційно-стимулювального етапу, залежить від *насичення змісту дисциплін у вищій школі концепціями професійного самовдосконалення; переосмислення структури лекційних та семінарських занять, орієнтації на взаємозбагачення, взаєморозвиток суб'єктів креативно-розвивального простору*. Отже, технологія самовдосконалення передбачає сучасні форми організації навчання у вищій школі, що мають не лише інформувати, а й сприяти самовдосконаленню формуванню фахівця та громадянина, всебічному розвитку молоді людини й самого викладача.

З нашого погляду, лекція є ефективною формою систематичного, живого, безпосереднього „контакту” свідомості, почуттів, волі, інтуїції, імпрровізації, переконаності між особистістю викладача і внутрішнім світом студента [223]. Сучасна лекція в межах технології самовдосконалення – джерело саморозвитку викладача та студента. Лекція відкриває великі можливості для саморозкриття, самоствердження, самоактуалізації:

– за допомогою лекції слухач входить до багатогранного світу науки, має змогу дидактичного спілкування, що формується та проявляється в умовах конкурентної навчальної діяльності як різновиду відносин і ділового спілкування. Таке спілкування завжди детерміноване метою, змістом, методами й формами;

– за допомогою лекції викладач може самовиразитися, стати „володарем думок”, почуттів, душ молоді. Інтелігентний, ерудований, інтелектуальний, озброєний досвідом та науковими методами, цікавий для молоді викладач вищої школи веде слухача до наукових знань, відкриває „таємницю” наукового мислення, сходження до професійних вершин, заряджає вірою та ентузіазмом пізнання, утілює принцип зв'язку теорії з практикою та висвітлює результати наукової діяльності – і власні, і колег;

– студент отримує інформацію в стислій, економній формі, стає свідком саморозкриття та актуалізації власних професійних можливостей викладача, його динамічного саморозвитку; отримує можливість проаналізувати значну кількість іноді протилежних думок та виробити своє ставлення до проблеми, що досліджується; навчається орієнтуватися в додатковій літературі та обирати індивідуальні методи самовдосконалення, роботи над собою;

– викладач зосереджується на найбільш складних питаннях, у яких важко розібратися самотійно, демонструє власний, неповторний шлях у пошуках істини. Більше того, лектор може та повинен заряджати аудиторію пафосом нового, поезією знань, силою й красою логіки та інтуїції, стимулюючи в студента процес пізнання себе. Проводячи суспільне знання через свою індивідуальність, педагог переконливо, емоційно доносить до студентів ідеї саморозвитку, служіння людям і почуття високої відповідальності;

– під час лекції викладач відкриває великі можливості для подальшого самовиховання, самоосвіти студентів; для усвідомлення побаченого та почутого, здійснення таких важливих розумових операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; для розвитку уваги, пам'яті, загальної ерудиції – шляхів професійного самовдосконалення.

Технологія самовдосконалення передбачає чітку організаційну структуру лекції. Якщо звичайний викладач хвилюється тільки за свою особисту діяльність, то досвідчений, творчий лектор, викладач-фасилітатор повинен детально продумати організацію та стимулювання пізнавальної діяльності студентів, кожного разу роблячи установку на постійне вдосконалення своїх методів, форм, засобів, прийомів викладання.

Головним акцентом у технології самовдосконалення є впевненість у тому, що *сучасна лекція – організоване педагогом духовне спілкування групи, змістом якого є наукові знання, результатом – інтелектуальне зростання кожного студента, формування потреби в постійному самовдосконаленні суб'єктів креативно-розвивального простору, духовне багатство, враження від „дотику” до особистості професіонала вищої школи [720].*

Акцентуємо увагу на таких моментах у новітній технології самовдосконалення при проведенні сучасної лекції.

Лекція – частина життя викладача та студента. Тому спілкування під час неї повинно відбуватися на високому рівні загальнолюдської культури. Лекція це і можливість спрямувати вектори професійного розвитку, надихнути на роботу над своєю особистістю, стимулювати рефлексію своєї педагогічної діяльності, ідентифікувати себе з конкретним викладачем вищої школи, який може стати для студента ідеалом, до якого потрібно прагнути.

Лекція – відкриття істини, сенсу у спільній діяльності. Саме на лекції формуються навички самоосвіти. Певна отримана інформація співвідноситься з індивідуальним досвідом, як результат – сама особистість (і викладача, і студента) переоцінює себе, свої професійні можливості, знання, уміння, навички, наближаючись до професійних акмеологічних вершин.

Людина на лекції – цінність, вона мета, ніколи не засіб її досягнення. Повага до особистості викладача, студента – підґрунтя ефективного самовдосконалення, досягнення успіху в професійній діяльності. Тільки через формування адекватної „Я”-концепції, що відбувається під час лекції, формування потреби в постійному самовдосконаленні суб’єкти креативно-розвивального простору отримують змогу піднятися на більш високий рівень саморозвитку, актуалізувати свій професійний потенціал, відчути повну ідентичність зі своєю професійною діяльністю, соціальним оточенням, стають здатними творити при розв’язанні найпростіших завдань [12].

Переосмислення структури лекційних і семінарських занять, орієнтація на взаємозбагачення, взаєморозвиток суб’єктів креативно-розвивального простору передбачає повне оновлення змісту й методів проведення останніх. Так, у межах технології самовдосконалення зовсім змінюється архітектоніка лекції. Вона відбувається за таким сценарієм:

1. Актуалізація знань, життєвого досвіду та потенціалу саморозвитку студентів. Це своєрідне налаштування на подальшу роботу. Активізація – згадування, опора на особистий досвід студента. Слід пам’ятати, що слухачі оцінюють лектора в перші 30 секунд. Тому перша фраза, речення, погляд мають велике значення. Якщо ефект „першого враження” був негативним, то його складно зламати буде потім. Характер першого етапу лекції визначає й залежить від контексту, тривалості лекції, настрою аудиторії. З перших моментів студент повинен захопитися особистістю викладача, який, своєю чергою, мотивує студента на подальшу роботу над собою.

2. Створення позитивної мотивації. Не менш важливий етап лекції, що визначається стилем спілкуванням викладача: „Я-повідомленням”, педагогічним оптимізмом, емоційним відгуком, формуванням колективних форм стосунків студентів, створення в

колективі емоційної напруги, атмосфери успіху, наукової творчості, мажорного стилю життя в аудиторії.

3. Теза – розгорнута відповідь на питання, зазначене в плані лекції, аналіз проблеми, узагальнення, розкриття наукових гіпотез, зіставлення протиріч, приклади розв'язання цих протиріч, що веде до нової якості досліджуваного явища.

4. Аргументація положення, підкріплення правоти зазначеної тези, доводи на її користь. Доречно й доцільно наводити антитезу або контраргументи – існуючі протилежні погляди на зазначену проблему, їхнє порівняння. Гармонійно вплітається в тканину лекції ілюстрація тез (статистичні дані, факти, випадки з реального життя, цитати)

5. Висновки. Це підсумок лекції. Заключна частина повинна бути такою ж яскравою, як і початок, оскільки людина запам'ятовує ці дві частини, саме вони найкраще залишаються в пам'яті. Приблизна структура висновків:

- коротке повторення основних положень лекції;
- узагальнення сказаного;
- перспективи;
- побажання та оптимістичне прогнозування спільного розвитку.

Головна ознака проведення лекції в межах технології самовдосконалення – індивідуальна неповторність особистості лектора, його характеру, уподобань, педагогічних методів, авторських прийомів, здатність викликати в студентській аудиторії сильну мотивацію досягнень, потребу в професійному розвитку.

Індивідуальність лектора, його педагогічні здібності розкриваються під час спілкування зі студентами у формі педагогічної імпровізації. Бо справжня лекція – педагогічна інтуїція, імпровізація, словесна творчість.

Процес педагогічної імпровізації складається із чотирьох етапів:

- внутрішній педагогічний імпульс (поштовх, спалах, що висвітлює незвичайну ідею, думку) – або говорячи психологічною термінологією, інсайт. Ця мить створення педагогічної ідеї за умови швидкої реалізації називається початком імпровізації;

- миттєве усвідомлення педагогічної ідеї та стрімкий вибір шляху її реалізації. На цьому етапі приймається рішення, бути чи не

бути імпрровізації. Народження ідеї відбувається інтуїтивно, шлях її втілення обирається інтуїтивно – логічно;

– публічне втілення педагогічної ідеї. Здійснюється видима частина імпрровізації як частини айсбергу. Цей етап є центральним, від нього залежить ефективність усього процесу. Які б чудові, блискучі ідеї не приходили в голову викладачеві, які б численні варіанти він не прораховував, у них не буде належного сенсу, якщо він не зможе це публічно втілити в педагогічну тканину лекції;

– усвідомлення – миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї, рішуче продовження або закінчення нової ідеї залежно від ситуації.

Як бачимо, лише ретельно підготувавшись до лекції, проаналізувавши її основні моменти, можливості для саморозкриття суб'єктів креативно-розвивального простору, можна вважати, що викладач готовий до проведення лекції. Але остаточний результат, успіх в аудиторії забезпечуються педагогічною технікою викладача, ефективним спілкуванням під час лекції, знанням методики, методів, прийомів проведення лекції.

Сучасний семінар, насичений концепціями самовдосконалення, – інтерактивна, творча форма організації навчання. У цьому разі викладач переходить від рівня елементарної взаємодії з аудиторією до евристичної (повне використання можливостей „живого” спілкування зі студентами) і творчої самостійності. Варто ставити питання про підготовку семінару абсолютно іншої якості, що набуває потенціалу вдумливої рефлексії та саморозкриття.

1. План творчого семінару – це інструмент реалізації викладачем своєї освітньої програми. Викладач продумує, яким чином можна зв'язати кілька семінарів, розглядає його цілі, продумує домінуючі види діяльності студентів, прогнозує передбачувані результати. Що означає „своя особиста освітня програма”? Те, що від семінару до семінару педагог розвиває свої педагогічні методи й прийоми, аналізує себе та дії свої власні чи студентські й чітко, тонко реагує. Більше того, намагається співвіднести свій творчий процес професійного самовдосконалення із діяльністю аудиторії.

2. Актуалізація творчого потенціалу студентів у свідомості викладача. „Актуалізація” буквально означає „пригадування” (тут – особливостей студентської групи, найбільш удалих елементів попередніх занять і т. ін.). На цьому етапі важливо вжитися в стан

студентів, спробувати відчутти ставлення до теми майбутнього семінару й відкоригувати планований зміст і засоби навчання. Іноді навчальні здібності групи не дозволяють діяти творчо, тоді варто зупинитися на репродукції пройденого матеріалу. Якщо ж група творча, з високим інтелектуальним потенціалом, то й завдання мають бути різноманітними, різнорівневими, у достатній кількості та відмінної якості. Темп роботи в такій аудиторії може бути високим.

3. Викладач має виробити особистісне ставлення до проблематики семінару. З цією метою проводиться аналіз літератури з теми, відшукуються проблеми, цікаві самому викладачеві (є вірогідність, що ці проблеми стануть цікаві й студентам). Байдушність, аморфність, апатія до теми семінару вмиль передаються слухачам, відчужуючи їх від предмета, наводячи нудьгу. Безперечно, у будь-якій дисципліні є дуже складні теми, і це підкреслює, що завдання й мета викладача – „закохатися” в кожену тему семінару, віднайти можливості для розширення та збільшення мотивації студентів, навчитися зв’язувати кожену таку тему з реальним і зрозумілим для слухачів життям. Крім того, уміння висвітлити своє бачення проблеми – важливий етап професійного становлення, адже тут виникає необхідність подати кілька різнобічних поглядів науковців на аналізоване питання, а це, своєю чергою, дає змогу осягнути індивідуальність кожного студента, оцінити їхні оригінальні думки.

4. Визначення смислу семінару, співвідношення його з головними цілями виучуваного курсу. Важливо враховувати, що смисл семінару й опрацьовуваної теми у свідомості деяких студентів можуть бути різними, тому корисно мати уявлення про спрямованість індивідуальних освітніх програм студентів, їхні інтереси у виучуваній галузі. Визначення смислу семінару характеризує вміння викладача мислити глобально й віднаходити точки зіткнення з педагогікою і психологією, уміння відповісти на запитання: „Задля чого ми вивчаємо цю тему?”, „Який виховний потенціал несе ця тема для студентів?”, „Яке місце цього конкретного семінару в системі педагогічних наук?”

5. Розробка ідеї семінару, яка зумовлена його типом і передбачуваним творчим результатом. Для студентів формулюється одне чи кілька відкритих завдань, які не мають однозначного варіанта виконання й дозволяють кожному

реалізувати свою індивідуальність. Ідея семінару – це його головне духовне зерно. У ході розробки викладач має послідовно відповісти на запитання: „Що винесуть студенти після семінару?“, „Які знання, враження, емоції, слід у студентському світогляді воно залишить?“, „Чи стане проведене заняття поштовхом до саморозвитку особистісного потенціалу?“

6. Добір матеріалу, засобів, методів і форм діяльності, які забезпечать „народження” студентами змісту освіти. На цьому етапі слід ретельно продумати, чим саме, як і коли будуть займатися студенти, адже досвідчений педагог чітко й уважно продумує не лише свої дії, а й роботу студентів на занятті. Часто від молодих викладачів можна почути: „А в мене залишився час, і я їх відпустив, бо я не знаю, що з ними робити!” або „Група до заняття не готова і я відпустив студентів”. Висока педагогічна майстерність вирізняється якраз тим, що кожен на семінарі зайнятий справою, а для випадку „залишився час” у викладача повинні бути „домашні заготовки”: тести, вправи, ситуації, проблемні питання. Головне правило – ні хвилини бездіяльності! Студенти не мають права нудьгувати на семінарі, цьому служить весь арсенал засобів, методів, форм, прийомів діяльності: від аналізу й синтезу до „занурення в проблему” й елементів тренінгових технологій.

7. Співвідношення можливих творчих результатів студентів з освітніми стандартами. До планованих творчих продуктів студентів слід добирати культурно-історичні аналоги, тобто, якщо результати, до яких дійшли студенти в ході творчого семінару, досить несподівані й виходять за межі освітніх стандартів, то завдання викладача – співвіднести творчий продукт з реаліями сьогодення й підтримати слухачів у творчому пошуку.

8. Розробка одного чи кількох варіантів структури семінару, його „дихання”, що позначає зміну контрастних видів діяльності студентів (робота в групах, діадах, елементи „мозкового штурму”, диспуту, індивідуальна робота, виступи, підсумки, рефлексія тощо) із збереженням освітньої домінанти. Цей етап передбачає врахування особливостей аудиторії: якщо група контактна, з високим інтелектуальним рівнем, то план семінару набуває гнучкішої й складнішої структури, обсяг творчих завдань і вправ значно збільшується. Пильну увагу слід звертати на індивідуальність студентів, особливості пам’яті, мислення, уваги, тип темпераменту, щоб найкращим чином використовувати

індивідуальність кожного слухача на занятті. Для прикладу: холерика варто завантажити значним обсягом роботи, інакше він може підірвати дисципліну в групі, сангвінік потребує контролю своєї діяльності, флегматика важливо не квапити, а ось із меланхоліком слід діяти м'яко й делікатно.

9. Написання конспекту чи плану семінару. Існує думка, що робочий план „сковує” викладача, проте це не зовсім так, адже лише ретельна підготовка уможливорює і оперативне керівництво семінаром, і педагогічну імпровізацію, і загострення уваги на найбільш важливих питаннях.

Принциповим положенням технології самовдосконалення щодо насичення змісту дисциплін концепціями професійного самовдосконалення є етапи проведення семінарського заняття (розроблені нами) [13], що мають таку структуру:

1. Актуалізація опорних знань студента

Початок семінару задає тон усій подальшій роботі. Настрій, стан викладача передається аудиторії. Іноді буває й так, що у викладача з якихось причин немає настрою, проте побачивши перед собою свідомих студентів, які чекають на спільний пошук, викладач наче отримує „додаткові крила”, відкриває в собі „друге дихання”, і заняття проходить успішно. Тут корисно пам'ятати, що фахівець не має права на поганий настрій, а тим більше – на виливання свого несприятливого фону на аудиторію.

Цей етап семінару прикрасить „**Я-повідомлення**”, про яке вже йшлося вище, наприклад, можна почати з фраз: „У мене завжди добре на душі, коли зустрічаюся з розумними людьми” чи „Ви вражаєте мене своєю активністю та ініціативністю”, „Мені завжди приємно спілкуватися із закоханими у свою справу людьми” тощо. При цьому педагог мовби підноситься над конкретним реальним випадком і бачить за ним загальне явище людського життя.

Експрес-опитування – інтенсивний метод дієвого включення в роботу. Тут можна використовувати основні терміни, поняття, визначення, які усно „ланцюжком” подаються слухачами.

Метод незавершених речень – студентам пропонується продовжити письмово чи усно подану фразу, наприклад: „Педагогіка – ...”, „Принципи виховання...”.

На цьому етапі може застосовуватися прийом „інтрига”: висувається проблемне запитання, на яке потрібно відповісти в кінці семінару, подається тест на виявлення здібностей і

можливостей, а результати оголошуються під час завершення семінару. Прийом дозволяє тримати аудиторію, мобілізувати сили й інтелект на головні цілі семінару.

2. Теоретичний блок семінару – це його фундамент, могутня підвалина, без якої решта етапів не може відбутися. Він варіативно реалізується в таких напрямках:

– диференційоване опитування, яке в ідеалі має охоплювати всю групу (тут стає в нагоді „педагогічна шкатулка”: уся група (непомітно для слухачів) розбивається на підгрупи, і кожна отримує своє завдання, причому працюють усі, що уможлиблює в умовах Болонського процесу приділення уваги кожному студентові; наприклад, 3 – 5 осіб працюють біля дошки, складають схеми чи таблиці щодо виявлення зв’язків між поняттями, 7 студенти письмово відповідають на запитання або виконують тести, 2 – 3 студентів усно висвітлюють найбільш важливі питання, а всі інші перебирають на себе роль опонентів) (див. дод. Л);

– робота зі схемами, таблицями, професійними кросвордами;
– розповідь-естафета за опорним конспектом (для опрацювання історичного, біографічного матеріалу);
– „критичне слухання” доповідей, рефератів зазвичай прикрашають теоретичний блок і т. ін.

3. До практичного блоку можуть входити такі види робіт:

– аналіз конкретних ситуацій, заздалегідь дібраних і проаналізованих;
– розв’язання практичних завдань;
– розбір реальних фактів, дій, педагогічні ситуації;
– аналіз теки з діловою документацією, нормативних документів;
– дискусія, „акваріум”;
– ділова гра.

4. Творчий блок має спонукати студентів до виробництва творчої продукції шляхом застосування різних видів робіт, як-от: написання творів; заповнення таблиць; розробка моделей з теми; створення власних принципів з попереднім обґрунтуванням; продумування рекламного відеоролика, у якому головними героями можуть бути спеціальні професійні поняття; захист стендового плаката з теми семінару, у якому основні положення висловлюються графічно, блоками, коротким описом; застосування методу „колажу” (після обговорення теоретичних питань

мікрогрупам дається завдання за допомогою вирізок із журналів створити образ, модель, технологію і захистити презентовану продукцію).

5. Рефлексія – підбиття підсумків, резюме, аналіз заняття, але не у звичайному розумінні, бо традиційний семінар аналізує викладач, а сучасні технології самовдосконалення передбачають аналіз заняття самими студентами. Він може проходити і в усній формі, і в письмовій, що залежить від стилю педагогічного спілкування, вигляду й форми семінару. Наведемо приклади:

– сформулюйте почуття й відчуття, які виникли у вас у результаті заняття. Які суперечності у вивченні теми ви виявили?

– сформулюйте основні результати своїх занять із цієї теми семінару. Завдяки чому вам удалося їх досягти? Які труднощі виникли у вас у ході опанування теми? Яким способом ви їх розв'язали?

У будь-якому випадку після того, як викладач напише план семінарського заняття, він має подумки уявити його, програти ключові моменти, спробувати передбачити реакцію слухачів на ті чи ті пропозиції педагога. Загалом же завдання та вправи, які він пропонуватиме студентам, фахівець спочатку повинен виконати сам, і якщо виникли певні сумніви в успіху окремих моментів – замінити їх на більш ефективні й доступні [672].

Рефлексивний етап технології самовдосконалення передбачає педагогічний самоаналіз, діагностику успіхів, недоліків (аналітично-рефлексивні вправи, імітаційні ігри, рефлексивно аналітичні бесіди) [658].

Викладачам вищої школи з метою виявлення своєї життєвої професійної позиції, самоаналізу, що впливає на успіх у педагогічній професії, було запропоновано підготувати есе „Чи має право викладач вищої школи бути нещасною людиною?”

З метою розкриття рефлексивного потенціалу, самоактуалізації викладача використано метод синквейну (форма вільної творчості, що потребує від автора вміння знаходити в інформаційному матеріалі найбільш суттєві елементи, робити висновки та стисло їх формулювати). Синквейн – це вірш, що складається з п'яти рядків і будується за певними правилами. Синквейн учить осмислено використовувати поняття та визначати своє ставлення до проблеми,

яка розглядається, що особливо важливо в контексті професійного саморозвитку. Наведемо приклади синквейнів. Аналізуючи сутність і зміст професійного самовдосконалення викладачів, сформулювали своє ставлення до цієї проблеми через написання таких синквейнів:

Самовдосконалення
Суперечливий, спірний.
Рухається, суперечить,
перемагає.
Надає оновлення професійного
життя
людини.
Вектор прогресивних змін.

Деформація
Застигла, консервативна.
Гальмує, помиляється,
погоджується.
Не надає надії на краще
майбутнє.
Застій у розвитку.

Рефлексивний етап технології самовдосконалення характеризувався виконанням вправ типу „Самоаналіз”, „Мій чорно-білий портрет”, „Мій портрет очима групи”, „Особистий герб і девіз”, створенням і розробкою проектів флешмобу (від. англ. *flash mob* – миттєвий натовп), спрямованих на професійне самовдосконалення.

Метод сталкінгу (від англ. *Stalking* – підкрадатися) (Дж. Гріндер) ефективний на цьому етапі технології самовдосконалення й спрямований на відстеження власних реакцій і станів, що виникають унаслідок зовнішнього впливу. Використання такого методу зумовлено тим, що процес саморозвитку особистості – внутрішній, інтимний процес, і будь-яка форма зовнішнього тиску (настанова, рекомендація, приписи) викликає внутрішній опір з метою збереження власної індивідуальності, може викликати негативну реакцію, агресивну поведінку навіть у досвідчених викладачів. Саме тому ми свідомо створювали проблемні ситуації, ситуації сумніву, свідомого вибору власного варіанта аналізу та розв’язання проблеми, пошуку смислу, цілі, цінностей своєї професійної педагогічної діяльності. Під час використання цього методу відбувається поглиблення ціннісного самовизначення викладача, розкриваються перспективи перетворення характеру рефлексії викладача через навчання вмінню здійснювати добір і проектування своїх внутрішніх змін. Інтерпретація педагогічних проблемних ситуацій, педагогічних текстів з використанням ідей сталкінгу суттєво зменшує ризики

„сліпого” підкорення авторитету ідеї, особистості, теорії, розширює критичне мислення викладача.

На цьому етапі технології використовувалися анкетування, рефлексивно-аналітичні бесіди з викладачами. Так, ефективно впливають на самопізнання викладача відповіді на запитання англійського психолога Р. Бернса [61]. Під час відповіді на запитання викладач поглиблює й усвідомлює свою „Я”-концепцію. Наведемо приклади:

1. Уважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю або в мене є резерви внутрішнього росту та розвитку?

2. Достатньо я впевнений у собі?

3. Чи я здатний терпляче сприймати різні погляди? Достатньо в мене інтелектуальної гнучкості, щоб запобігати догматизму та не стверджувати, що існує тільки один метод розв’язання завдання; тільки один підручник, де ця певна тема викладена правильно; тільки один єдиний спосіб навчитися чого-небудь?

4. Здатний я чи ні приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного та професійного розвитку? Можу я відкрито обговорювати з іншими свої особистісні та професійні проблеми?

5. Знаю я чи ні, як мої студенти сприймають світ? Який я викладач для них? Чи в змозі я поглянути на себе їхніми очима.

6. Подобаються мені чи ні тісні емоційні зв’язки зі студентами чи я обираю безособистісне, відчужене спілкування з ними? Що для мене важливіше – зміст навчального предмета або потреби й особливості сприйняття студентів, можливості їхнього саморозвитку?

Технологія самовдосконалення передбачає специфічну форму зворотного зв’язку з аудиторією – рейтинг. Рейтинг викладача – це оцінка якості роботи викладача вищої школи студентами. Для проведення рейтингу студенти заповнюють анкету і просять анонімно відповісти на запитання такого плану: Уважаєте ви, що ваш викладач добре знає свій предмет? Як ви оцінюєте здатність вашого викладача до саморозвитку? У наступній анкеті студентів просять оцінити педагогічну спрямованість, захопленість своєю справою, ерудованість тощо своїх викладачів. Після обробки анкет узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються тільки самому викладачу. Такий зворотний зв’язок допомагає підтримувати та мотивувати процеси професійного самовдосконалення [672].

Рефлексивний етап технології самовдосконалення дозволяє отримати уявлення про повноту, різнобічність і глибину уявлень про себе, свої викладацькі здібності, педагогічну спрямованість, критичне педагогічне мислення, про професійну концепцію загалом.

Наступний етап технології самовдосконалення – **розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи.**

На цьому етапі технології на перший план виходить набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання, залучення до роботи в міжкафедральних семінарах, проблемних круглих столах, дискусіях, ділових іграх. Головна мета цього етапу – сформувані у викладача вищої школи вміння переносити концепції саморозвитку, наукові дидактичні розробки до практики вищої школи, допомогти знайти через досвід інноваційної діяльності свій авторський, неповторний почерк проведення різних занять з урахуванням особливостей аудиторії та специфіки свого предмета. Етап **розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи** можна умовно розділити на два напрями: обговорення науково-методичних розробок викладачів і проведення відкритих занять, проведення семінарів з навчання саморозвитку із найбільш складних для засвоєння тем. І, звичайно ж, з подальшим обговоренням цілей, концепцій саморозвитку, обраних методів, прийомів, аналізом удалих моментів і помилок у проведенні семінарів, лекцій, практичних занять і способів досягнення поставлених цілей. При цьому головне визначати, чи реальні ці цілі, чи адекватні їм обрані методи навчання, самореалізації саморозкриття [657].

Робота в міжкафедральних семінарах, проблемних „круглих столах”, дискусіях, ділових іграх проводилася з метою розкриття педагогічного потенціалу кожного викладача вищої школи. Спочатку викладачі в інтерактивній формі актуалізували знання з традиційних форм організації навчання. Далі акцент робився на інтерактивних нетрадиційних формах, аналізувалися можливості проведення останніх. Так, на міжкафедральних семінарах обговорювалися теми „Нетрадиційні лекції в сучасному університеті: технологія проведення та результати”, „Формула успіху семінару”, „Вплив особистості викладача на ефективність навчально-виховного процесу вищої школи”, „Проблемна лекція:

сутність перспективи розвитку суб'єктів освітнього простору під час проведення”, „Можливості проведення бінарної лекції” тощо.

Проблемні „круглі столи” проводилися із залученням провідних фахівців, професорів, творчих неординарних викладачів, які мають досвід діяльності з професійного саморозвитку, які не тільки прикрашали своєю присутністю аудиторію, а й заряджали енергією менш досвідчених викладачів, слугуючи взірцем роботи над собою та досягненням професійних вершин. Тематика проблемних „круглих столів” була різноманітна: „Ефективність лекції із запланованими помилками”, „Можливості проведення конспект-лекції”, „Особистість викладача вищої школи: реалії та перспективи розвитку”, „Педагогічні здібності викладача ВНЗ – шляхи вдосконалення”, „Критичне педагогічне мислення викладача – підґрунтя самопізнання”, „Шляхи запобігання професійним деформаціям”.

Особливу зацікавленість викликали завдання щодо підготовки **дискусій**, які проводилися на такі теми: „Потрібна чи ні в сучасних умовах інформаційно-насиченого простору лекція?”, „Професійне самовдосконалення: міф чи реальність?”, „Рефлексія як необхідна якість сучасного успішного викладача вищої школи”, „Творчий семінар – необхідність сьогодення чи створення зайвих труднощів?” Підготовка до дискусії здійснювалася в груповій формі й передбачала уточнення положень, визначення власних поглядів, збір аргументів, доказів, визначення висновків. Дискусія живить навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність слухачів, дає можливість керувати колективною думкою групи. У вигляді схеми цей вид дискусії можна представити таким чином:

інформація – дискусія – інформація – дискусія – висновки.

Загальна спрямованість виступів під час дискусії дозволила констатувати активність, творчий педагогічний настрій її учасників. Наведемо приклади висловлювань викладачів: „Не очікував, що мене так зачепить ця тема”, „Не підозрював, що мої колеги теж зустрічаються з такими труднощами, як і я, у професійній діяльності та професійному становленні”, „Я вдячна за атмосферу співробітництва під час дискусії. Тепер на запитання: «Розвиватися чи ні в професії?», я відповідаю з упевненістю: «Так!»; „Я подивився на себе з боку навколишніх – дуже багато роботи попереду!”, „Ніколи не замислювалася над тим, яке враження я справляю на студентів. Для мене думка студентів – відкриття!”

Особливо відзначимо, що викладачі спрямовували свої міркування на аналіз своєї професійної педагогічної діяльності, розкриття своїх можливостей, зв'язували свою позицію із орієнтирами на роль особистості викладача в сучасному соціумі саме як Людини Духовної.

Ділова гра – досить ефективна форма інтенсивного навчання викладачів, що стимулює пізнавальну активність слухачів у сфері професійних педагогічних інтересів. Більшість викладачів не мають можливості розкритися й показати себе в навчально-виховному процесі в силу не лише застарілих методів і технологій, а й індивідуальних особливостей. Ділова гра при цьому – можливість розкрити свій особистий професійний потенціал, адже кожен учасник діагностує власну спроможність і перспективи спільної діяльності в колективі. Виходить, що викладачі стають будівельниками власної „Я”-концепції, керуючи та спрямовуючи професійний розвиток, потрапляючи в ситуації, де необхідно ухвалювати рішення, вибирати найоптимальніші засоби професійного спілкування, виявляти недоліки та вживати заходів щодо їх усунення. Звичайно, усе це має відбуватися під керівництвом досвідченого викладача.

У процесі такого ігрового семінару викладач повинен виконати дії, що згодом будуть необхідними в його професійній діяльності. Відмінність таких ситуацій від реального життя полягає в тому, що учасники мають справу з моделлю дійсності, а не із самою дійсністю, а це дозволяє, не остерігаючись негативних наслідків для справи, набувати й відпрацьовувати професійні вміння та навички у більш прискореному темпі (наприклад, те, що відбувається у професійній діяльності кілька років, стискається до кількох годин); стимулювати пошук ефективніших шляхів розв'язання проблеми.

Перед викладачами на такому семінарі постають доволі складні завдання: перевтілитися, стати на місце іншої людини (наприклад, студента, батьків), ужитися в ситуацію, образ фахівця, учитися долати труднощі спілкування. Йдеться про трансформацію особистісних рис, про зміну себе, про формування емпатії (здатності поставити себе на місце іншої людини). Більше того, фахівці вважають, що гру можна розглядати як засіб ігрової психотерапії, адже на її учасників справляють ефективний вплив атмосфера співпраці, підтримки, взаємовиручки, викладачі ВНЗ вчать долати труднощі спілкування, руйнувати психологічні

бар'єри й отримують можливість удосконалюватися й самостверджуватися, зникає відчуття унікальності, нерозв'язаності проблеми.

При проведенні ділової гри ми дотримувалися таких принципів:

- принцип імітаційного моделювання професійної ситуації;
- принцип проблемності змісту (розробка системи ігрових завдань);
- принцип спільної діяльності (імітація професійно-рольових функцій фахівців через їхню взаємодію);
- принцип діалогічного спілкування (система міркувань учасників, їхній діалог, обговорення й узгодження позицій ведуть до спільного розв'язання проблеми);
- принцип двоплановості (спрямованість на досягнення двох цілей: ігрової та дидактичної).

Підготовка ігрового семінару вимагає роботи керівника, оскільки саме він має прогнозувати безліч варіантів, які можуть виникнути в ході гри, аналізувати її етапи, з огляду на те, що існує можливість некерованої діяльності викладачів. Отже, якомога більша кількість варіантів гри допомагає зняти вірогідність помилок викладача й самого керівника. Ключовий момент для педагога в цьому процесі – подати проблемну ситуацію, провести багатоваріантний аналіз ходу й результатів рольових дій студентів, виявити можливі типові помилки, визначити серію прийомів, які допомагають установити сприятливу атмосферу в групі й спробувати виявити тенденції та закономірності розвитку гри з урахуванням складу учасників.

Ділові ігри проводилися за такими темами: „Прийоми педагогічної майстерності під час викладання”, „Я очима студентів”, „Ідеал сучасного викладача вищої школи”, „Процедура входження в семінар”, „Ефективність навчально-виховного процесу вищої школи”, „Шляхи розв'язання педагогічних конфліктів”.

Наступним кроком розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи стала ініціація самореалізації педагога через створення ситуацій проектування його змін у професійній діяльності та в собі (відкриті заняття, семінари з навчання саморозвитку).

Викладачам пропонувалося розробити й провести відкриті лекційні й семінарські заняття з урахуванням прийомів педагогічної майстерності та спеціально розроблених критеріїв і параметрів, що

висуваються до лекцій і семінарських занять у межах технології самовдосконалення. Так, перед викладачами ставилися конкретні завдання, наприклад: *Оберіть один із видів семінарського заняття, розробіть його структуру відповідно до поданого плану:*

- * тема заняття, курс, факультет, група;
- * тип заняття;
- * девіз, цитата;
- * цілі заняття (щодо розвитку та взаємозбагачення студентів, викладача, їх спільної діяльності);
- * передбачуваний склад студентів – вік, кількість, місцеперебування;
- * проблема заняття чи головне питання;
- * передбачуваний освітній продукт, який буде створено студентами;
- * перелік знань, умінь, навичок, здібностей, які передбачається розвивати або засвоювати на занятті;
- * короткий план семінару з указівкою часу на кожен пункт плану (зразки питань, творчі завдання).
- * перелік видів діяльності студентів упродовж семінару;
- * перелік видів діяльності викладача та інших можливих учасників заняття;
- * перелік матеріалів, необхідних для заняття;
- * способи й форми перевірки та оцінки отриманих студентами результатів;
- * рефлексія на занятті, форми самооцінки чи взаємооцінки студентів на занятті;
- * способи оцінки результативності всього заняття.

Відкриті заняття ретельно аналізувалися, обговорювалися труднощі, що виникли під час підготовки, відпрацьовувалися прийоми педагога-фасилітатора. Особлива увага приділялася саморефлексії після занять: „Мої відчуття та емоції після проведеного заняття”, „Відбулося чи ні духовне спілкування групи, взаємозбагачення під час взаємодії?”

Семінари з навчання саморозвитку призначені для ініціації самореалізації викладача через створення ситуацій проектування змін у діяльності та собі. Вони охоплювали два напрями: організація навчання викладача самоаналізу та організація навчання з проектування професійних змін. Причому під час означених семінарів відбувалося навчання керівництвом процесу

саморозвитку, активна мотивація діяльності, допомога в усвідомленні проблем, що стоять перед викладачем, підтримка викладачів у пошуках ефективних шляхів самовдосконалення. Наведемо приклади завдань, що пропонувалися на представлених семінарах.

1. Сформулюйте ваше ставлення до професійного самовдосконалення на сучасному етапі. Чи завжди є нагальна потреба у творчому підході до навчання?

2. Спробуйте визначити послідовність кроків сходження до педагогічної творчості й опанування елементів педагогічної культури, обравши правильний варіант з поданих нижче:

- а) досвід → знання → творчість;
- б) творчість → досвід → досвід;
- в) знання → творчість → знання.

3. Жоден льотчик не підніметься в повітря, не вивчивши заздалегідь свою машину, льотну карту, погодні умови й насамкінець не дізнавшись, куди та навіщо він летить. А викладачеві вищої школи це дозволено?

4. Існують три забобони щодо професійного становлення викладача, які синтезовано в таких висловах:

- а) „Головне – знати свій предмет, останнє додасться”;
- б) „Викладання – мистецтво. Це не кожному дано”;
- в) „Усе прийде з досвідом”.

Як ви ставитеся до подібних висловів? Доберіть аргументи для обстоювання вашої думки.

г) Які якості особистості, на вашу думку, несумісні з педагогічною професією? Наведіть їх, аргументуючи свою позицію.

д) Ознайомтеся з висловом І. Демкова: „... Є в кожній професії свій статус і свої «не можна» у сфері моральності. Не можна бути корисливим, боязким, слабким у педагогічній справі, не можна залишатися боязким, якщо доводиться захищати своїх учнів”. Які якості ви додали б до цього списку?

Розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи неможливо уявити без складання плану професійного самовдосконалення, який ми запропонували скласти за допомогою методу *локбука*, спрямованого не тільки на відпрацювання навичок самоаналізу, самооцінки, самоконтролю, розвиток рефлексивних умінь, але й для визначення стратегії подальшого професійного самовдосконалення. Традиційно, локбук – це записник, який

ведеться у вигляді спіралі, до якого викладач записує свої ідеї, роздуми за результатами окремого заняття (наприклад, семінару саморозвитку або про проведене заняття), ускладнення або проблеми в процесі викладання. Тобто викладачі працювали над *проблемним локбуком*, відбувався рефлексивний аналіз за конкретними проблемами (наприклад, „уміння знаходити спільну мову зі студентами”, „уміння долати педагогічні конфлікти”, „уміння стратегічно прогнозувати самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу” тощо), який стає підґрунтям плану подальшого професійного самовдосконалення. Технологічним підґрунтям для ведення локбука є ALACT-модель [742]: дія – погляд на виконану дію, тобто рефлексивний аналіз – усвідомлення суттєвих сторін (чітке визначення складників ситуації, причинно-наслідкових зв’язків) – створення альтернативних методів дії (вибір форм і методів діяльності згідно із конкретною ситуацією) – випробування). Отже, ведення локбука по суті є рефлексивним колом, що закінчується створенням плану свого саморозвитку, саморозкриття.

Наступний напрям технології самовдосконалення – *оволодіння індивідуальним стилем, уміннями та навичками професійного самовдосконалення* – надається за допомогою занять „Школи професійного самовдосконалення викладача ВНЗ”, спецкурсів „Методика викладання окремих предметів у ВНЗ”, „Духовний розвиток та етика викладача ВНЗ”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи”.

Зупинимось більш детально на діяльності „Школи професійного самовдосконалення” як невід’ємного елемента корпоративної культури університету, що впливає на формування креативно-розвивального освітнього простору навчального закладу. Робота „Школи професійного самовдосконалення” зв’язана з принципово новими умовами функціонування ВНЗ в межах технології самовдосконалення. Обов’язковими принциповими моментами „Школи професійного самовдосконалення” є ідеологія, що відображає традиції університету, спеціально культивовані цінності саморозвитку, самопізнання, самоактуалізації, відображення рівня корпоративної культури, що вбирає в себе культуру професійно-педагогічної спільноти, культуру підготовки фахівців; культуру вчених ВНЗ.

Головна мета „Школи професійного самовдосконалення” – створення колективу педагогів-однодумців – головного суб’єкта формування креативно-розвивального середовища ВНЗ (умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін); формування на цій основі єдиної, живої корпоративної спільноти університету; трансляція базисних ціннісних установок на постійний, невпинний саморозвиток суб’єктів креативно-розвивального середовища, що знаходять відображення в парадигмі та концепції ВНЗ; допомога й підтримка в оволодінні індивідуальним стилем, уміннями та навичками професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Завдання „Школи професійного самовдосконалення”:

– утілення концепцій саморозвитку в практику вищої школи; генерація педагогічних та виховних інновацій, що передбачає створення атмосфери педагогічної творчості, ініціативи в науковій, методичній, виховній роботі; досягнення взаєморозуміння зі студентським середовищем і кожним студентом;

– розвиток у слухачів школи здатності та потреби в самопізнанні, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації;

– формування особистісного професійного ставлення до викладацької діяльності, привласнення цінностей університету; створення індивідуального простору, індивідуального досвіду інноваційної креативної діяльності;

– створення культу самовдосконалення, пріоритетності постійного навчання та оновлення знань, орієнтація на цінності моральності, духовності, вихованості, інтелігентності; створення креативно-розвивальної атмосфери, у якій повноцінно розвиваються і викладач, і студент.

Принципи діяльності „Школи професійного самовдосконалення” розглядаються як основні керівні положення, ідеї, напрями, що впливають на створення креативно-розвивального простору університету, на формування особистості викладача з інноваційним мисленням, з актуальними професійними компетенціями, що активізують процеси генерації нового знання. Виокремлені в дослідженні принципи діяльності „Школи професійного самовдосконалення” мають динамічний характер, можуть змінюватися, доповнюватися відповідно до інноваційних змін креативно-розвивального освітнього простору. Навчання в

„Школі професійного самовдосконалення” проводилося відповідно до таких принципів:

– принцип інноваційності, що полягає в залученні науково обґрунтованих та експериментально перевірених форм, методів, технологій у креативно-розвивальний освітній простір, причому генератором інновацій повинен стати педагог-новатор, педагог-фасилітатор. Цей принцип спрямований на формування творчого педагогічного мислення в слухачів школи, на розвиток здатності до інноваційної діяльності;

– принцип активного самопізнання та евристичного навчання, який забезпечується інноваційним освітнім середовищем під час навчання, специфікою вищої школи, зануренням слухача у творчі розв’язання педагогічних ситуацій, завдань науково-дослідної роботи. Означений принцип у межах технології самовдосконалення передбачає народження нового знання в процесі навчання, створення умов для вільного вибору шляхів професійного саморозвитку, методів, форм, прийомів викладацької діяльності. Евристичність як складник принципу можливий за умови глибокого взаєморозуміння, духовної взаємодії між викладачем і студентом, відбувається при творчому переосмисленні викладачем інтегративного характеру дисциплін, що вивчаються. Останнє веде до створення нових знань, досвіду під час навчання в школі. Рефлексія не тільки сприяє розвитку інноваційних здібностей, а й стає шляхом розвитку самопізнання, самоусвідомлення, самоорганізації, самореалізації, самоактуалізації, тобто самості як підґрунтя інноваційної діяльності. Евристичність реалізується через методи евристики. А саме: „мозковий штурм”, проблемні питання, ділові ігри, метод вільних асоціацій, метод інверсії, емпатії, метод синектики, метод організованої стратегії тощо;

– принцип перспективності полягає в проектному підході до формування необхідних якостей викладача вищої школи, є основною умовою для генерації інновацій, розкриття потенціалу самовдосконалення. У „Школі самовдосконалення викладача ВНЗ” створюються всі умови для самопізнання, саморефлексії, вивчення ефективних технологій викладання, а основним результатом стає формування індивідуального стилю самовдосконалення, що, своєю чергою, виявляється в індивідуальному викладацькому почерку;

– принцип єдності традицій університету і новаторської практики. Представлений принцип відображає „закони

еволюційного розвитку світу, сутність інноваційної педагогіки: новації стають традиціями та основою створення нових новаторських систем і теорій. Джерелом виникнення інноваційних змін педагогічної традиційної практики навчальних закладів є ідеї особистісного та соціального розвитку. Інноваційні школи мають яскраво виражений авторський, персоніфікований характер, що містять в основі фундаментальні позитивні елементи традиційної системи” [186, с. 315]. У „Школі професійного самовдосконалення” (у межах технології самовдосконалення) традиції ВНЗ та креативна діяльність із саморозвитку заходяться в тісному взаємозв’язку, позитивно впливаючи на досконалість усієї педагогічної системи й на розвиток особистості слухачів. Тобто викладач вищої школи стає носієм кращих корпоративних і духовних традицій ВНЗ, мотиватором їхнього примноження та розвитку. А головне, він – джерело генерації ідей самовдосконалення, інновацій, що змінюють увесь устрій вищого навчального закладу. Отже, ми маємо справу з певною циклічністю: креативно-розвивальне середовище впливає на самовдосконалення викладача, і, разом з тим, викладач, здатний до саморозвитку, викладач-фасилітатор, новатор впливає і змінює означене середовище;

– принцип продуктивності, полягає в тому, що випускники „Школи професійного самовдосконалення” генерують ідеї педагогічного саморозвитку, педагогічної інноватики і створюють креативний освітній продукт, що виявляється в таких результатах: створення нових концепцій, критеріїв, принципів, створення інноваційних структур (креативні, науково-дослідні лабораторії, проекти), поновлення змісту та методики викладання, творчі науково-дослідні роботи студентів, уплив на становлення й розвиток корпоративної культури вищої школи;

– принцип духовності визначає характер взаємодії педагога та слухачів „Школи професійного самовдосконалення”, що відбувається на основі співробітництва, взаєморозуміння, партнерства. Спілкування засноване на творчому пошуку інноваційних технологій, гуманістичному підході до формування та розвитку викладача ВНЗ як лідера, патріота, громадянина, активного суб’єкта педагогічного процесу. Утілення представленого принципу в практику можливе лише шляхом розвитку умінь самості (самопізнання, самоподолання, самовиховання, самоосвіти). Найвищий рівень реалізації принципу

духовності – спільний пошук розв’язання наукової проблеми, духовне збагачення викладачів вищої школи, розробка проектів тощо;

– принцип системності полягає в тому, що педагогічна дійсність уявляється як складний організм, що складається з окремих елементів. Нагадаємо (див. розділ 2), що самовдосконалення з погляду системного підходу – самошукання й самоздійснення вибору, розвиток системи „викладач” за принципами генеральної мети, єдності, зв’язаності й модульності, ієрархії функціональності, розвитку, децентралізації. Це еволюційний код системи „викладач”, множина взаємозв’язаних елементів (індивід, особистість, суб’єкт діяльності, індивідуальність), що веде до розвитку нових якостей і властивостей в означеній системі, що мають перевагу над зовнішніми чинниками. Кожний елемент цього організму знаходиться в тісному взаємозв’язку один з одним у стані саморозвитку та самодостатності. Об’єктивація принципу системності в креативно-розвивальному просторі виявляється у функціонуванні відповідного середовища, де кожний структурний елемент (педагогічні умови самовдосконалення, технологія самовдосконалення, інноваційні методи викладання, „Школа професійного самовдосконалення викладача ВНЗ”), доповнюючи один одного, спрямовані на єдину мету, забезпечують результат. Принцип системності визначає підхід, що випереджає час, до розвитку особистості викладача як лідера з високорозвиненими професійними компетентностями. Ця умова досягається завдяки формуванню в особистості викладача потреби пізнання особистісних сенсів професійної діяльності, умінні творчо підходити до свого саморозвитку, діяти відповідно до концепцій самовдосконалення;

– принцип результативності – спрямованість усього процесу навчання в школі професійного самовдосконалення на кінцевий результат. Принцип забезпечує в слухачів школи здатність бачити мету свого саморозвитку, досягати її, відкривати істину під час занять у школі та в ході самостійної діяльності, що виявляється в кінцевому креативному результаті;

– принцип „самості” забезпечує свідомий і самостійний розвиток особистості викладача ВНЗ, удосконалення сутнісних сил. Навчання в школі побудоване за алгоритмом удосконалення вмінь

самості: уміння ставити мету та самоаналізувати власні можливості; уміння стратегічно прогнозувати самовдосконалення та саморозвиток свого педагогічного потенціалу; уміння перетворювати можливості професійного самовдосконалення на актуальні надбання особистості; уміння розширювати „ареал” власних можливостей самовдосконалення, переходячи на новий рівень саморозвитку; уміння долати та запобігати негативним психологічним явищам (професійним деформаціям), що обмежують, зводять на нижчий рівень професійно-педагогічне самовдосконалення; уміння підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення, реалізації ідеалів Краси, Істини, Добра в повсякденному житті; уміння професійно реалізовуватися, самостверджуватися, самореалізовуватися; рефлексивно-аналітичні вміння, що накреслюють подальший вектор професійно-педагогічного самовдосконалення; уміння рефлексивно-узагальнювального аналізу, що визначають ефективність роботи із самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Отже, принцип самості призначений сформувати модель творчої особистості, яка здатна до постійного саморозвитку й має такі характеристики: розвинена потреба самоактуалізації, високий рівень інтелектуальних здібностей; креативність, уміння брати на себе відповідальність, ініціативність, активність, здатність ризикувати; високий ступінь самоподолання, стриманості, вимогливості до себе; організаційні здібності.

Головним концептуальним акцентом „Школи професійного самовдосконалення” стало оволодіння індивідуальним стилем самовдосконалення, фундаментальною основою – положення про стиль педагогічної діяльності І. Андріаді [33], М. Єрмоленко [393], Є. Климова [278], В. Мижерікова [393], В. Рибалка [501], Д. Чернілевського [404] та ін. Формування індивідуального стилю самовдосконалення в школі побудовано на прагненні та потребі мати власний проєкт свого розвитку, стиль педагогічної діяльності, бути викладачем з великої літери. У межах технології самовдосконалення індивідуальний стиль професійного самовдосконалення розглядається у зв'язку з позитивним ставленням до викладацької діяльності, до особистого саморозвитку, внутрішнім прийняттям і погодженням з цілями та стратегією „Школи професійного самовдосконалення”; формування індивідуального стилю самовдосконалення можливе лише за

наявності індивідуального простору, досвіду та природних індивідуально-типологічних особливостей означеного феномену.

Формування індивідуального стилю самовдосконалення в „Школі професійного самовдосконалення” забезпечується вибором способів, прийомів, темпів навчання слухачів з урахуванням індивідуальних особливостей та індивідуальною, особистою життєвою ситуацією кожного викладача, його викладацького стажу та віку. На всіх предметах, представлених у школі (психолого-педагогічного циклу, філологічного) слухачі передусім опрацьовували методи, методики, прийоми, завдання, тести на виявлення індивідуальних особливостей самовдосконалення, педагогічних здібностей мотивації, усвідомленості педагогічних цінностей критичного педагогічного мислення, методів евристики (див. дод. Е.8). З метою активізації пізнавальної діяльності із саморозвитку використовувався інтерактивний прийом „Мікрофон”, суть якого полягала в тому, що слухачі школи по черзі оголошували найцікавіші теми для обговорення на заняттях (по 2 – 3 фрази), що дозволило загалом колективно скласти стратегію змістового наповнення дисциплін. Під час виконання цього завдання розвивалися швидкість ті логіка мислення, реакції, педагогічної інтуїції. Слухачі надали перевагу таким темам, що лягли в основу тематики дисциплін: „Як зрозуміти себе як викладача?”, „Як запобігти професійним деформаціям?”, „Як подолати страх і невпевненість у собі перед незнайомою аудиторією?”, „Яким чином оволодіти основними прийомами риторики?”, „Як порозумітися зі студентами?”, „Яким чином запобігати педагогічним конфліктам?” та ін.

У процесі підготовки та проведення практичних занять з усіх дисциплін у „Школі професійного самовдосконалення” особливу продуктивність має застосування технології формування критичного педагогічного мислення, що впливає на індивідуальний стиль самовдосконалення. У межах цієї технології особлива увага приділялася вмінням замислюватися над сутністю педагогічних явищ, ситуаціями саморозвитку, бачити суперечності та проектувати способи їхнього розв’язання. Так, слухачам пропонувалося дати відповіді на такі запитання:

1. Уся група не готова до заняття. Ваші дії? Який арсенал педагогічних засобів і прийомів ви застосовуватимете?

2. Студенти запитують, навіщо потрібний ваш предмет. Як ви аргументуватимете відповідь? Як це слід ураховувати під час підготовки до семінару?

3. Один із ваших студентів відмовляється виконувати творчі вправи, пояснюючи це тим, що ваше завдання – пояснити йому матеріал, а його – засвоїти цей матеріал і переказати. Ваші дії?

4. Викладач-початківець обурений тим, що йому необхідно розробити творчий блок до кожного семінару, обґрунтовуючи це фразою: „Мене так не вчили”. Ваше ставлення до такої реакції?

5. Одним із найбільш популярних методичних посібників для молодих викладачів є методичні розробки до кожного семінару. Яке ваше ставлення до цього факту?

6. У молодого викладача не налагоджується контакт з аудиторією. Що ви порадите?

7. Проаналізуйте підходи до основних елементів семінару у вищій школі (див.табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Традиційний семінар	Творчий семінар	Ваш варіант семінару
<p>Мета семінару: а) для викладача – проконтролювати засвоєння нового матеріалу; б) для студента – продемонструвати засвоєння нових знань</p>	<p>Мета семінару: а) для викладача – організувати продуктивну діяльність студентів; б) для студента – виробити творчу продукцію</p>	
<p>Види діяльності на семінарі: а) для викладача – повторення деяких моментів лекції; б) для студента – чітка репродукція матеріалу</p>	<p>Види діяльності на семінарі: а) для викладача – організація творчої діяльності; б) для студента – дослідження нового об’єкта, аналіз явищ</p>	
<p>Структура семінару чітко, без відступів відповідає розробленому плану</p>	<p>Структура семінару – ситуативна, відхиляється від запланованого, ґрунтується на педагогічній імпровізації</p>	
<p>Підхід до розкриття теми семінару – найбільш поширений погляд на досліджувану проблему, викладений у одному із джерел</p>	<p>Підхід до розкриття теми семінару – різноманіття позицій фахівців щодо проблеми</p>	

Контроль – репродуктивне відтворення вивченої теми	Контроль – презентація та захист творчого продукту з теми	
Завершальний етап семінару – підведення підсумків, пригадування вивченої теми	Завершальний етап семінару – рефлексія, усвідомлення власної діяльності	

Створенню індивідуального стилю діяльності викладачів сприяло використання освітніх можливостей **мережі Інтернет**. На лекційних заняттях з курсу „Методика викладання окремих предметів”, спецкурсу „Духовний розвиток та етика викладача ВНЗ”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи” використовувалися відеолекції з мережі Youtube відомих учених-педагогів, викладачів вищої школи, кіберзірок сучасної вищої школи та філософів (наприклад, Ш. Амонашвілі, К. Артамонової, М. Даймонд, С. Кримського, В. Левіна, Г. Селевка та ін.). У цьому ракурсі цікавою формою створення індивідуального стилю є проведення вебінарів (веб-семінар, онлайн-семінар (веб-конференція, вебінар, англ. *webinar*) – різновид веб-конференції, проведення онлайн-зустрічей або презентацій через Інтернет у режимі реального часу (дод.П). Під час веб-конференції кожний з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет. Вебінари включають слайдові презентації, відео в режимі реального часу, що можна використовувати задля демонстрації та аналізу відкритих занять: лекцій, семінарів, практичних, тренінгів та ін., що значно розширює межі аудиторії.

В оволодінні індивідуальним стилем, досвідом, знаннями та навичками професійного самовдосконалення важливу роль відіграють спецкурси „Методика викладання окремих предметів у ВНЗ”, „Духовний розвиток та етика викладача ВНЗ”, „Педагогічна майстерність викладача вищої школи”.

Так, **спецкурс „Методика викладання окремих предметів у ВНЗ”** посідає одне з провідних місць у здійсненні самовдосконалення викладача вищої школи. Він передбачає накреслення стратегії розв'язання основних завдань, що стоять перед сучасним викладачем ВНЗ, впливає на формування

індивідуального стилю самовдосконалення. Головною метою курсу є формування потреби в професійному самовдосконаленні, формування знань у викладачів теоретичних основ сучасної методики викладання циклу різноманітних наук у ВНЗ, а також уміннями та навичками самості, необхідними для ефективної організації навчання основ наук, подальший розвиток перцептивно-креативних здібностей фахівців, формування педагогічної спрямованості, духовності, професійних ціннісних орієнтацій. Найбільш ефективними прийомами в межах цього курсу визнано діалогізацію, проблематизацію, евристичність, інноваційність. Курс **„Методика викладання окремих предметів у вищій школі”** допоміг усвідомити важливість саморозвитку та самоактуалізації особистості викладача вищого навчального закладу, відрефлексувати свою педагогічну позицію, індивідуальний стиль роботи над собою, усвідомити важливість духовної взаємодії між викладачем і студентом, відпрацювати й оволодіти інтерактивними методами навчання у вищій школі, створити креативний проект розвитку свого професійного майбутнього.

Спецкурс **„Духовна, професійно-педагогічна культура та етика викладача вищої школи”** тісно зв'язаний з дисциплінами психологічного циклу, філософією освіти, загальною педагогікою, акмеологією, аксіологією, деонтологією, історією педагогіки, педагогічною майстерністю, методиками викладання окремих предметів. **Метою** викладання навчальної дисципліни – надати слухачам школи цілісну й логічно-послідовну систему знань про концепції самовдосконалення, духовну культуру та етику професіоналів вищої школи, розкрити концепцію, теоретичні та практичні аспекти формування духовної професійно-педагогічної культури та етики викладача вищої школи. У результаті опанування спецкурсу слухачі набувають умінь: володіти певними соціальними ролями та статусами, які набуваються в процесі залучення до духовної культури; виробляти певні стандарти поведінки майбутнього викладача як члена професійної спільноти; узагальнювати життєві настанови, культуровідповідних уявлень про норми професійної поведінки, цінності та ідеали; розвивати здатність до творчості, професійної самореалізації, формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; орієнтуватися на постійну включеність у предмет гуманітарного пізнання (головне пізнати інше „Я” в якості іншого суб'єкта); запам'ятовувати

професійно значущі засоби й нормативи фахової діяльності, виробляти на цій основі власні системи дій, особистісних критеріїв і норм діяльності; виходити за межі нормативної діяльності; незалежно мислити, здатність до авторського проектування й особистісно значущого способу здійснення педагогічного процесу. Курс „Духовна, професійно-педагогічна культура та етика викладача вищої школи” дає можливість побачити прояви духовності або бездуховності в педагогічних фактах та явищах, зрозуміти глибинні закономірності формування духовності, здійснення професійного самовдосконалення, самоподолання егоїстичних пристрастей, прогнозувати перспективи подальшого розвитку себе як фахівця та особистості, виховувати високу вимогливість до себе, прагнення постійного самовдосконалення.

Курс „*Педагогічна майстерність викладача ВНЗ*” має своєю метою допомогти викладачу вищої школи через пізнання особливостей обраної професії визначити роль особистості педагога, виробити й усвідомити вимоги до себе як до фахівця вищої школи й визначити рівень власної готовності відповідати цим вимогам. Опанування викладачами основами педагогічної майстерності відбувається шляхом засвоєння й переосмислення свого педагогічного досвіду, рефлексивного аналізу форм, методів, прийомів викладання, накреслення вектора професійного саморозвитку, формування потреби розвинути власні педагогічні здібності. Завдання курсу: розвивати у викладачів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю студента, усвідомлення себе активним суб'єктом цієї діяльності, власного потенціалу самовдосконалення; створення умов для формування у викладачів гуманної позиції, розуміння мети й завдань, власної педагогічної діяльності; допомогти викладачам опанувати механізми використання особистісного потенціалу саморозвитку для вирішення педагогічних завдань навчання й виховання, оволодіти елементами педагогічної техніки керування собою та педагогічною взаємодією; розкрити засоби, прийоми, напрями цілеспрямованого професійного вдосконалення.

Вихідними концептуальними положеннями курсу є:

1. Розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості викладача, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності.

2. Положення про педагогічну діяльність як мета-діяльність, тобто діяльність за рефлексивним керуванням роботою студента для розвитку його особистості.

Вивчення курсу „Педагогічна майстерність викладача ВНЗ” відбувається в умовах, наближених до професійної діяльності (розв’язання педагогічних завдань, ситуацій; мікрвикладання, моделювання педагогічних ситуацій, елементи тренінгових технологій тощо). Це дає змогу аналізувати й оцінювати вихідні установки, потреби, ціннісні орієнтації викладачів, що впливають на вибір ними стратегій поведінки, шляхів самовдосконалення в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Практичні заняття включають психолого-педагогічний тренінг викладачів, розвиток культури мислення, мови, мимічної та пантомімічної виразності, педагогічної техніки та ораторського мистецтва, майстерності педагогічного спілкування.

Важливою умовою вивчення педагогічної майстерності є розчленування педагогічної діяльності на мікроситуації, які входять до складу певної моделі професійної діяльності, що, своєю чергою, дає змогу організувати систему вправ на усвідомлення викладачами стратегії поведінки у визначеному контексті постійного саморозвитку (див. дод. Е.10).

Розвивально-творчий етап технології професійного самовдосконалення викладача ВНЗ визначається проведенням відкритих лекційних, семінарських занять, створенням методичних рекомендацій, педагогічних скарбничок досвіду саморозвитку; саморозкриття через презентацію індивідуального стилю роботи викладача, складання портфоліо, університетський конкурс педагогічної майстерності „Кращий викладач року”.

Представлений напрям технології самовдосконалення – заключний етап, вирішальний для визначення результативності та продуктивності останньої. У викладачів, що мають компетенції самовдосконалення, з певним індивідуальним досвідом, виникає унікальна можливість самореалізуватися, самоствердитися, самоактуалізувати свої сутнісні сили в креативно-розвивальному середовищі ВНЗ, тим самим збагативши його, накресливши нові стратегії розвитку.

Останнє відбувається засобами відкритих інноваційних занять, проведенням нетрадиційних лекцій, семінарів, практичних

(збагачених концепціями професійного самовдосконалення), які можуть відвідати колеги, студенти, вчителі загальноосвітніх шкіл.

Створення портфоліо викладача ВНЗ – наступний важливий етап розвивально-творчого напрямку технології самовдосконалення. Портфоліо (від італ. Portfolio – папка з документами) викладача вищої школи – спосіб фіксування, накопичення матеріалів, що в цьому випадку демонструє не тільки рівень професійних досягнень, а й індивідуальний досвід самовдосконалення, уміння вирішувати завдання професійного саморозвитку. Портфоліо викладача – свідчення певного рівня досягнення професійних вершин, активності та самостійності діяльності з самовдосконалення. Електронне портфоліо викладача – веб-базований ресурс, сайт, що відображає індивідуальність професійного розвитку та професійні досягнення його власника. Мета створення портфоліо – продемонструвати найбільш значущі й вагомні результати діяльності з професійного самовдосконалення, викладання для оцінки своєї професійної компетенції, педагогічної спрямованості. Це можуть бути інтерактивні розробки лекцій, семінарів, вебінарів, реалізовані проекти, участь в олімпіадах, конкурсах наукових досліджень. Портфоліо надає можливість проаналізувати, узагальнити та систематизувати результати своєї роботи із самовдосконалення, самоподолання, об'єктивно оцінити свої можливості та запланувати дії з подолання труднощів. Портфоліо створює ситуацію успіху, підвищує самооцінку, допомагає викладачеві побачити систему своєї науково-дослідної, методичної, особистісної, креативної діяльності, створює позитивний імідж викладача, що впливає на суспільне визнання, дає можливість простежити динаміку професійного самовдосконалення.

Критерії оцінювання портфоліо викладача вищої школи такі:

1. Змістовність передбачає ефективність, чітку структуру, наповненість, наочну демонстрацію позитивної динаміки результатів, достовірність.

2. Технологічність включає систематичність поповнення, зручність використання та мінімальні витрати часу, зручну навігацію;

3. Соціальність, що передбачає доступність для інших з метою використання матеріалу, спрямованість на самовдосконалення, можливість зворотного зв'язку.

Конкурс „Кращий викладач року” проводився для виявлення та підтримки фахівців, які творчо працюють, підвищення їхньої професійної майстерності, популяризації досягнень викладачів ВНЗ, стимулювання ініціативи викладачів шляхом розробки проектів професійного самовдосконалення з подальшим їх запровадженням у практику вищої школи. У конкурсі беруть участь не тільки викладачі, які мають високі показники професійних досягнень, значні успіхи в науково-дослідній діяльності, використовують у своїй професійній діяльності новітні технології викладання, з активною життєвою позицією, а й молоді викладачі, які роблять перші кроки в професії. Загальноуніверситетський конкурс „Кращий викладач року” проводиться за номінаціями: „Кращий лектор року”, „Кращий куратор року” та „Кращий навчально-методичний посібник року” (див. дод. Е.11).

Отже, у межах креативно-розвивального простору ВНЗ відбувалися змагання, загальноуніверситетський конкурс педагогічної майстерності, що впливає на мотиваційне-ціннісне ставлення до свого самопізнання, самореалізації, до своєї викладацької місії. Завдяки чому у ВНЗ створюється атмосфера піднесеності, спрямованості всієї навчально-виховної діяльності на творчий саморозвиток суб’єктів освітнього простору, кардинальне оновлення корпоративної культури ВНЗ.

Отже, технологія самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін – невід’ємна частина креативно-розвивального освітнього простору ВНЗ, що вбирає в себе найкращі традиції ВНЗ, інновації, цінності корпоративної культури. Це дієвий інструмент досягнення професійного самовдосконалення, акме, компетентностей на духовно-аксіологічній основі, ініціації переосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації викладача гуманітарних дисциплін; включення викладача вищої школи в діяльність із самостворення в педагогічному процесі, творче перетворення всієї професійної діяльності на ґрунті усвідомленого саморозвитку.

5.3. Аналіз результатів, отриманих у ході експерименту

На заключному етапі дослідження ми порівнювали результати, отримані на контрольній та експериментальній вибірках. Зазначимо, що на етапі формувального експерименту вся вибірка досліджуваних була поділена на дві групи: експериментальну та контрольну; показники в зазначених групах на початку формувального експерименту майже не відрізнялися між собою. Учасниками експериментальної групи стали викладачі з різним віком і стажем роботи у вищому навчальному закладі: 150 – зі стажем до 10 років та віком до 35 років, 200 – зі стажем понад 10 років і віком після 35 років. Отже, загальна кількість учасників експерименту склала 350 осіб. Частина викладачів, які не брали участі у формувальному експерименті, становила контрольну групу (199 викладачів зі стажем до 10 років та віком до 35 років, 146 – зі стажем понад 10 років і віком після 35 років, усього – 345 осіб). Під час проведення контрольного експерименту ми проаналізували динаміку розвитку всіх визначених нами критеріїв самовдосконалення у викладачів гуманітарних дисциплін, які були учасниками контрольної і експериментальної груп з урахуванням їх викладацького стажу та віку [687].

На констатувальному етапі дослідження нами були виявлені й проаналізовані особливості розвитку кожного виділеного критерію самовдосконалення на вибірках викладачів, які відрізнялися за віком і стажем роботи. З метою досягнення максимально точного результату ми застосували критерій φ^* у поєднанні з критерієм λ Колмогорова-Смирнова. Для того, щоб максимально збільшити потужність критерію φ^* , ми поділили вибірки відповідно до умовної точки, де відмінності між порівнюваними групами досягли максимального рівня. „Точка” відповідала максимальній різниці накопичених частот у розподілах емпіричних даних, що були отримані на вибірках I (зі стажем до 10 років і віком до 35 років) і II (зі стажем понад 10 років і віком після 35 років) груп. За *мотиваційно-ціннісним критерієм професійного самовдосконалення* максимальна різниця накопичених частот становила 0,144, що відповідало початковому рівню розвитку зазначеного критерію (табл. 5.4).

**Розрахунок максимальної різниці накопичених частот
показників
„мотиваційно-ціннісного” критерію в розподілах викладачів
ВНЗ, які відрізняються за віком і стажем роботи**

Рівень сформованості „мотиваційно-ціннісного” критерію самовдосконалення	абсолютні емпіричні частоти відповідей		відносні емпіричні частоти		кумулятивні емпіричні частоти		різниця
	I група n ₁ = 366	II група n ₂ = 384	f* _{e1}	f* _{e2}	∑f* _{e1}	∑f* _{e2}	
початковий рівень	91	40	0,249	0,105	0,249	0,105	0,144
інтуїтивно-ситуативний рівень	174	205	0,475	0,533	0,724	0,638	0,086
оптимальний рівень	72	98	0,197	0,255	0,921	0,893	0,028
еталонний рівень	29	41	0,079	0,107	1	1	0

Отже, значні відмінності між викладачами в рівні сформованості „мотиваційно-ціннісного” критерію самовдосконалення були пов’язані саме з початковим рівнем розвитку: „ефект” вираженості мотиваційно-ціннісного критерію був зафіксований нами на початковому рівні. У результаті отримано новий розподіл емпіричних частот і обчислені показники φ^* - кутового перетворення Фішера (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

**Розподіл показників викладачів за „мотиваційно-ціннісним”
критерієм професійного самовдосконалення**

Показники „мотиваційно-ціннісного” критерію вдосконалення	емпіричні частоти		φ^*
	I група n ₁ = 366	II група n ₂ = 384	
початковий рівень	91 (24,86%)	40 (10,42%)	5,31***
інтуїтивно-ситуативний+ оптимальний + еталонний	275 (75,14%)	344 (89,58%)	5,31***

Примітка: *** - $p \leq 0,001$

Нами перевірялися дві гіпотези:

H₀: відсоткова представленість „молодих” викладачів, які вказували на наявність показників початкового рівня „мотиваційно-

ціннісного” критерію не відрізняється від представленості викладачів зі стажем роботи.

H_1 : представленість „молодих” викладачів за показниками початкового рівня розвитку „мотиваційно-ціннісного” критерію відрізняється від представленості викладачів „зрілого” віку.

Перевірка гіпотез здійснювалася за допомогою критерію φ^* -Фішера: за спеціальними таблицями були визначені величини φ_1 (24,86%) = 1,045 і φ_2 (10,42%) = 0,657, а також обчислене емпіричне значення критерію: $\varphi^* = (1,045 - 0,657) \times \sqrt{\frac{366 \times 384}{366 + 384}} = 5,31$

Визначення рівня статистичної значущості здійснювалося на основі порівняння емпіричного значення з показниками критичних значень φ^* :

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Результати проведеного аналізу показали, що серед I групи викладачів найчастіше трапляються ті, хто має початковий рівень мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовдосконалення, що характеризується невираженою здатністю до самозміни, самостворення. Такі викладачі потребують зовнішнього керівництва та забезпечення умов для професійного самовдосконалення. Відсутність внутрішньої мотивації до самовдосконалення, нерозвинена потреба в самоаналізі, самодіагностиці педагогічної діяльності та її результатів у респондентів цієї групи можна пояснити не до кінця усвідомленим значенням важливості педагогічної професії, превалюванням таких прагматичних цінностей професійної самореалізації, як матеріально забезпечене життя, виконавські якості.

Серед викладачів II групи значно більше було тих, хто у своїй діяльності керується більшою мірою активним пізнавальним інтересом до самовдосконалення. У респондентів цієї групи чітко відстежується взаємозумовленість усіх показників професійного саморозвитку, яскраво виражена самостійність у виборі та реалізації цілей і принципів професійного самовдосконалення, незалежність у поглядах і діях. А педагогічна діяльність для них – особистісна та глибоко усвідомлена цінність.

Зазначимо, що подальша обробка результатів виявила аналогічну картину за „інтелектуально-когнітивним” ($p \leq 0,01$), „операційно-діяльнісним” ($p \leq 0,05$) та „креативним” ($p \leq 0,05$)

критеріями (див. дод. 3). Викладачі I групи більшою мірою демонстрували початковий рівень сформованості професійного самовдосконалення за всіма критеріями. Це пояснюється тим, що професійне вдосконалення й особистісний розвиток викладачів можливі за умови гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації цих процесів, при цьому важливу роль мають відігравати мотиви особистісного зростання, які ще не повною мірою розвинені у викладачів I групи.

Аналіз розподілу показників за „рефлексивно-трансцендентним” критерієм самовдосконалення, отриманих на вибірках викладачів I та II груп, виявив перевагу відсоткової представленості II групи викладачів („зрілих викладачів”), відповіді яких більшою мірою відповідали оптимальному та еталонному рівням (табл. 5.6).

Отже, прагнення досягти педагогічних ідеалів, ефективність дій з особистісного покращення, створення нових цілей у ракурсі стратегії власної життєвої мети, глибоке усвідомлення важливості всіх професійно-педагогічних якостей, адекватна самооцінка, здатність об’єктивно проектувати своє самовдосконалення; упевнена позитивно-конструктивна життєва позиція, уміння добирати ефективні методи та прийоми особистісного саморозвитку, вільне досягнення вершин професійного „акме” – характерні ознаки представників II групи респондентів.

Таблиця 5.6

Розрахунок максимальної різниці накопичених частот показників „рефлексивно-трансцендентного” критерію в розподілах викладачів ВНЗ, що відрізняються за віком і стажем роботи

Рівень сформованості рефлексивно-трансцендентного критерію самовдосконалення	абсолютні емпіричні частоти відповідей		відносні емпіричні частоти		кумулятивні емпіричні частоти		різниця
	молоді $n_1 = 366$	зрілі $n_2 = 384$	f^*_{e1}	f^*_{e2}	$\sum f^*_{e1}$	$\sum f^*_{e2}$	
початковий рівень	122	88	0,333	0,229	0,333	0,229	0,104
інтуїтивно-ситуативний рівень	148	154	0,405	0,401	0,738	0,63	0,108
оптимальний рівень	66	115	0,180	0,299	0,918	0,929	0,011
еталонний рівень	30	27	0,082	0,070	1	1	0

Отже, значні відмінності між викладачами в рівні сформованості рефлексивно-трансцендентного критерію самовдосконалення були зв'язані саме з інтуїтивно-ситуативним рівнем розвитку: „ефект” вираженості рефлексивно-трансцендентного критерію був зафіксований нами на інтуїтивно-ситуативному рівні. У результаті був отриманий новий розподіл емпіричних частот і обчислені показники φ^* - кутового перетворення Фішера (табл. 5.7).

Таблиця 5.7

Розподіл показників викладачів за „рефлексивно-трансцендентним” критерієм самовдосконалення

Показники „рефлексивно- трансцендентного” критерію самовдосконалення	емпіричні частоти		φ^*
	I група $n_1 = 366$	II група $n_2 = 384$	
„початковий рівень” + „інтуїтивно-ситуативний рівень”	270 (73,77%)	242 (63,02%)	3,19***
„оптимальний рівень”+ „еталонний рівень”	96 (26,23%)	142 (36,98%)	3,19***

Перевірялися дві гіпотези:

H_0 : відсоткова представленість викладачів I групи, які вказували на наявність показників оптимального та еталонного рівня „рефлексивно-трансцендентного” критерію, не відрізняється від представленості II групи викладачів за стажем роботи.

H_1 : представленість викладачів II групи за показниками оптимального та еталонного рівня розвитку „рефлексивно-трансцендентного” критерію відрізняється від представленості викладачів I групи.

Перевірка гіпотез здійснювалася за допомогою критерію φ^* -Фішера: за спеціальними таблицями були визначені величини φ_1 (26,23%) = 1,075 і φ_2 (36,98%) = 1,308, а також обчислене емпіричне значення критерію: $\varphi^* = (1,308 - 1,075) \times \sqrt{\frac{366 \times 384}{366 + 384}} = 3,19$.

Визначення рівня статистичної значущості здійснювалося на основі порівняння емпіричного значення з показниками критичних значень φ^* :

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, порівняльний аналіз результатів вираженості критеріїв самовдосконалення у викладачів ВНЗ показав обмеженість показниками початкового та інтуїтивно-ситуативного рівнів. На наш погляд, така ситуація пояснюється недостатньою увагою до створення креативно-розвивального освітнього простору, атмосфери творчості, самостійного творчого пошуку у педагогічному спілкуванні зі студентами, що відбивається згодом на якості самовдосконалення. Викладачі ВНЗ не завжди в змозі самостійно розв'язати індивідуальні проблеми професійного самовдосконалення. Узагалі відсутня система педагогічної підготовки до здійснення професійного самовдосконалення, а існують лише її окремі елементи.

Формувальний етап експериментальної роботи, що містив уведення новацій у навчально-методичне забезпечення навчального процесу, використання технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, метою якої стало стимулювання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, передбачав розв'язання завдання – створення індивідуального простору, набуття індивідуального досвіду самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу особистості викладача; ініціацію самопереосмислення. Упровадження технології самовдосконалення в практику вищої школи сприяло помітному зростанню сформованості критеріїв професійного самовдосконалення за багатьма показниками. Результати дослідження контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін в I та II групах респондентів відображено в табл. 5.8 і 5.9.

Таблиця 5.8

Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін І групи

	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>			<i>Інтелектуально-когнітивний</i>			<i>Операційно-діяльнісний</i>			<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>			<i>Креативний</i>		
	ЕГ n=15 0	КГ n=1 99	φ	ЕГ n=15 0	КГ n=1 99	φ	ЕГ n=1 50	КГ n=1 99	φ	ЕГ n=1 50	КГ n=1 99	φ	ЕГ n=1 50	КГ n=1 99	φ
Початковий рівень	15,33 % (23)	24,6 2% (49)	2,16 *	10,0 % (15)	22,6 1% (45)	3,21 ***	15,3 3% (23)	20,6 % (41)	1,2 7	32,6 7% (49)	34,1 7% (68)	0,3	31,3 3% (47)	35,1 8% (70)	0,77
Інтуїтивно-ситуативний рівень	35,33 % (53)	47,7 4% (95)	2,34 **	51,0 % (76)	50,7 5% (101)	0,04	46,0 % (69)	58,7 9% (117)	2,3 8**	34,0 % (51)	40,2 % (80)	1,1 9	32,0 % (48)	38,6 9% (77)	1,29
Оптимальний рівень	34,67 % (52)	19,6 % (39)	3,17 ***	28,7 % (43)	20,6 % (41)	1,74 *	24,0 % (36)	11,5 7% (23)	3,0 4** *	18,6 7% (28)	17,5 9% (35)	0,2 6	25,3 4% (38)	15,0 8% (30)	2,39 **
Еталонний рівень	14,67 % (22)	8,04 % (16)	1,97 *	10,7 % (16)	6,04 % (12)	1,58	14,6 7% (22)	9,04 % (18)	1,6 4*	14,6 7% (22)	8,04 % (16)	1,9 7*	11,3 3% (17)	11,0 6% (22)	0,09

Таблиця 5.9

Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи

	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>			<i>Інтелектуально-когнітивний</i>			<i>Операційно-діяльнісний</i>			<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>			<i>Креативний</i>		
	ЕГ n=20 0	КГ n=1 46	φ	ЕГ n=20 0	КГ n=1 46	φ	ЕГ n=2 00	КГ n=1 46	φ	ЕГ n=200	КГ n=1 46	φ	ЕГ n=2 00	КГ n=1 46	φ
Початковий рівень	9,0% (18)	10,2 7% (15)	0,4	10,0% (20)	10,9 6% (16)	0,29	9,0% (18)	14,3 8% (21)	1,5 5	11,0% (22)	23,2 9 (34)	3,04 ***	30,0% (60)	41,7 8% (61)	2,27 **
Інтуїтивно-ситуативний рівень	39,0% (78)	53,4 2% (78)	2,67 **	42,0% (84)	53,4 2% (78)	2,11 *	52% (104)	60,2 7% (88)	1,5 3	30,0% (60)	39,7 3% (58)	1,87 *	23,0% (46)	30,1 4% (44)	1,48
Оптимальний рівень	34,0% (68)	25,3 4% (37)	1,75 *	41,0% (82)	27,4 % (40)	2,65 ***	22,0% (44)	13,7 % (20)	2,0 0*	45,0% (90)	30,1 4% (44)	2,82 ***	25,0% (50)	12,3 3% (18)	30,3 ***
Еталонний рівень	18,0% (36)	10,9 6% (16)	1,87 *	7,0% (14)	8,22 % (12)	0,41	17,0% (34)	11,6 4% (17)	1,4 2	14,0% (28)	6,85 % (10)	2,16 **	22,0% (44)	15,7 5% (23)	1,45

Зупинимось докладніше на показниках контрольного експерименту, які відбивають особливості динамічного розвитку мотиваційно-ціннісного критерію самовдосконалення викладачів. Під час повторного діагностування експериментальних груп за методиками: опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory) Е. Шостром; модифікований варіант методики незавершених речень щодо визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів вищої школи; анкета щодо визначення усвідомлених мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів ВНЗ; модифікований варіант методики визначення суб'єктної значущості особистісного розвитку (розробка О. Бондарчук) ми відмітили значущі зміни в показниках відсоткової представленості на всіх рівнях розвитку цього критерію (табл. 5.8 і 5.9). Серед викладачів І групи (з незначним стажем роботи) так само, як і серед їх колег ІІ групи (зі стажем понад 10 років), значно збільшилася кількість тих, хто під час контрольного експерименту показав результати, які відповідали оптимальному (відповідно з 19,7% до 34,67% та 25,34% до 34,0%) та еталонному (відповідно з 8,04% до 14,67% та з 10,96% до 18,0%) рівням вираженості розвитку мотиваційно-ціннісного критерію самовдосконалення.

Показники розвитку мотиваційно-ціннісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін І і ІІ групи до і після формульовального експерименту представлено на рис. 5.1 і 5.2.

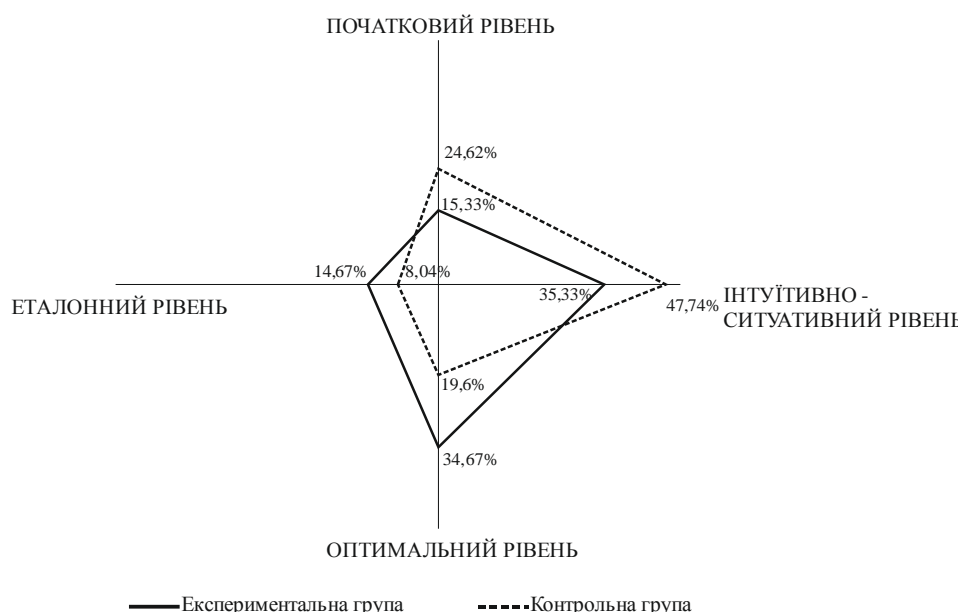


Рис. 5.1. Показники розвитку мотиваційно-ціннісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін І групи до та після формульовального експерименту

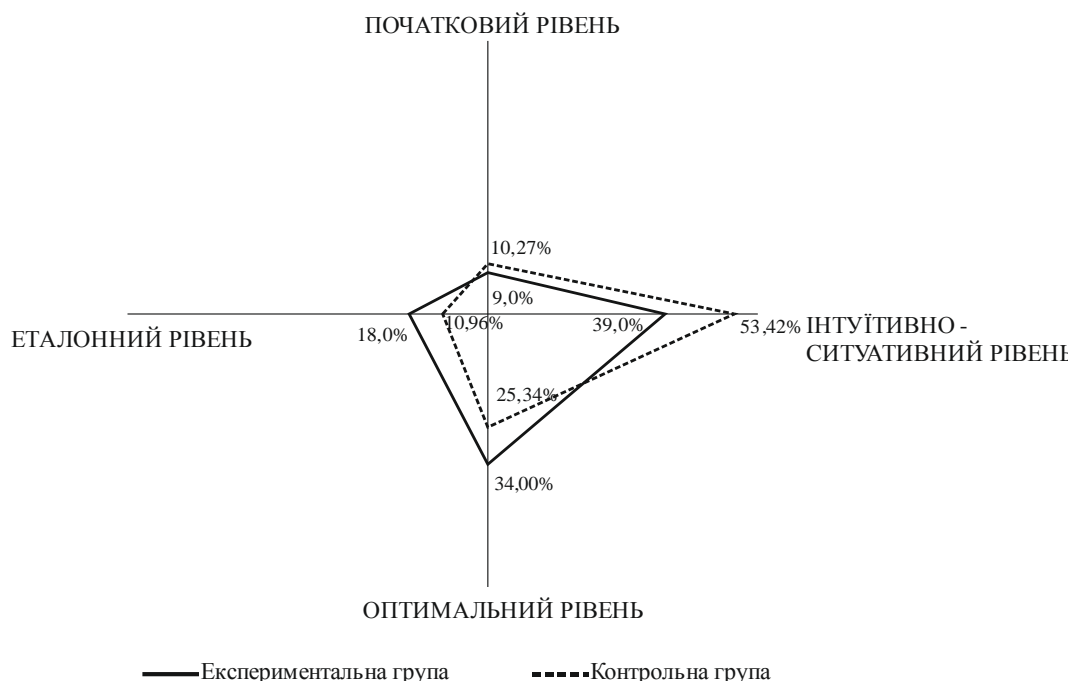


Рис. 5.2. Показники розвитку мотиваційно-ціннісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формувального експерименту

Якщо на початку дослідження ми спостерігали ситуацію скупченості показників, які відповідали інтуїтивно-ситуативному рівню (серед викладачів I групи (зі стажем до 10 років) – 47,74%, серед викладачів II групи (зі стажем понад 10 років) – 53,42%), то наприкінці експерименту представленість показників цього рівня значно зменшилася до 35,5% ($p \leq 0,01$) у викладачів I групи та до 39,0% – викладачів II групи. Зафіксовані нами зміни у представленості відсоткових показників мали місце за рахунок збільшення показників, що відповідали більш високим рівням вираженості мотиваційно-ціннісного критерію самовдосконалення (оптимальному та еталонному). Отже, результати контрольного експерименту підтвердили ефективність розробленої нами технології, спрямованої на розкриття внутрішнього потенціалу, ініціацію переосмислення, самоподолання, самоактуалізацію викладачів гуманітарних дисциплін. Викладачі експериментальної групи зазнали значних змін, що відобразилися у визначеності в питаннях сенсу життя, професійно-педагогічної діяльності, спрямованості на самовдосконалення; у напрацьованому, усвідомленому досвіді самоподолання через самообмеження; яскраво вираженій потребі в самовдосконаленні, у володінні змістом, механізмами творчого самовдосконалення. Отже, цілі й мотиви професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін зумовлені створенням креативно-розвивального освітнього

простору ВНЗ у поєднанні з інноваційними змінами, з готовністю до професійного самовдосконалення, що визначають подальший розвиток сфери професійної педагогічної освіти.

Наступним етапом нашої дослідницької роботи став аналіз змін, що спостерігалися наприкінці експерименту в показниках інтелектуально-когнітивного критерію професійного самовдосконалення. Зазначимо, що за цим критерієм зміни в показниках викладачів ВНЗ із різним педагогічним стажем і віком проявили себе неоднаково, як це ми могли спостерігати в попередній ситуації. Так, у I групи викладачів значні зміни ($p \leq 0,001$) відзначалися в представленості показників початкового рівня розвитку критерію – з 22,61% до 10,0%, тоді як представленість показників оптимального рівня значно ($p \leq 0,05$) збільшилася з 20,6% до 28,7% (див. рис. 5.3). Показники розвитку інтелектуально-когнітивного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи до та після формувального експерименту представлено на рис. 5.3.

Отже, молоді викладачі після формувального експерименту продемонстрували оптимальне співвідношення детальності, глибини, системності, діалектичності – усіх механізмів педагогічної свідомості та виявили оптимальну активність у пошуку шляхів самовдосконалення, здатність до проблемного аналізу педагогічної дійсності, до подолання психологічних бар'єрів.

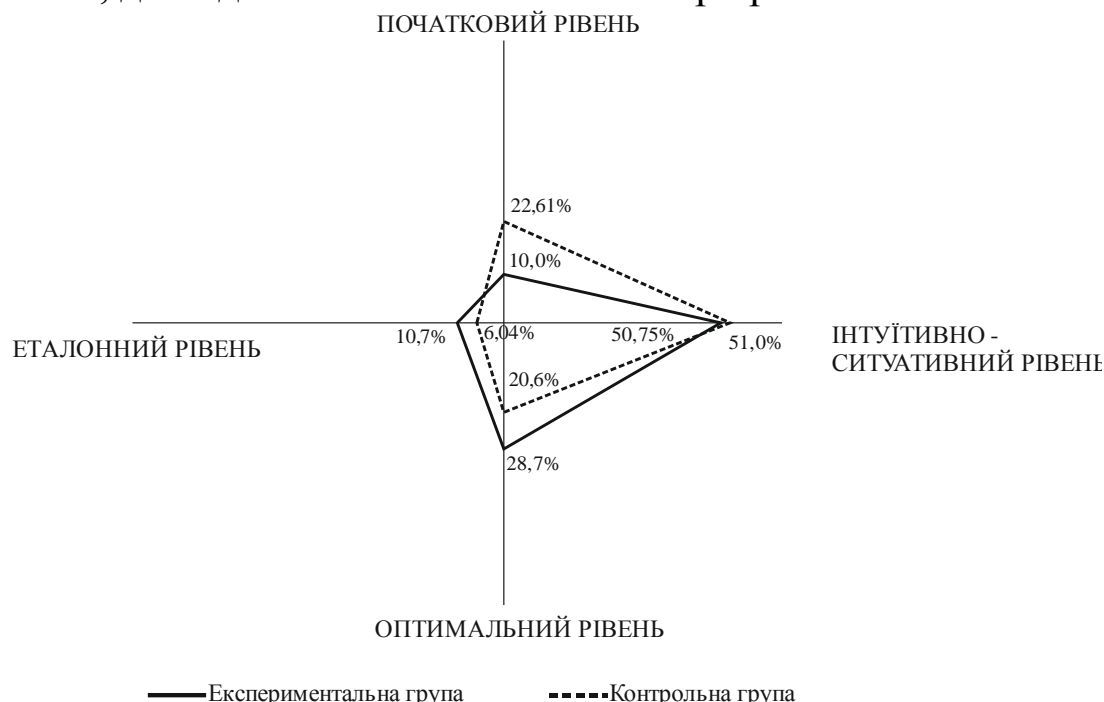


Рис. 5.3. Показники розвитку інтелектуально-когнітивного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи до та після формувального експерименту

У II групі викладачів наприкінці експерименту зміни в показниках інтелектуально-когнітивного критерію професійного самовдосконалення теж мали свої особливості. Так, статистично значущі зміни були нами визначені у вираженості показників оптимального рівня. Якщо на початку експерименту серед викладачів цієї категорії визначалося лише 27,4% тих, хто володів достатньо високим рівнем психолого-педагогічних знань, що стають основою для професійно-педагогічного самовдосконалення, уміло використовував діагностичні методики особистісно-професійного саморозвитку, то після формувального експерименту, оптимальний рівень збільшився майже удвічі – до 41,0% ($p \leq 0,001$). Показники розвитку інтелектуально-когнітивного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формувального експерименту представлено на рис. 5.4.

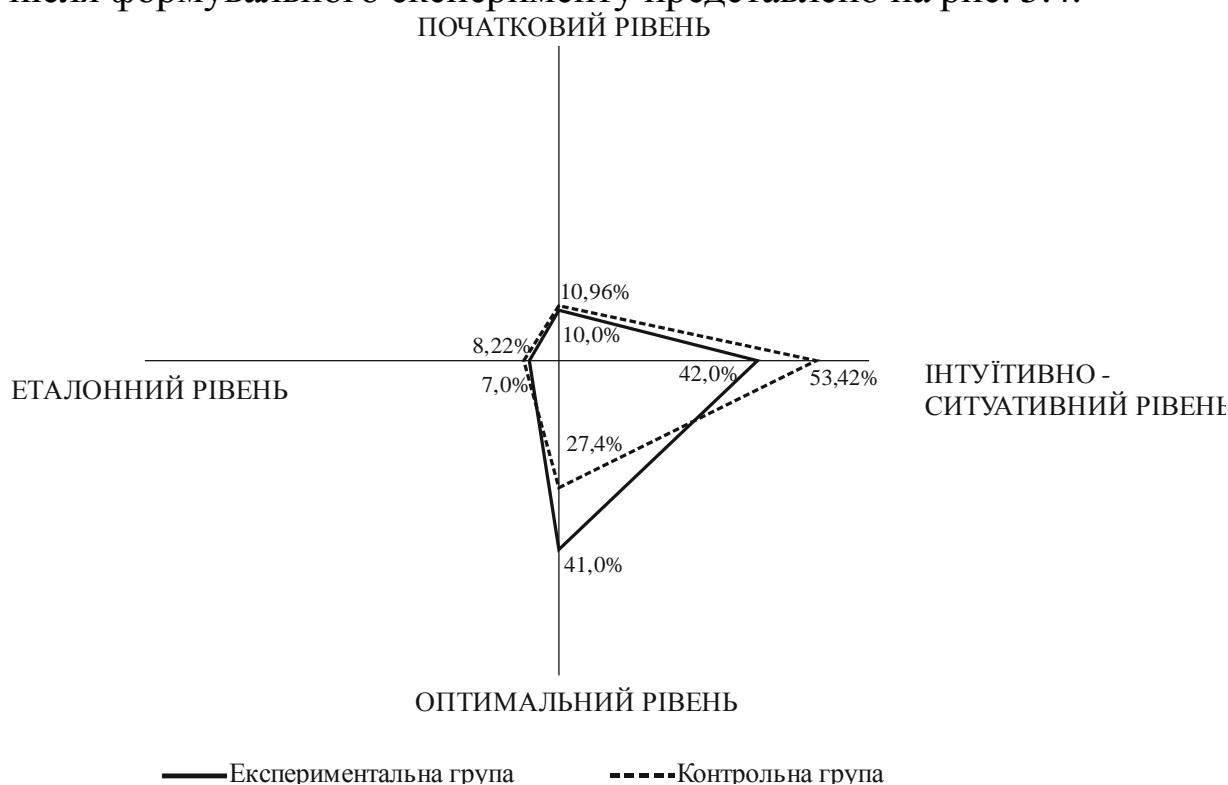


Рис. 5.4. Показники розвитку інтелектуально-когнітивного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формувального експерименту

Отже, запроваджена технологія професійного самовдосконалення сприяла тому, що використання широкого комплексу методів для самопізнання й критичного усвідомлення досвіду своєї діяльності та оцінки професійних якостей стало нормою для діяльності викладача.

Показники операційно-діяльнісного критерію самовдосконалення набули значущих змін ($p \leq 0,001$) на рівні

оптимального розвитку. І молоді, і досвідчені викладачі після активного насичення змісту дисциплін у вищій школі концепціями професійного самовдосконалення; переосмислення структури традиційних лекційних і семінарських занять, орієнтації на взаємозбагачення, взаєморозвиток показали власну високу якість процесів самовдосконалення викладача, що реалізується в комплексі всіх необхідних дій із самовдосконалення на оптимальному рівні продуктивності. Серед молодих викладачів наприкінці експерименту майже удвічі (з 11,4% до 24,0%) збільшилася кількість тих, хто здатний до проблемного аналізу професійно-педагогічної діяльності, дій з особистісного самовдосконалення, усвідомлене проектування свого подальшого розвитку. Показники розвитку операційно-діяльнісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи до та після формульованого експерименту представлено на рис. 5.5. Підвищення рівня за представленим показником найбільш яскраво виявлено на оптимальному рівні в операційній багатоманітності та репрезентованості в структурі особистості здібностей і вмій самості, що комплексно стосується всіх провідних форм, методів і прийомів роботи над собою, нестандартності дій у розв'язанні питань із самовдосконалення (рис. 5.5).

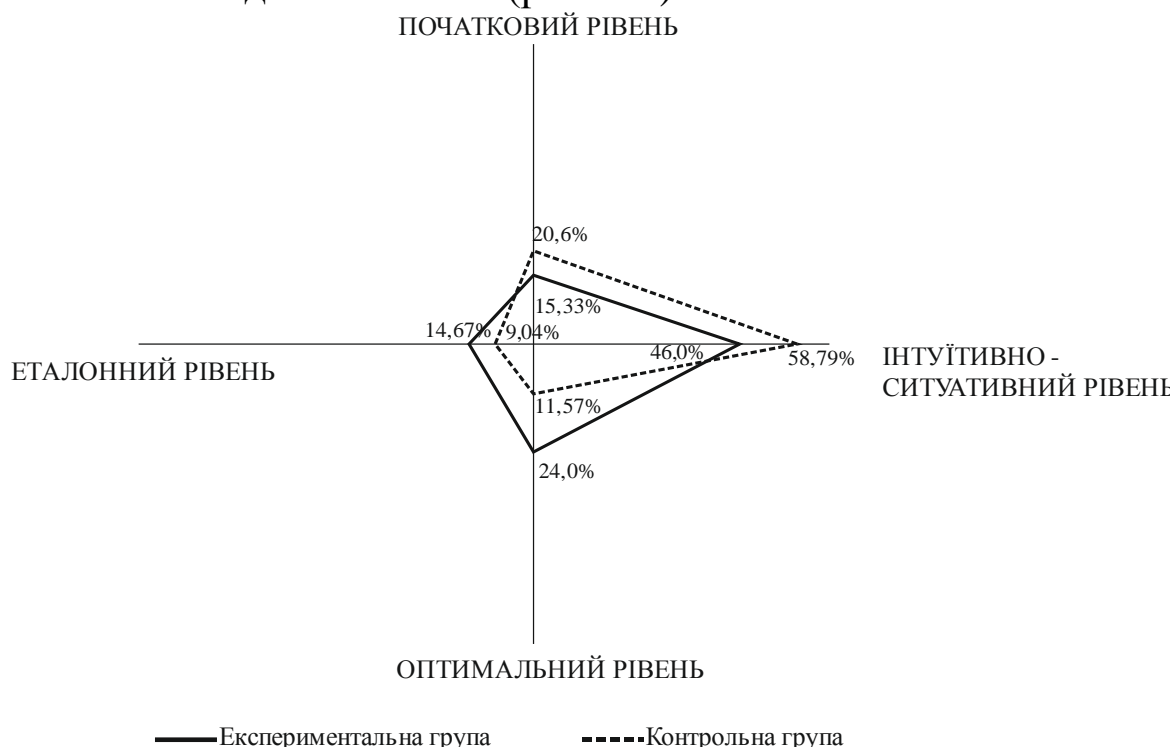


Рис. 5.5. Показники розвитку операційно-діяльнісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи до та після формульованого експерименту

Зазначимо, що у викладачів II групи також відзначалися збільшення показників оптимального рівня після проведення експерименту - з 13,7% до 22,0% ($p \leq 0,05$). Ці зміни були зв'язані зі зменшенням відсоткової представленості показників інтуїтивно-ситуативного рівня, значну кількість яких нами було зафіксовано на початку експерименту в більшій половині досліджуваних цієї групи (60,27%). Показники розвитку операційно-діяльнісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формульовального експерименту представлено на рис. 5.6. Отже, наприкінці дослідження в результаті формульовального етапу значно збільшилася частина тих, хто у своїй практиці демонструє функціональну зрілість процесів самовдосконалення, що відображає високий рівень якості самовдосконалення, стає прикладом формування нових цілей і завдань саморозвитку, створення нових „обріїв” професійного самовдосконалення. виявляє високий рівень самостійності із систематизації досвіду проектування інноваційної діяльності

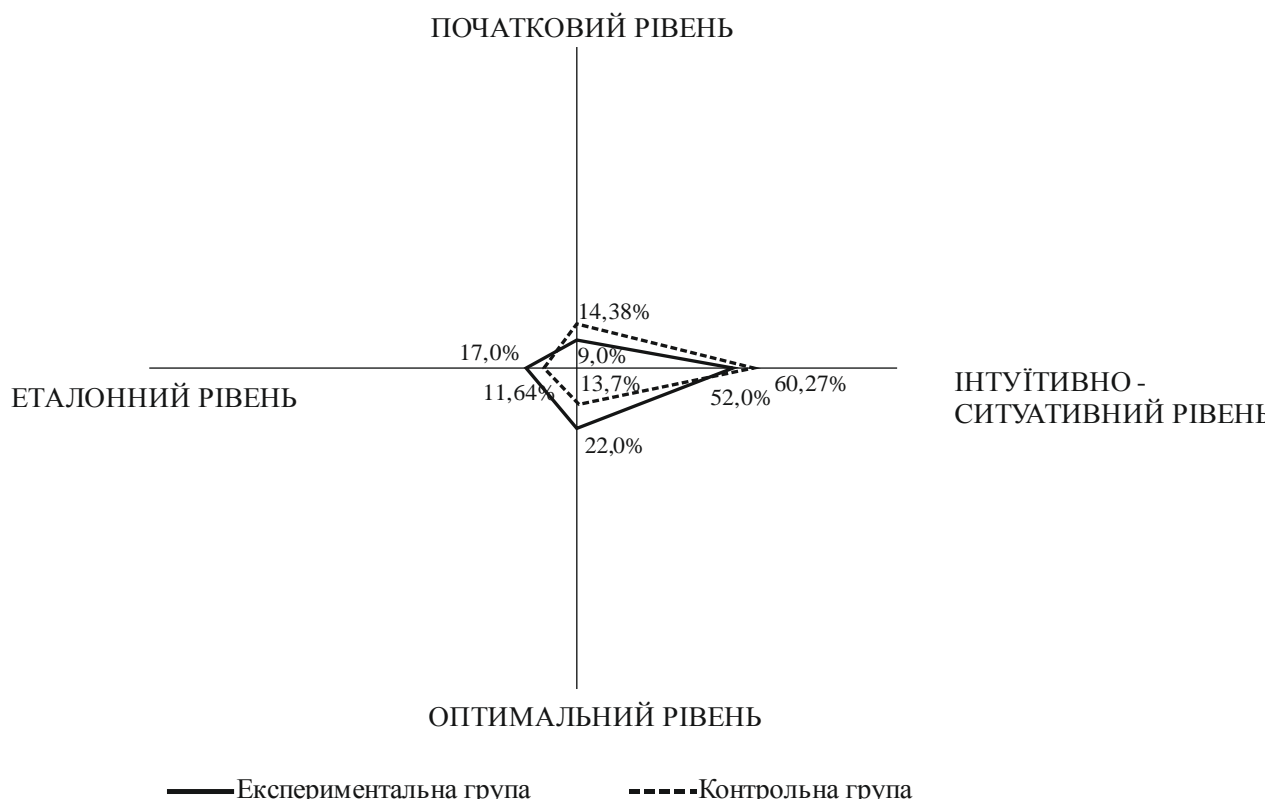


Рис. 5.6. Показники розвитку операційно-діяльнісного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формульовального експерименту

Цікавими, на наш погляд, виявилися результати контрольного експерименту за *рефлексивно-трансцендентним критерієм* самовдосконалення. Зазначимо, що значні зміни в більшості своїй ми спостерігали в досліджуваних II групи. На всіх рівнях вираженості цього критерію зафіксовані зміни на користь високих результатів. Представленість показників початкового рівня зменшилася майже удвічі з 23,29% до 11,0%, а кількість показників оптимального та еталонного рівнів збільшилась (рис. 5.7). Визначені відмінності відповідали статистично значущому рівню (відповідно $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,01$). Отже, це пояснюється змістовими змінами та набуттям досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання в межах створених ситуацій проектування змін викладача у професійній діяльності та в собі (відкриті заняття, семінари з навчання саморозвитку) спецкурсів, школи професійного самовдосконалення викладача ВНЗ і загалом технології професійного самовдосконалення, що стимулює процеси саморозвитку.

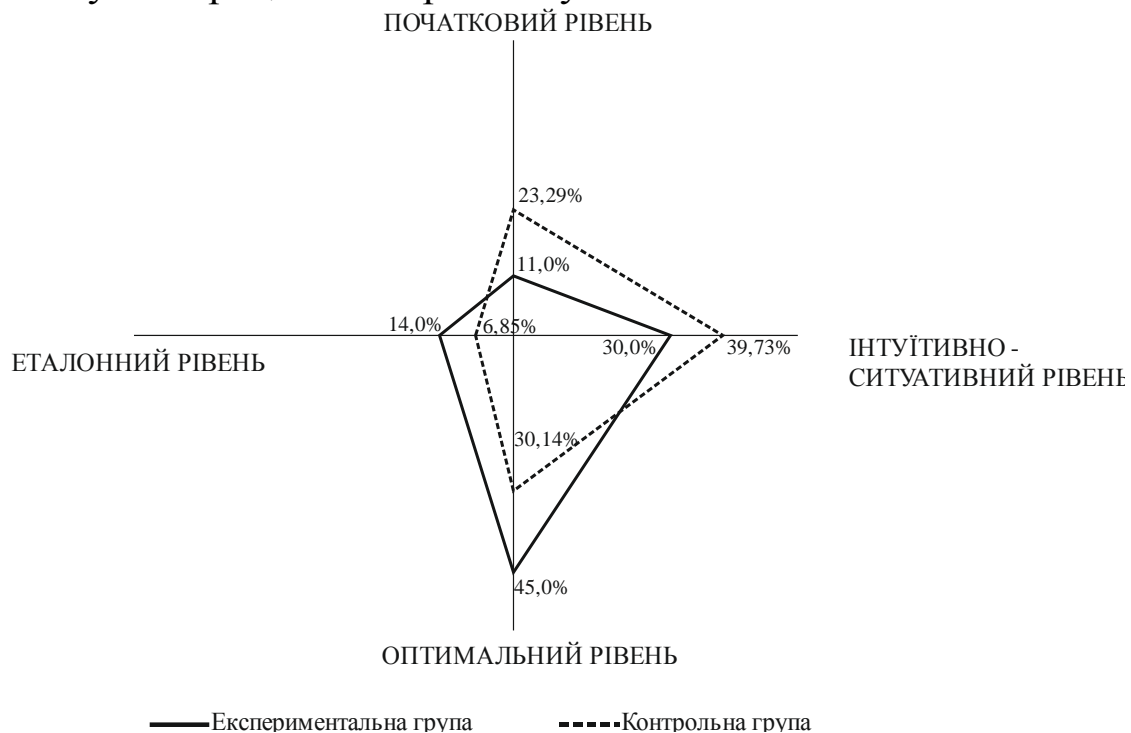


Рис. 5.7. Показники розвитку рефлексивно-трансцендентного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формульовального експерименту

У групі викладачів, які мали невеликий досвід викладацької діяльності, відмінності між показниками до експерименту та після були зафіксовані лише на еталонному рівні – відзначалося збільшення відсоткової представленості від 8,04% до 14,67%

($p \leq 0,05$) (рис. 5.8). Останній факт можна пояснити більш інтенсивним процесом формування професійних цінностей, набуттям досвіду рефлексивної діяльності, що є підґрунтям професійного самовдосконалення у викладачів І групи, сенситивністю означеної вікової категорії для всіх інноваційних процесів, що веде до підвищення рівня процесів саморегуляції в особистісному полі викладача; глибокої усвідомленості значущості викладацької діяльності, успішна самоідентифікація себе з викладачем, який прагне досконалості. Показники розвитку рефлексивно-трансцендентного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін І групи до та після формувального експерименту представлено на рис. 5.8.

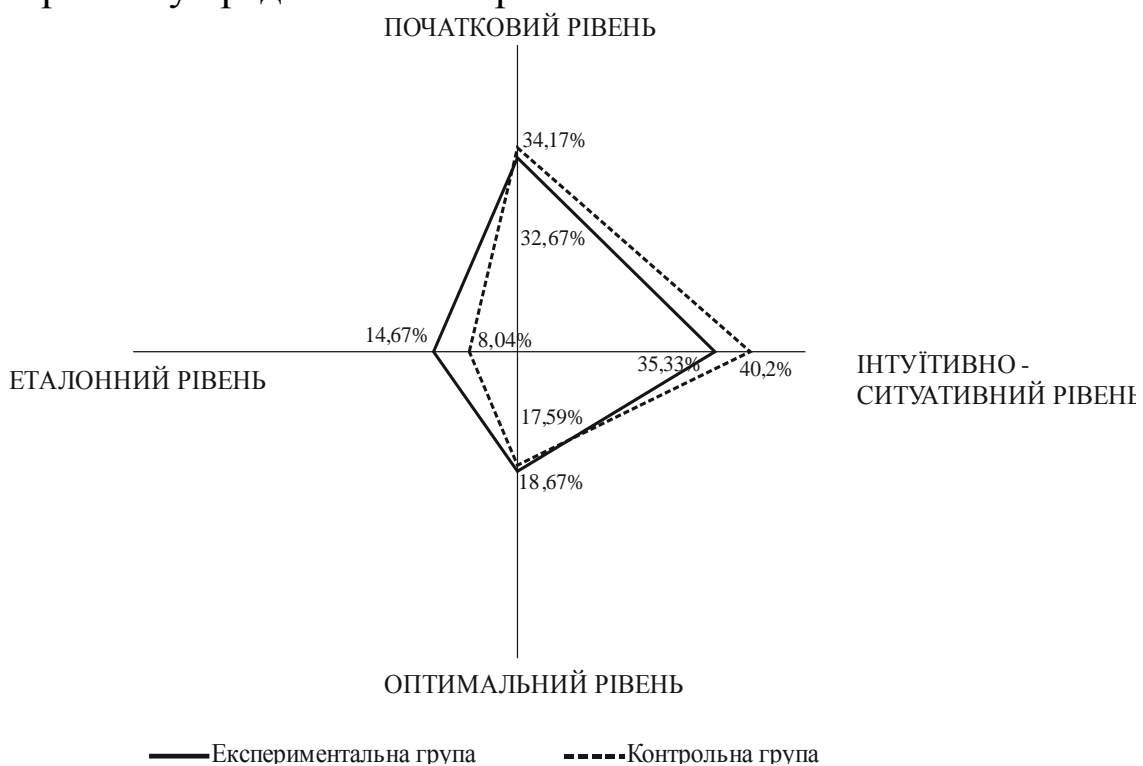


Рис. 5.8. Показники розвитку рефлексивно-трансцендентного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін І групи до та після формувального експерименту

Креативний критерій професійного самовдосконалення найбільших змін зазнав у вибірці ІІ групи досліджуваних, які мають значний досвід викладацької діяльності. Більше, ніж удвічі зросла кількість показників оптимального рівня – з 12,33% до 25,0% ($p \leq 0,001$) (рис. 5.9). Визначені відмінності відповідали статистично значущому рівню й засвідчили ефективність проведеного нами формувального етапу експерименту. Респонденти цієї групи демонстрували виражену потребу в пошуковій активності при

генеруванні педагогічних ідей, що виявлялася в більш активній цілеспрямованій участі в дослідницьких проектах, групах з розробки методичних рекомендацій, навчальних посібників. Показники розвитку креативного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формульованого експерименту представлено на рис. 5.9.

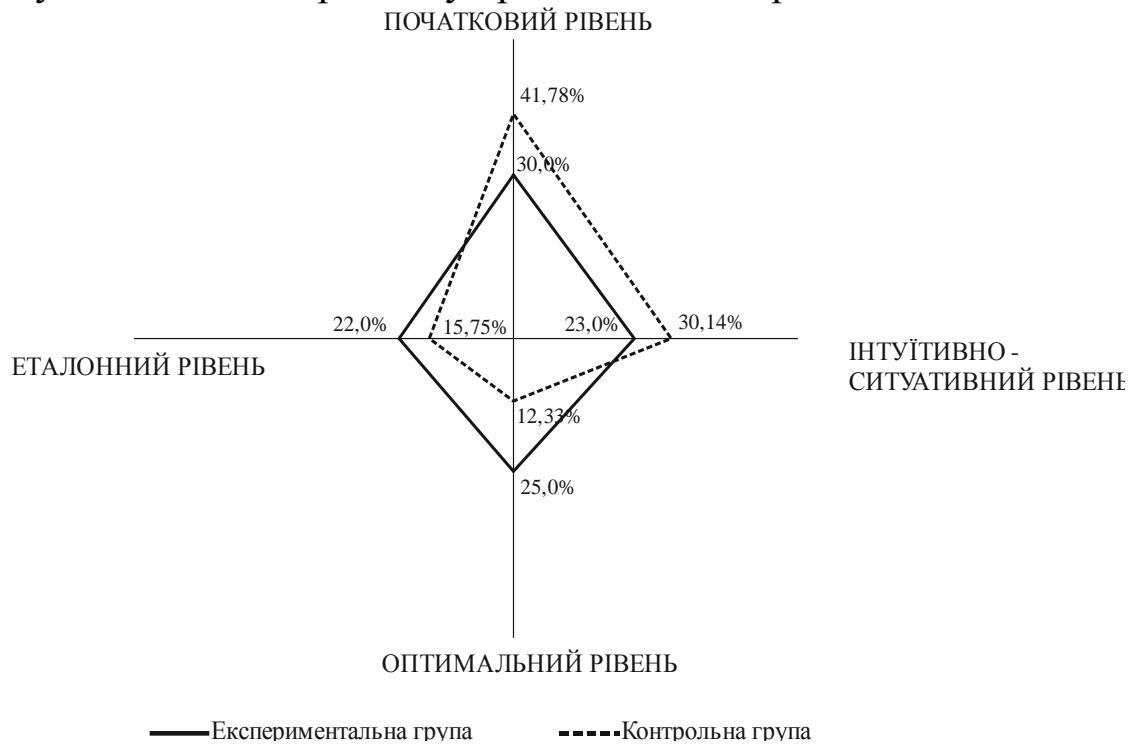


Рис. 5.9. Показники розвитку креативного критерію

самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи до та після формульованого експерименту

У викладачів I групи значні відмінності у вираженості креативного критерію самовдосконалення до та після експерименту визначені на оптимальному рівні. Кількість показників зазначеного рівня зросла від 15,08% до 28,0% ($p \leq 0,01$) (рис. 5.10). Викладачі цієї групи демонстрували різноманітність навчально-пізнавальної діяльності, оптимістичний розвиток здатності реалізовувати свій творчий потенціал; схильність до систематизації педагогічного досвіду, активність у проектуванні інновацій. Показники розвитку креативного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи до та після формульованого експерименту представлено на рис. 5.10.

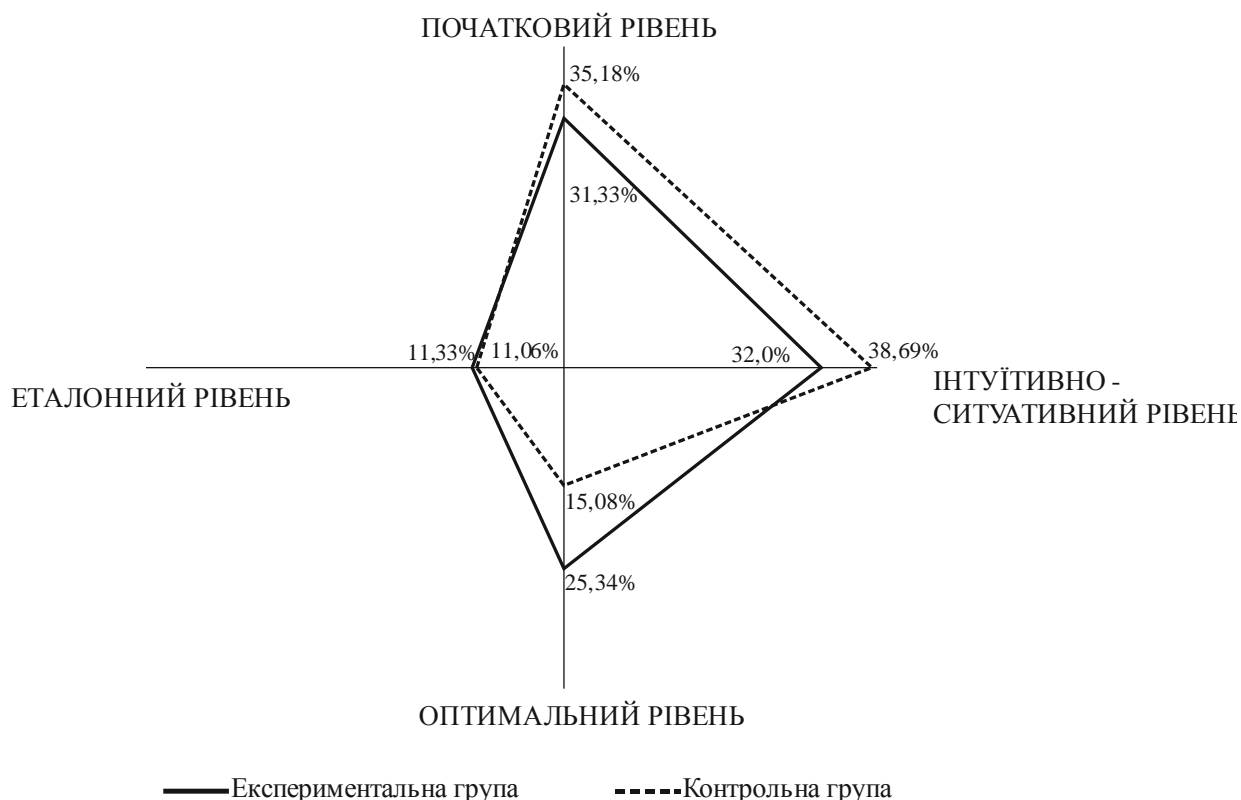


Рис. 5.10. Показники розвитку креативного критерію самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін І групи до та після формувального експерименту.

Отже, після проведення формувального експерименту, що передбачав упровадження технології самовдосконалення, яка включала організацію креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи (міжкафедральні семінари, семінари для завідувачів кафедр); насичення змісту дисциплін у вищій школі концепціями професійного самовдосконалення; переосмислення структури традиційних лекційних і семінарських занять з орієнтацією на взаємозбагачення, взаєморозвиток, відбулися значні зміни в респондентів обох груп. Це виявилось в різноманітності прояву навчально-пізнавальної діяльності, оптимістичному розвитку здатності реалізовувати свій творчий потенціал; умінні систематизувати свій педагогічний досвід, активності в проектуванні інновацій. Респонденти І групи більш активно демонстрували здатність створювати методичні та педагогічні рекомендації, брали участь у дискусіях, виявляли педагогічну креативну імпровізацію при проведенні занять. На відкритих заняттях орієнтувалися на співробітництво зі студентською аудиторією. Викладачі ІІ групи виявляли пошукову активність при генеруванні педагогічних ідей, що відобразилося в цілеспрямованій

активній участі та в дослідницьких проектах, творчих групах з розробки методичних рекомендацій, навчальних посібників

Натомість за результатами формувального етапу експериментальної роботи після введення в навчальний процес новітніх технологій самовдосконалення, описане нами вище, маємо помітне зростання за багатьма показниками професійного самовдосконалення, що представлено нами на рис. 5.11.

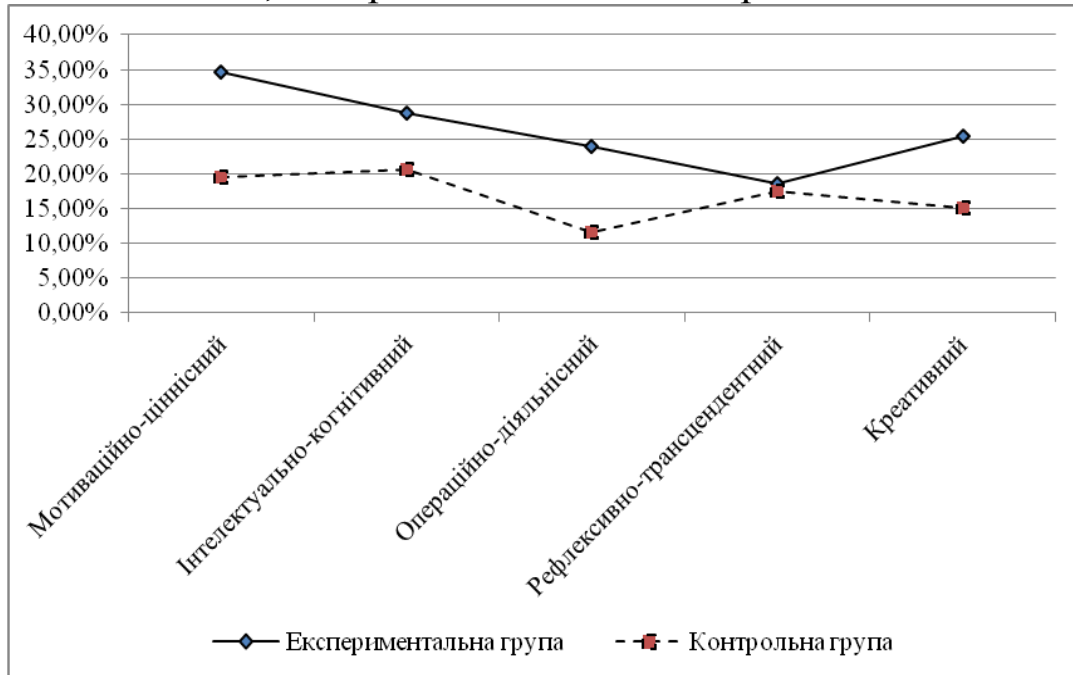


Рис. 5.11. Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи (оптимальний рівень)

Ми вважаємо за доцільне розглянути зміни, які відзначалися під час контрольного експерименту, у показниках контрольної та експериментальної груп, що відповідали оптимальному та еталонному рівням сформованості критеріям самовдосконалення. Визначені нами зміни на цих рівнях свідчать про ефективність формувального етапу дослідження. Як видно з рис. 5.11, відбулося помітне зростання за всіма критеріями професійного самовдосконалення в експериментальній групі (молодих викладачів), на відміну від контрольної групи. Виняток становить рефлексивно-трансцендентний критерій, який наприкінці формувального експерименту в експериментальній групі становив 18,67% та 17,59% - у контрольній. Невелика різниця в показниках експериментальних і контрольних груп пояснюється віком респондентів, складністю формування навичок самоаналізу, відсутністю індивідуального досвіду самоподолання.

Аналіз змін у показниках контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи (еталонний рівень) представлено на рис. 5.12.

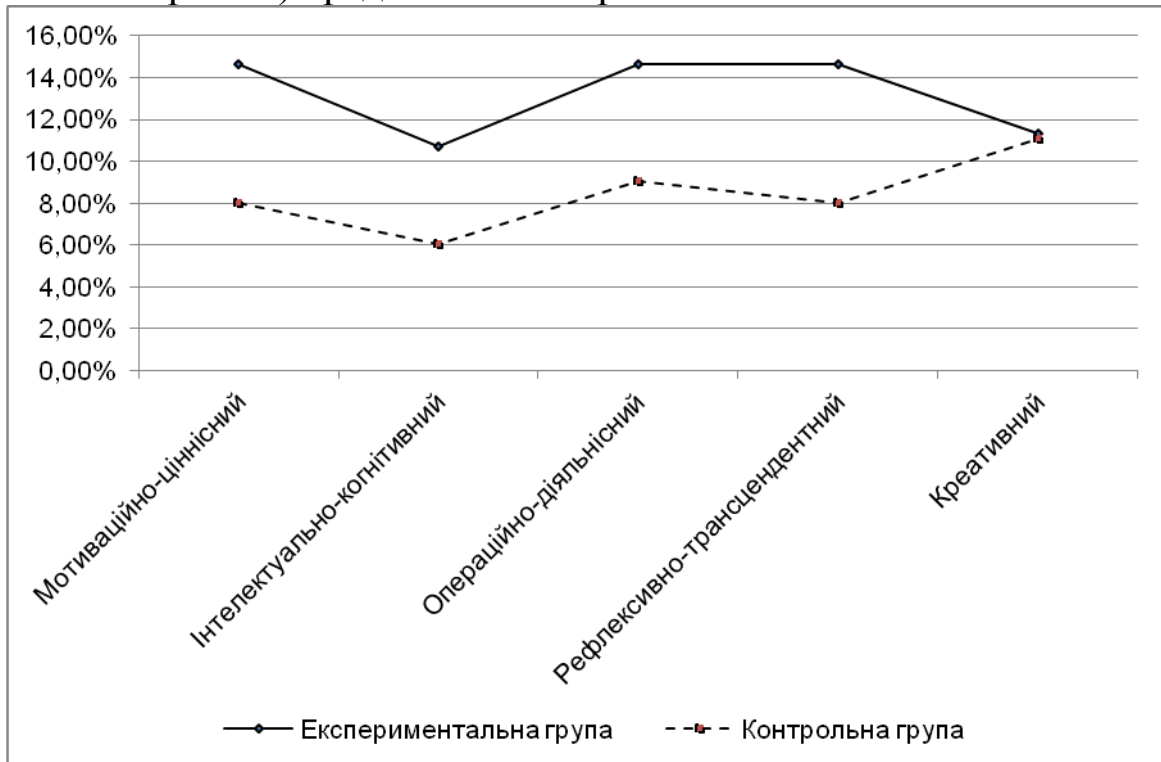


Рис. 5.12. Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін I групи (еталонний рівень)

Наприкінці формувального експерименту ми також відзначали значні відмінності в показниках еталонного рівня експериментальної та контрольної груп. На відміну від викладачів контрольної групи, учасники експериментальної показали позитивні зміни за всіма показниками процесу самовдосконалення, окрім креативного критерію (рис. 5.12). Це можна пояснити недостатньо високим рівнем педагогічної майстерності молодих викладачів, відсутністю досвіду творчої діяльності у педагогічній сфері, складністю формування індивідуального педагогічного стилю, тривалістю формування цього критерію професійного самовдосконалення, необхідністю великої витрати часу для його формування, труднощами індивідуального саморозвитку.

Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи на оптимальному рівні представлено на рис. 5.13.

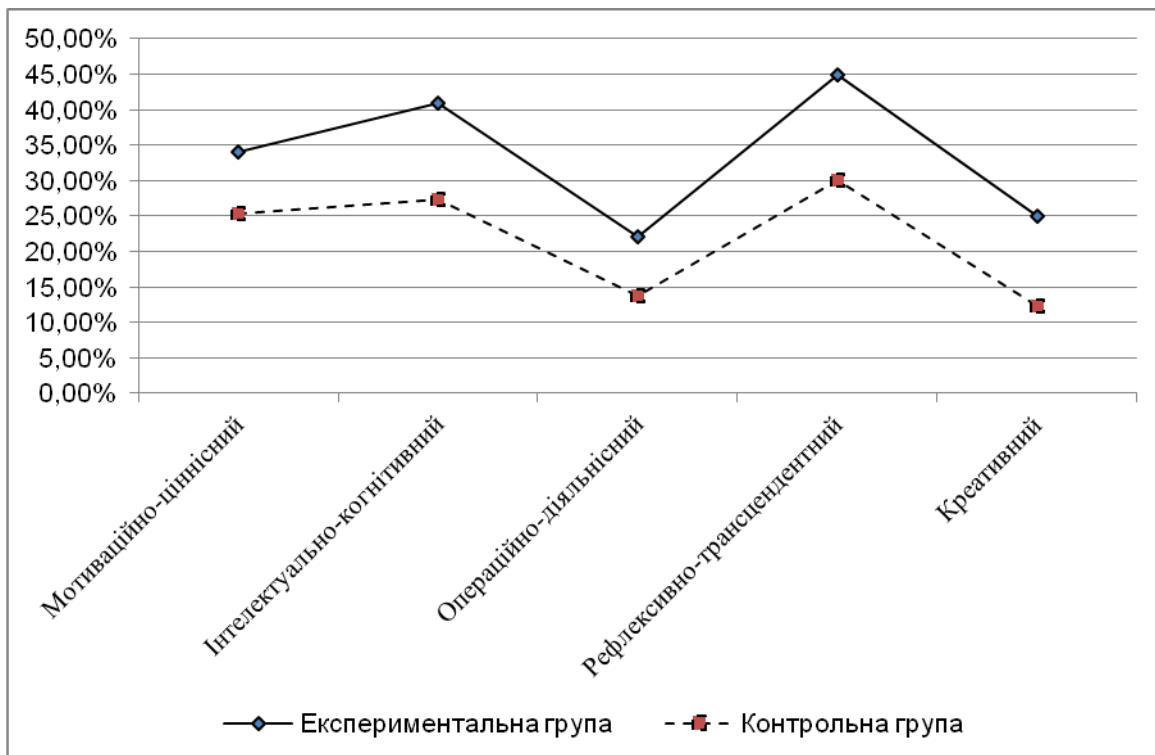


Рис. 5.13. Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи (оптимальний рівень)

Наочно (рис. 5.13) можна спостерігати значне збільшення показників оптимального рівня за всіма представленими критеріями у викладачів експериментальної групи порівняно із представленістю відповідних показників у контрольній групі. Виключення складає операційно-діяльнісний критерій, що є найменш сформованим. Це можна пояснити довготривалим процесом формування компетенцій „самості” і нерегулярним використанням останніх для професійного розвитку. Визначені відмінності між показниками зазначених груп відповідали статистично значущому рівню (табл. 5.10). Це свідчить про результативність уведеної нами технології самовдосконалення.

Еталонний рівень показників контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи представлений на рис. 5.14. За всіма критеріями професійного самовдосконалення у викладачів експериментальної групи спостерігався приріст. Виняток становить інтелектуально-когнітивний критерій, який однаково представлений і в експериментальній, і в контрольній групах (відповідно 7,0% та 8,22%) (табл. 5.10.)

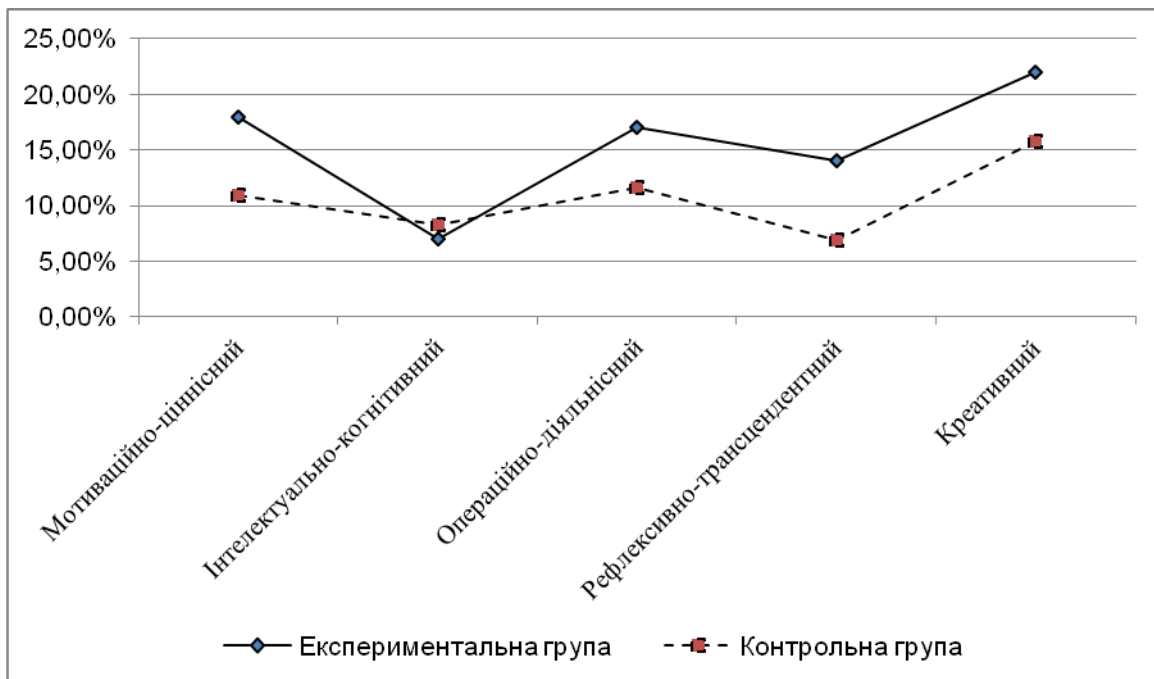


Рис. 5.14. Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін II групи (еталонний рівень)

Отже, зроблений нами аналіз та експериментально перевірений рівень особливостей формування критеріїв професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-трансцендентний, креативний) показав, що ці новоутворення є частиною складної динамічної системи „викладач”, що перебуває в стані постійного розвитку й становить частину рефлексивно-оцінного блоку концептуально-теоретичної моделі професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Статистична перевірка відмінностей, отриманих наприкінці експерименту, між експериментальною і контрольною групами підтвердила ефективність запропонованої нами технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Доповнимо наведені кількісні показники аналізом якісних змін, що відбулися за наслідками експерименту.

Узагальнені показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін за двома групами представлено в таблиці 5.10. і на рис. 5.15 і 5.16.

Таблиця 5.10.

Показники контрольного зрізу стану професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін

	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>			<i>Інтелектуально-когнітивний</i>			<i>Операційно-діяльнісний</i>			<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>			<i>Креативний</i>		
	ЕГ n=35 0	КГ n=3 45	φ	ЕГ n=35 0	КГ n=3 45	φ	ЕГ n=3 50	КГ n=3 45	φ	ЕГ n=3 50	КГ n=3 45	φ	ЕГ n=3 50	КГ n=3 45	φ
Початковий рівень	11,71 % (41)	18,5 5% (64)	2,56 **	10,0 % (35)	17,6 8% (61)	2,95 ***	11,7 1% (41)	17,9 7% (62)	2,3 2**	20,2 9% (71)	29,5 7% (102)	2,8 4**	30,5 7% (107)	37,9 7% (131)	2,05 *
Інтуїтивно-ситуативний рівень	37,43 % (131)	50,1 5% (173)	4,23 ***	45,72 % (160)	51,8 8% (179)	1,63 *	49,4 3% (173)	59,4 2% (205)	2,6 5**	31,7 1% (111)	40,0 % (138)	2,2 8*	26,8 6% (94)	35,0 7% (121)	2,33 **
Оптимальний рівень	34,29 % (120)	22,0 3% (76)	3,62 ***	35,71 % (125)	23,4 8% (81)	3,54 ***	22,8 6% (80)	12,4 6% (43)	3,6 2** *	33,7 1% (118)	22,9 % (79)	3,1 7** *	25,1 4% (88)	13,9 2% (48)	3,77 ***
Еталонний рівень	16,57 % (58)	9,28 % (32)	2,89 **	8,57 % (30)	6,96 % (24)	0,83	16,0 % (56)	10,1 5% (35)	2,2 8*	14,2 9% (50)	7,54 % (26)	2,9 1** *	17,4 3% (61)	13,0 4% (45)	1,62 *

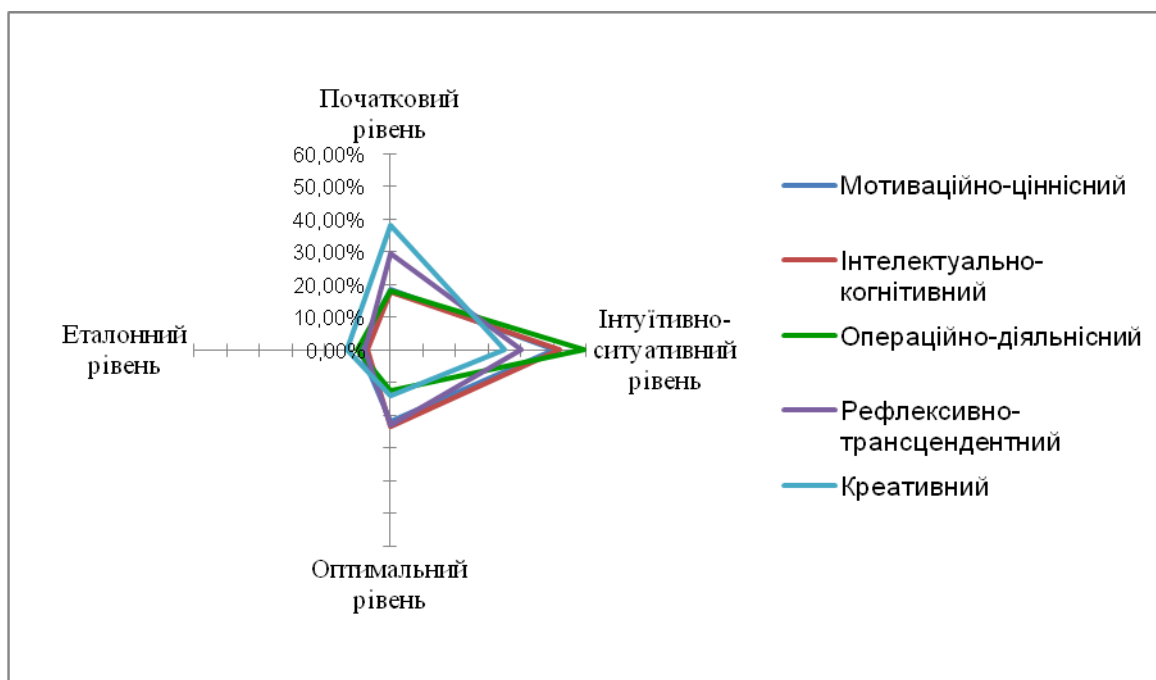


Рис. 5.15. Показники контрольної групи в контрольному експерименті

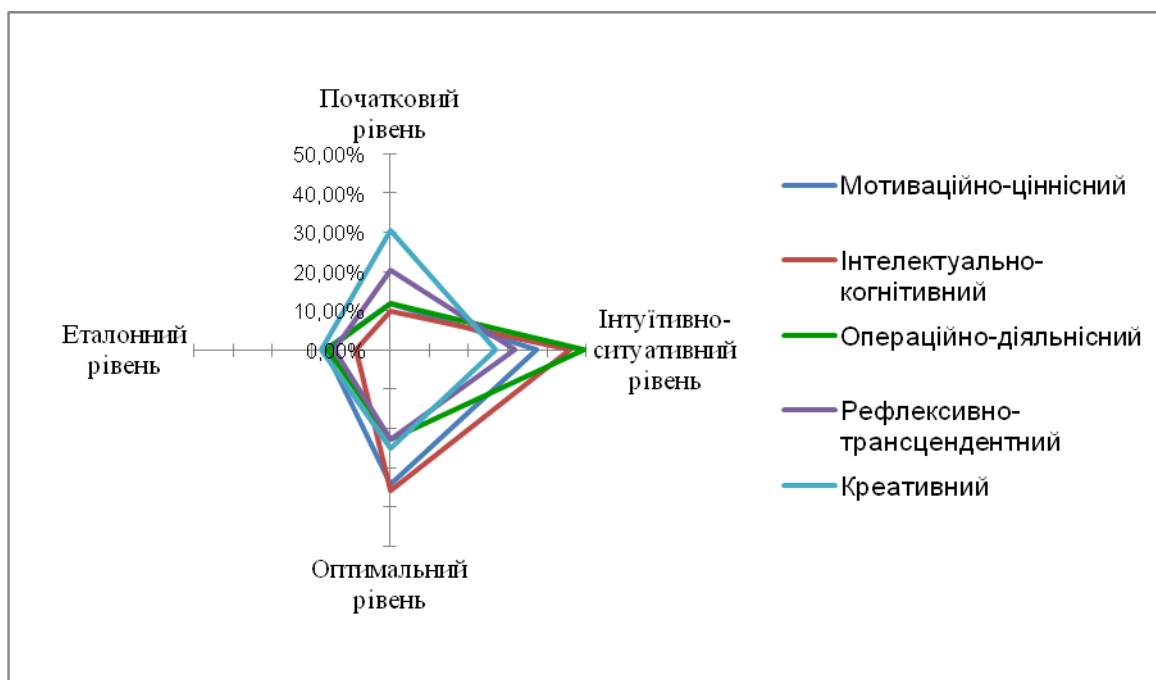


Рис. 5.16. Показники експериментальної групи в контрольному експерименті

Підвищення рівня мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін характеризувалося активізацією пізнавального інтересу до професійного самовдосконалення, саморозвитку, зростанням рівня мотивації до педагогічної професії та педагогічної діяльності як особистісної й глибоко усвідомленої цінності, оптимально й чітко

вираженою здатністю до „самостворення”, достатньо високим рівнем гуманістичних світоглядних установок, орієнтованістю на досягнення загальнолюдського блага. На нашу думку, це результат ефективного використання у професійній діяльності викладачів теорії про природу успіху, оволодіння його прийомами засобами тренінгу професійного зростання; організації, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи; переосмислення структури традиційних лекційних і семінарських занять, під час яких відбувається взаємне збагачення та розвиток суб’єктів освітнього процесу.

Зростання рівня інтелектуально-когнітивного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що характеризується розвиненою критичністю, застосуванням високих вимог і норм в аналізі й оцінці себе, психолого-педагогічною ерудованістю, проблемним аналізом педагогічної дійсності, умінням долати психологічні бар’єри забезпечено розвитком умінь педагогічного самоаналізу, включенням викладачів у креативно-розвивальний освітній простір через набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності, ініціації самореалізації педагога вищої школи, складання плану професійного самовдосконалення.

Формування високих рівнів операційно-діяльнісного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін характеризувалося підвищенням рівня процесів самовдосконалення, що реалізовувався в комплексі всіх необхідних дій із самовдосконалення; розвитком умінь і здібностей „самості”, що отримали своє місце в структурі особистості викладача; нестандартністю, імпровізацією у розв’язанні питань професійного самовдосконалення. Покращення результатів за означеним критерієм стало можливим завдяки заняттям у „Школі професійного самовдосконалення”. Саме там викладачі оволодівали індивідуальним стилем, знаннями та навичками професійного саморозвитку.

Підвищення рівня сформованості рефлексивно-трансцендентного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін визначалося зміною рівня рефлексивності самоконтролю, саморегуляції; ідентифікацією себе як успішного викладача, досвідом підноситися над буденністю та вміннями усувати бар’єри професійного самовдосконалення. Ці результати стали можливими завдяки аналітично-рефлексивним вправам, імітаційним іграм, рефлексивно-аналітичним бесідам, що входили до складу технології професійного самовдосконалення.

Зростання креативного критерію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін виявилось в урізноманітненні навчально-пізнавальної діяльності, ініціатором якої був викладач, у розвиткові здатності реалізовувати свій творчий потенціал, використовувати інноваційні методи й форми роботи, завдяки оволодінню індивідуальним стилем, знаннями та навичками професійного самовдосконалення, що впливає на креативність дій і вчинків. Це стало можливим завдяки проведенню відкритих лекційних і семінарських занять, створенню методичних рекомендацій, презентацій питань індивідуального стилю роботи викладача, проведенню конкурсу педагогічної майстерності.

Отже, саме апробація й упровадження запропонованої технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ як складника педагогічної моделі означеного процесу допомогли зробити професійне самовдосконалення цілеспрямованим і ефективним. Усе це стало підґрунтям формування у викладачів високої мотивації до професійного саморозвитку, потреби у неперервному самовдосконаленні, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму, суб'єктності, ефективної взаємодії із студентською аудиторією; організацією креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи; переосмислення сутності навчально-виховного процесу ВНЗ.

Отже, комплексний аналіз професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що проводився в вищих начальних закладах як єдине дослідження за визначеними пріоритетними напрямками, критеріями, показниками, здійснювався з метою оцінювання ефективності впровадження експериментальної педагогічної технології, відстеження динаміки у професійному-особистісному зростанні викладачів гуманітарних дисциплін, апробації інноваційних навчально-методичних ресурсів. Контрольний експеримент включав дослідно-експериментальну перевірку щодо вивчення сформованості професійного самовдосконалення за визначеними критеріями. Відстежувалась динаміка індивідуально-особистісних і професійних якостей.

Аналіз результатів, отриманих на формувальному етапі дослідження за допомогою розробленої науково-методичної бази дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, виробленої системи критеріїв, показників, показав продуктивні зміни в професійно-педагогічній,

особистісній, соціогенній сферах і дозволив констатувати, що показники експериментальні групи виявилися більш високими, ніж у контрольних. Продуктивні зміни відбулися за мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-когнітивним, рефлексивно-трансцендентним, креативним критеріями професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Контрольний експеримент довів, що значно зменшилася кількість викладачів гуманітарних дисциплін, у яких критерії та показники професійного самовдосконалення перебувають на початковому (-25) та інтуїтивно-ситуативному рівні (-29,4), проте кількість викладачів, які досягли еталонного (+18,6) та оптимального(+40,8) рівня, значно зросла.

Як засвідчують результати дослідження впровадження педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін в практику вищої школи, виявлено значну динаміку професійного самовдосконалення, що підтверджено такими даними: зросла мотиваційно-ціннісна сфера професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, що набуло системного, цілеспрямованого характеру, рівень мотивації до педагогічної діяльності як особистісної й глибоко усвідомленої цінності, рівень гуманістичних світоглядних установок, орієнтованість на досягнення загальнолюдського блага в педагогічній діяльності; ієрархізувалася система професійних цінностей. Набули вдосконалення професійні якості, необхідні для професійної діяльності зокрема, креативність, рефлексія, внутрішня свобода, акмеологічність, самостійність, педагогічна свідомість, активність у пошуку нових шляхів самовдосконалення, здатність створювати педагогічні інновації, які перетворюють навчально-виховний процес ВНЗ, систематизувалися знання щодо етапів, методів, способів індивідуальної траєкторії самовдосконалення.

Установлено, що динаміка переходу від одного рівня професійного самовдосконалення до іншого, еталонного, була пов'язана з певними якісними перетвореннями в змісті системоутворювальних компонентів, активний характер змін простежувався в удосконаленні професійно-педагогічної діяльності, професійних установках, особистісних якостях, ціннісних орієнтаціях та мотивації.

Аналіз результатів експериментальної роботи довів, що більш дієво та ефективно педагогічна технологія професійного

самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін впроваджувалася у вищих навчальних закладах, де компоненти комплексу умов „креативно-розвивальний освітній простір” (саморозвиток у контексті культури; свобода, як наявність поля особистісної автономії індивіда; діалог як основна форма духовного спілкування суб’єктів креативно-розвивального освітнього простору), найбільш представлені в традиціях, відображено в ментальності, у позитивній корпоративній культурі вищих навчальних закладів.

Результати дослідження зафіксували стійкі, повторювальні, об’єктивно існуючі зв’язки (**закономірності**), які сприяли ефективному **професійному самовдосконаленню викладачів гуманітарних дисциплін**. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін як духовно розвиненої, інтелектуально загартованої, емоційно багатой, творчо-креативної особистості, яке ґрунтувалося на **засадах гуманізму**, призвело до розширення соціально-гуманістичних мотивів і генерування гуманістичних ціннісних орієнтацій у викладачів гуманітарних дисциплін, переосмислення почуття особистої відповідальності за створення професійно-педагогічної дійсності, за якість реалізації суб’єкт-суб’єктних стосунків, що передбачали активність і свідомість учасників соціальної взаємодії вищої школи у професійному та особистісному саморозвитку;

Пріоритетність морально-духовного саморозвитку викладача простежувалася в постійному нарощуванні викладачем Я-професійного та Я-духовного, що вмотивовувало та насичувало процес професійного вдосконалення вищими духовними та професійними цінностями. Ця закономірність проявилася повною мірою в духовній наповненості професійного та особистісного життя викладача гуманітарних дисциплін через максимальне духовне напруження, захоплення педагогічною справою, афект, інтелект, волю.

Чим інноваційніше була діяльність викладачів гуманітарних дисциплін, тим ефективніше відбувалися процеси професійного саморозвитку, що виявлялися в проблематизації дійсності, здатності бачити конфлікти, протиріччя; критичному ставленні до норми; педагогічній рефлексії, творчості; утілення в професійній діяльності своїх професійних намірів і способу життя; соціокультурному діалозі на основі розуміння, прийняття та

визнання особистості, вмінні володіти діалогом як міжсуб'єктним процесом, у якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій.

Експериментальна перевірка довела, що розроблена педагогічна технологія є дієвою, інноваційною, динамічною та забезпечує неперервність, варіативність, ефективність, випереджальність професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. Отримані результати експерименту цілковито підтвердили коректність і доречність методологічних підходів до вибору методики дослідження, ефективність використаних методів, прийомів, педагогічної технології та зробили більш умотивованим процес визначення стратегії і тактики подальшого професійного зростання викладачів гуманітарних дисциплін у ВНЗ, дозволили поглибити підґрунтя управлінських рішень відповідно до соціокультурних викликів і трансформаційних процесів. Загалом мету наукового пошуку досягнуто, поставлені завдання роботи виконано.

Отже, експериментальне впровадження теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у практику вищої школи на основі статистично значущих показників показало, що для викладачів вищої школи зростає значущість професійного самовдосконалення, особистісного розвитку, умінь самоаналізу своєї педагогічної діяльності. Тобто мету дослідження досягнуто, завдання розв'язано й гіпотезу підтверджено.

Відповідно до мети та завдань формувального експерименту розглянуто основні аспекти його організації. Формувальний експеримент передбачав такі етапи: 1) проектувально-апробаційний (проектування та впровадження авторської педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін і виявлення ефективності розробленого науково-методичного забезпечення); 2) аналітико-узагальнювальний (проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи, узагальнення даних формувального етапу експерименту та визначення подальших перспектив у визначеній сфері).

Результати експериментального дослідження свідчать про суттєве зростання в експериментальних групах проти контрольних показників професійного самовдосконалення: мотиваційно-ціннісної сфери, рівня сформованості знань, умінь „самості”, рефлексії, трансцендентності, креативності, що виявилось у створенні високої мотивації до

професійного самовдосконалення, розкритті внутрішнього потенціалу особистості викладача, ініціації самопереосмислення, самоподолання, самовизначення, потреби в неперервному саморозвитку.

Отже, саме апробація й упровадження запропонованої технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ як складника педагогічної моделі означеного процесу допомогли зробити професійне самовдосконалення цілеспрямованим і ефективним. Це стало підґрунтям для формування у викладачів високої мотивації до професійного саморозвитку, потреби у неперервному самовдосконаленні, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму, суб'єктності, ефективної взаємодії із студентською аудиторією; організацією креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності викладача вищої школи; переосмислення сутності навчально-виховного процесу ВНЗ. Реалізація завдань дослідження дала змогу підвищити рівень усвідомлення значущості цінностей професійного самовдосконалення, саморозвитку, ідентифікації, суб'єктності, що позитивно вплинуло на формування індивідуального простору, стилю самовдосконалення, створення духовної комунікації між викладачем і студентом.

ПІСЛЯМОВА

Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність провідних положень загальної та часткових гіпотез, засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких **висновків**:

1. Досліджено процес становлення й розвитку феномену самовдосконалення особистості у філософській, психологічній та історико-педагогічній літературі. У результаті аналізу з'ясовано, що професійне самовдосконалення має чітко виражену моральну домінанту, є духовно-ментальною рисою українського народу, прикладом переплетіння раціонального й ірраціонального, інтелектуального та чуттєвого, характеризується кордоцентричністю, що відображає ментальність української нації, філософію серця й педагогіку душі.

Аналіз генези феномену самовдосконалення в історії вітчизняної педагогічної думки виявив, що з найдавніших часів ця проблема еволюціонувала чотирма стадіями: 1) стихійні уявлення про ідеали досконалості (перший період (IX – XVI ст.) – зародження ідей про самовдосконалення в часи Княжої доби; другий період (XVI – початок XVII ст.) – розвиток ідей самовдосконалення в епоху загальних реформаційних змін, слов'янського Відродження; третій період (XVII – XVIII ст.) – розвиток проблеми самовдосконалення в контексті українського бароко або козацької доби); 2) осягнення „самості” окремого народу через виховання національної свідомості, через основний приклад професійного розвитку – особистість учителя (четвертий період (XIX ст. – 1917 р.) – наукове та національне становлення проблеми особистості вчителя та його самовдосконалення); 3) уніфікація школи, відмова від ідеї самовдосконалення як вияву духовності (п'ятий період (1917 – 1991 рр.) – розвиток теорії й практики підготовки професійно-педагогічних кадрів, шляхів самовдосконалення вчителя радянської доби); 4) становлення сучасних моделей самовдосконалення в контексті євроінтеграційних процесів, набуття феномену самовдосконалення планетарного, глобального значення (шостий період (з 1991 р. – по теперішній час) – розвиток національної концепції самовдосконалення вчителя в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних реалій). Основними критеріями періодизації стали:

соціально-економічний та культурно-освітній розвиток суспільства; стан вітчизняної педагогічної науки й освітньої практики; динаміка розвитку закладів освіти, у яких готуються педагогічні кадри; якісні зміни у вимогах до особистості вчителя та меті, завданнях, змісті його підготовки; уявлення суспільства про ідеал людини та ідеал педагога.

2. Професійне самовдосконалення обґрунтовано як соціально-педагогічне, науково-теоретичне, науково-методичне явище в їх діалектичній єдності. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, як соціально-педагогічне явище, потрактовано як перспективно спрямований, інтегративний процес удосконалення складно-структурованої системи загальних і спеціальних педагогічно значущих властивостей, якостей, характерологічних ознак, ціннісних орієнтацій, професійних функцій, здібностей на основі професійно-кваліфікаційних та особистісних вимог, що відображають ментальні риси педагогічної професії.

У науково-теоретичному ракурсі професійне самовдосконалення – це найбільш адекватна форма розвитку, умова педагогічного професіоналізму, процес свідомого керівництва розвитком особистості своїх якостей та здібностей, професійними прагненнями та потребами; наближення до „недосяжного” ідеалу, що надає усвідомленості, повноти, стійкості та визначеності основним життєвим орієнтирам; самовдосконалення здебільшого залежить від ціннісних орієнтацій, особистісних смислів, самооцінки, мотиваційно-вольових компонентів, цілепокладання, розвитку потреби в „досягненнях” та „успіху”.

Науково-методичний сенс професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін полягає в проектуванні моделі професійного самовдосконалення викладача-професіонала, викладача-майстра у вищих навчальних закладах, що передбачає розробку інноваційного науково-методичного супроводу та навчально-методичного комплексу, розширення його індивідуального простору та постійне набуття індивідуального досвіду саморозкриття всіх професійних, особистісних та сутнісних сил фахівця.

Професійне самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів визначено як внутрішній процес свідомої цілеспрямованої роботи викладача над собою, що відображає вищий рівень

саморуху на основі інтегральної взаємодії самоосвіти та самовиховання, ціннісно вмотивованої професійної діяльності; здатність самостійно визначати концепцію власного професійного зростання.

Вивчення категоріально-понятійного апарату дослідження дало можливість здійснити теоретико-методологічну інтерпретацію поняття професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, зробити багатовимірний аналіз структурно-змістових компонентів, які деталізують особливості професійно-педагогічної діяльності викладача, спектр його фахових обов'язків і функцій, передбачають реалізацію потенційних здібностей та можливостей тощо. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін тлумачиться як цілісна нелінійна система, що характеризується прагненням до духовно-морального ідеалу, ґрунтовною ціннісно-сисловою сферою; активною національно-патріотичною домінантою; проявляється у високому рівні саморозвитку, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму з яскраво вираженою мотивацією до професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, розвиненими педагогічними здібностями, інтуїтивно-імпровізаційним мисленням на креативній основі, набутому компетентнісному індивідуальному досвіді самовдосконалення, трансцендентності, сформованій позитивній корпоративній культурі; гуманістичній спрямованості професійно-особистісного зростання; формується в умовах створеного у вищому навчальному закладі креативно-розвивального освітнього простору, під впливом суб'єктивних і об'єктивних чинників (стійка мотивація, духовно насичений зміст ціннісно-сислової сфери, інтегральні характеристики особистості).

Поняття „викладач гуманітарних дисциплін” потрактовано з позицій системного та синергетичного підходів як особистість, кваліфікований фахівець, який займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі гуманітарного пізнання володіння діалогом як міжсуб'єктивним процесом, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для

всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей.

3. Схарактеризовано сутнісні ознаки, структуру, етапи, особливості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. Сутнісними ознаками професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ визначено: аутоспрямованість, що визначається поєднанням суб'єкта та об'єкта самовдосконалення; усвідомленість що відбувається на основі ціннісно-сміслових уявлень про зміст і результат самовдосконалення; позитивна модальність в якій виявляється позитивне внутрішнє прагнення до науково-дослідної, методичної, професійно-педагогічної та психолого-педагогічної діяльності; креативність, що ґрунтується на усвідомленні себе творчою індивідуальністю. З'ясовано, що процес самовдосконалення викладача ВНЗ здійснюється в таких основних взаємопов'язаних *структурних складниках*: самовиховання (духовно-моральне, психологічне, інтелектуальне, національно-патріотичне, естетичне, фізичне, екологічне та ін.) й самоосвіта (самопізнання, самонавчання, самостворення та ін.).

Доведено, що процес самовдосконалення викладача ВНЗ відображає логіку особистісного розвитку людини та відбувається такими послідовними етапами: перший етап – самопізнання, що передбачає формування уявлення про себе, про свої сильні й слабкі грані професіоналізму, створення механізмів самосприйняття особистості (самопізнання, самооцінювання, авторефлексія, саморегуляція); другий етап – формування ідеального професійного образу „Я” засобами самопрогнозування (самозобов'язання, особисті плани роботи над собою, самоусвідомлення тощо); третій етап – самоподолання на основі створеної фахівцем програми самовдосконалення, (самообмеження через самопереконавання, самонавчання, самонаказ); четвертий етап – здійснення викладачем програми самовдосконалення (самосхвалення, самозаохочення); п'ятий етап – синтезувальної рефлексії та оцінювання ефективності самовдосконалення, корегування подальшої програми самовдосконалення (самоконтроль, самозвіт, самооцінка).

На основі обґрунтованих у дослідженні теоретичних і практичних положень виокремлено особливості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: чітко

виражена педагогічна спрямованість, ґрунтовна мотиваційна та науково-методична основа; яскраво представлені перцептивно-рефлексивні здібності, інтуїтивний (емоційно-імпровізаційним) стиль педагогічного мислення; висока емоційність, представленість конформістських, етичних цінностей, залежність від соціально-політичної ситуації; високий рівень креативності, евристичності. Фахівець вищої школи є суб'єктом, активним творцем себе; у механізмах самовдосконалення викладача ВНЗ гармонійно поєднано наукове та навчальне, методичне та особистісне; самовдосконалення викладача ВНЗ спрямовано на розвиток студента, його креативно-самостійну роботу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, пробудження потреби в особистісному розвитку; виявляється в розвиненому критичному педагогічному мисленні та самосвідомості, гуманістичній спрямованості самодетермінованості.

4. Визначено педагогічні умови професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, що тлумачаться як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин і чинників, що забезпечують ефективність упровадження педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін до змісту, форм і методів навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Установлено, що до педагогічних умов професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах належать: суб'єктність особистісної та професійної життєдіяльності (виявляється в усвідомленій, цілеспрямованій на саморозвиток, активності, умінні не лише сприймати зовнішні впливи, але й самому впливати на оточення, перетворюючи педагогічну дійсність; здатність створювати педагогічні інновації, які перетворюють навчально-виховний процес ВНЗ); готовність викладача гуманітарних дисциплін до професійного самовдосконалення (характеризується системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, розвиненими компетенціями „самості”, педагогічною спрямованістю на основі володіння знаннями та навичками професійного самовдосконалення; розширенням індивідуального простору самовдосконалення; безперервністю, незаспокоєністю результатами впродовж усього професійно-педагогічного життя); створення у

вищому навчальному закладі креативно-розвивального освітнього простору (найбільш важливими компонентами якого є: саморозвиток у контексті культури; свобода, тобто наявність поля особистісної автономії індивіда; діалог як основна форма духовного спілкування суб'єктів креативно-розвивального освітнього простору).

5. Обґрунтовано критерії, показники професійного самовдосконалення та здійснено педагогічну діагностику рівнів сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. До критеріїв професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах віднесено: мотиваційно-ціннісний (показники – ступінь усвідомлення місця самовдосконалення в системі особистісних цінностей викладача, розуміння його важливості, стійка сформованість мотивації, ціннісне ставлення до професії, виражена суб'єктність, гуманістична спрямованість); інтелектуально-когнітивний (показники рівня професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості, критичне педагогічне мислення, наявність знань про структуру, етапи, закономірності, складники професійного самовдосконалення, психолого-педагогічна компетентність); операційно-діяльнісний (показники – якість, оригінальність, нестандартність дій із самовдосконалення, внутрішня самостійність, незалежність, наявність здібностей і вмінь „самості”); рефлексивно-трансцендентний (показники – рівень професійно-педагогічної рефлексії, здатності до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації, здатності підноситися над буденністю та здатності виявляти й усувати бар'єри самовдосконалення); креативний (активність у генеруванні педагогічних ідей, здатності створювати нову педагогічну дійсність). З урахуванням розроблених критеріїв і показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах розроблено та схарактеризовано рівні сформованості професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін – еталонний, оптимальний, інтуїтивно-ситуативний, початковий.

Діагностика професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін засвідчила переважання початкового та інтуїтивно-ситуативного рівнів професійного самовдосконалення,

що виявляється в прагматичній спрямованості особистості, домінуванні матеріальних цінностей над гуманістичними, поєднанні високого рівня мотивації до професійного самовдосконалення з початковим та інтуїтивно-ситуативними рівнями розвитку креативності, духовності, піднесеності над буденністю, компетенціями „самості”, недостатній базі знань про етапи, структуру, форми та методи самовдосконалення. Унаслідок цього викладачі вищих навчальних закладів недостатньою мірою усвідомлюють важливість професійного самовдосконалення, відчують складність у його здійсненні й не завжди в змозі розв’язати індивідуальні проблеми самовдосконалення та професійного становлення. Отже, виникає необхідність розроблення й упровадження педагогічних технологій, науково-методичного забезпечення та педагогічної підтримки процесів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

6. Розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічної моделі й технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах. На основі теоретичного аналізу й узагальнення емпіричного досвіду створено педагогічну модель професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін в умовах вищих навчальних закладів шляхом формування креативно-розвивального освітнього простору, запровадження педагогічної технології, інноваційного навчально-методичного комплексу. Обґрунтовано, що цільовий блок педагогічної моделі включає мету професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін; теоретико-методологічний – концептуальні підходи, закономірності, принципи, функції; технологічний – чинники; педагогічні умови, етапи; педагогічну технологію; індивідуально-діяльнісний – індивідуальний простір самовдосконалення та компоненти професійного самовдосконалення; рефлексивно-результативний – критерії, показники, рівні, методи діагностики, як результат – високий рівень професійного самовдосконалення, досягнення духовної цілісності, вершин професіоналізму, трансценденції, суб’єктності.

Розроблено, експериментально перевірено та впроваджено в практику вищої школи педагогічну технологію професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін.

Інноваційна технологія дозволяє створити креативно-розвивальний освітній простір, у якому здійснюється професійне вдосконалення викладача гуманітарних дисциплін, розширення індивідуального простору та набуття індивідуального досвіду самовдосконалення, відбувається формування компетентностей на духовно-аксіологічній основі, ініціація переосмислення, самоподолання, самовизначення, самореалізації викладача гуманітарних дисциплін, професійна ефективна духовна взаємодія суб'єктів освітнього процесу на принципах духовності, гуманізму, акмеологічності, діалогічності, фасилітативності. Основними етапами педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін визначено: мотиваційно-стимулювальний; рефлексивний; розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача вищої школи; етап оволодіння індивідуальним стилем, знаннями та навичками професійного самовдосконалення; розвивально-творчий. Пріоритетними напрямками реалізації педагогічної технології професійного самовдосконалення є: індивідуально-диференційована адресна допомога викладачеві гуманітарних дисциплін у науковому, методичному, професійно-кваліфікаційному, особистісному планах; розробка інноваційного навчально-методичного забезпечення процесів самовдосконалення як системних, акме-синергетичних, аксіологічних методів, прийомів, засобів впливу на його професійне сходження, креативність; проведення психолого-педагогічної діагностики, яка дозволяє рефлексувати та діагностувати динаміку професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін; підтримка креативних пошуків викладачів, їхньої здатності створювати педагогічні інновації, які перетворюють навчально-виховний процес ВНЗ.

Експериментальна перевірка педагогічної моделі й технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін підтвердила їхню продуктивність і дієвість в освітньому процесі вищих навчальних закладів. Узагальнені результати на формульовальному етапі експерименту, їх кількісно-якісна і статистична інтерпретація засвідчили значну висхідну динаміку рівнів професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Загалом в експериментальній групі виявлено стабільне поетапне зростання показників еталонного рівня професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін (+18,6);

його оптимального рівня (+40,8) і зменшення показників інтуїтивно-ситуативного (-29,4) та початкового рівнів (-25). Це зумовило висновок щодо педагогічної доцільності розробленої педагогічної моделі та впроваджені технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

7. Створено й упроваджено навчально-методичний комплекс щодо професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах, що охоплює авторські програми для „Школи професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах”, спецкурси „Методика викладання окремих предметів у ВНЗ”, „Духовний розвиток та етика викладача ВНЗ”, „Педагогічна майстерність викладача гуманітарних дисциплін вищої школи”; систему творчих завдань для викладачів, програми тренінгу професійного зростання викладачів гуманітарних дисциплін у ВНЗ; методичні матеріали для міжкафедральних семінарів, семінарів для завідувачів кафедр, аналітико-рефлексивних вправ, імітаційних ігор, рефлексивно-аналітичних бесід. Як засвідчили результати проведеного дослідження, упровадження інноваційного навчально-методичного комплексу в систему вищої освіти сприяє підвищенню рівня професійного самовдосконалення, духовної цілісності, креативності, трансцендентності викладачів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Представлене дослідження закладає основи наукової розробки проблеми професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів і не вичерпує всіх її аспектів. Подальших наукових пошуків потребують питання формування акмеологічної компетентності викладачів вищої школи, компаративне вивчення питань та особливостей професійного самовдосконалення викладачів вищої школи в країнах Європи та США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер ; И. Г. Ясавеев (пер.) ; ред. : Ерефеев С. А. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.
2. Абрамова С. Г. О понятии „корпоративная культура” / С. Г. Абрамова, И. А. Костенчук // Организационное консультирование как ресурс развития общества, государства, политики и бизнеса : тез. науч.-практ. конф. – М. : Б.и., 1995. – С. 29 – 33.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала / К. А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991. – С. 58 – 67.
5. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории / под. ред. К. А. Абульхановой-Славской. – М. : Наука, 1995. – С. 27 – 48.
6. Авдиянц А. Г. Духовное становление личности будущего учителя / А. Г. Авдиянц // Профессионализм педагога: сущность, перспективы развития : материалы Юбилейной междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Междунар. акад. наук пед. образования (15 – 17 сент. 2005 г., Москва, МПГУ) : в 2-х ч. – М. : МАНПО, 2005 – . – Ч. 1. – 2005. – С. 17 – 19.
7. Авдіянц Г. Духовне становлення особистості майбутніх педагогів у сучасних соціокультурних умовах / Ганна Авдіянц // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2003. – Вип. 27. – С. 81 – 90.
8. Авдіянц Г. Г. Духовна культура як домінанта особистості майбутнього вчителя / Г. Г. Авдіянц // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : за матеріалами II Міжнар. наук. практ. конф. (2 – 5 жовт., м. Луганськ). – Луганськ, 2005. – Ч. 2. – С. 57 – 63.
9. Авдіянц Г. Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти / Г. Г. Авдіянц // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : за матеріалами

четвертих Ірпін. міжнар. наук.-пед. читань (25 – 26 трав. 2006 р.). – Ірпінь, 2006. – С. 5 – 7.

10. Авдіянц Г. Г. Духовні цінності як основа професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів / Г. Г. Авдіянц // Проблеми освіти. – Спецвип. : за матеріалами Міжнар. наук. практ. конф. „Формування духовно-моральних цінностей у дітей та молоді” (21 – 22 жовт., м. Вінниця). – К. – Вінниця, 2004. – С. 148 – 152.
11. Авдіянц Г. Г. Лекція як фактор духовного спілкування викладача та студента / Г. Г. Авдіянц // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : за матеріалами II Міжнар. наук. практ. конф. (3 – 5 жовт., м. Луганськ). – Луганськ, 2007. – Ч. 2. – С. 3 – 11.
12. Авдіянц Г. Г. Лекція у вищій школі: теорія та практика : навч. посіб. для ад’юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Г. Г. Авдіянц ; за заг. ред. В. В. Пашутіна. – 2-е вид., переробл. та доп. – Донецьк, 2010. – 80 с.
13. Авдіянц Г. Г. Сучасний семінар у вищій школі : навч. посіб. для ад’юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / Г. Г. Авдіянц ; за заг. ред. В. В. Пашутіна. – 2-е вид., переробл. та доп. – Донецьк, 2010. – 92 с.
14. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей : пер. с англ. / А. Адлер. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 214 с.
15. Акмеологическое исследование медико-биологического и поэтического творчества двух ученых: английского – Эразма Дарвина и российского – Оскара Боксера / Н. В. Кузьмина-Гаршина, Л. Ф. Лунева ; под ред. А. А. Деркача. – Шуя : Весть, 2007. – 141 с.
16. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
17. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
18. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2007. – 208 с.

19. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 216 с.
20. Алексеєнко Т. А. Основи педагогічного експерименту та кваліметрії : навч.-метод. посіб. / Т. А. Алексеєнко, В. В. Сушанко. – Чернівці : Рута, 2003. – 42 с.
21. Алчевська Х. Передумане і пережите / Х. Алчевська // Антологія педагогічної думки УРСР. – М. : Просвещение, 1988. – С. 258 – 264
22. Альтюссер Л. „Економічно-філософські рукописи 1844 року” Карла Маркса. Політична економія і філософія [Електронний ресурс] / Л. Альтюссер. – Режим доступу : <http://vpered.wordpress.com/2009/10/14/althusser-manuscripts-de-1844/>. – Назва з екрана.
23. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980 – . – Т. 1. – 1980. – 230 с.
24. Ананьев Б. Г. К психологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : Ленингр. ун-т, 1974. – С. 13 – 20.
25. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
26. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Б. Г. Ананьев ; под ред А. А. Бодалева. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. – 384 с.
27. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания / Б. Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1965. – № 1. – С. 34 – 36.
28. Ананьин С. А. Очерки по педагогике средней школы / С. А. Ананьин // Мин-во нар. просвещения. – 1914. – № 1. – С. 56 – 93.
29. Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя : пер. с македон. / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
30. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань, 1987. – 236 с.
31. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 600 с.

32. Андреев Д. Л. Роза Мира / Д. Л. Андреев. – М. : „Мир Урании”, 2005. – 608 с.
33. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства / И. П. Андриади. – М. : Академия, 1999. – 160 с.
34. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко // Вісн. Житомир. держ. технол. ун-ту. – 2006. – № 1. – С. 3 – 10.
35. Анохин П. К. Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологической кибернетики / П. К. Анохин // Биологические аспекты кибернетики. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – С. 74 – 91.
36. Антоненко Т. Л. Психологічні основи впливу ціннісно-сміслової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т. Л. Антоненко // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2009. – № 4(65). – С. 26 – 36.
37. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. О. Антонова. – К., 2003. – 16 с.
38. Антропов В. В. Этика и религия в философии Людвига Фейербаха / В. В. Антропов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2004. – № 1. – С. 98 – 117.
39. Анциферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3 – 19.
40. Артемова Л. В. Історія педагогіки : підручник / Артемова Любов Вікторівна. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
41. Артемьева Т. И. Проблема способностей: личностный аспект / Т. И. Артемьева // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 46 – 55.
42. Аршинов В. И. Синергетика: эволюционный аспект / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М. : Арго. ИФ РАН, 1994. – С. 229 – 243.
43. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
44. Асмус В. Ф. Декарт / В. Ф. Асмус. – М. : Высш. шк., 2006. – 335 с.

45. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
46. Бабошина Е. Б. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве вуза : учеб. пособие / Е. Б. Бабошина. – Курган : Курган. ГУ, 2004. – 230 с.
47. Базулук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции : учебник / Олег Александрович Базулук. – Киев : Кондор, 2010. – 458 с.
48. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Проф. образование и формирование личности специалиста. – 2002. – № 1. – С. 26 – 30.
49. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Георгій Олексійович Балл. – Навч. вид. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
50. Балл Г. О. Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы / Георгий Алексеевич Балл. – Киев : Изд-во „Основа”, 2006. – 408 с.
51. Барановська Л.В. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник. – К. : НАУ, 2014. – 254с. (Лист МОН України №1 11-8048 від 28.05.2012).
52. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – Киев, 1997. – 471 с.
53. Барулин В. С. Социальная философия : учебник / Владимир Семенович Барулин. – Изд. 2-е. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 560 с.
54. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
55. Бевзенко Л. Д. Глубиннопсихологический фактор как основа саморганизационного анализа динамики социальных систем / Л. Д. Бевзенко // Филос. и социол. мысль. – 1996. – № 5 – 6. – С. 36 – 75.
56. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск : Изд. Урал. ун-та, 1990. – С. 5 – 26.

57. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
58. Бердяев Н. О назначении человека / Н. Бердяев. – Париж : Совр. зап., 1931. – 320 с.
59. Бердяев Н. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. Бердяев. – М. : Междунар. отношения, 1990. – 336 с.
60. Бережнова О. В. Рефлексивная деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. В. Бережнова. – Ростов н/Д., 2005. – 24 с.
61. Бернс Р. Развитие „Я-концепции” и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
62. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательных процессов подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
63. Беспалова Г. Формування української ментальності. Україна в системі духовних, економічних, та політичних координат глобалізованого світу / Г. Беспалова. – К. : Нац. акад. упр., 2006. – 280 с.
64. Бех В. П. Социальный организм: философско-методологический анализ / В. П. Бех. – Запорожье : „Тандем – У”, 1998. – 186 с.
65. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – Наук. вид. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
66. Бех І. Д. Виховання особистості : у двох кн. / І. Д. Бех. – К. : „Либідь”, 2003– . –
Кн. друга. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 278 с.
67. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2009. – № 1(62). – С. 76 – 89.
68. Бех І. Д. Життя особистості як шлях до духовної даліни / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2010. – № 3(68). – С. 15 – 32.
69. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
70. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

71. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2009. – № 2(63). – С. 26 – 41.
72. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2011. – № 3(72). – С. 5 – 16.
73. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проєктивної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.
74. Битянова Н. Р. Проблема саморозвиття личности в психологии : аналит. обзор / Надежда Ростиславовна Битянова. – М. : Моск. психол.-пед. ин-т : Флинта, 1998. – 48 с.
75. Бібік Н. М. Проблеми профільного навчання в педагогічній теорії і практиці / Н. М. Бібік // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – С. 95 – 107.
76. Блауберг И. В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Знание, 1972. – 48 с.
77. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка : пер. с фр. / Марк Блок. – Таллинн: Ээсти раамат, 1983. – 184 с.
78. Бовуар С. де. Друга стаття : у 2 т. / С. де Бовуар ; пер. з фр. Н. Воробйової, П. Воробйова. – К. : Основи, 1994 – . – Т. 1. – 1994. – 390 с.
79. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Михайлівна. – О., 2003. – 440 с.
80. Богин Г. И. Школа рефлексии и рефлексивности / Георгий Исаевич Богин // Методология современной лингвистики: проблемы, поиски, перспективы. – Барнаул, 2000. – С. 41 – 51.
81. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 320 с.
82. Богуславский М. Страсти по синергетике / М. Богуславский // Мир образования. – 1998. – № 5. – С. 17 – 21.

83. Бодалев А. А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 59 – 65.
84. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 280 с.
85. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? : учеб. пособие / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. – 287с.
86. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., Воронеж : АПСН, 1996. – 352 с.
87. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20 – 30-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / І. В. Болотнікова. – К., 2004. – 16 с.
88. Большой словарь по социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу:
www.rusword.com.ua. – Заголовок з екрана.
89. Бондар В. Дидактика / Володимир Бондар. – Навч. вид. – К. : „Либідь”, 2005. – 264 с.
90. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в шк. – 2003. – № 2. – С. 8 – 9.
91. Бондаревич І. М. Духовна цілісність особистості: Дійсність і перспектива : монографія / Ірина Миколаївна Бондаревич. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. – 162 с.
92. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. И. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2004. – 22 с.
93. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
94. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психо-семантический подход) / А. Ф. Бондаренко. – Киев : КГПИИЯ, 1991. – 189 с.

95. Бондаренко Д. М. Политогенез, „гомологические ряды” и „нелинейные модели” социальной эволюции / Д. М. Бондаренко, А. В. Коротаев // *Обществ. науки и современность*. – 1999. – № 5. – С. 128 – 140.
96. Бондарчук И. А. Проблемы теории и истории в „Эстетике” Гегеля / И. А. Бондарчук // *Программа спецкурсов для слушателей ИПК при КГУ*. – Киев : Изд-во КГУ, 1991. – 48 с.
97. Бондарчук О. В. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Бондарчук Олена Іванівна. – К., 2008. – 367 с.
98. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
99. Борисова Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13 00 01/ Борисова Любовь Николаевна. – Курск, 1999. – 190 с.
100. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // *Педагогіка і психологія*. – 1997. – № 1. – С. 144 – 150.
101. Боришевський М. Й. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності : навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський, І. М. Галян. – К. : „Дніпро”, 2001. – 74 с.
102. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
103. Брагина Л. М. Этические взгляды Джованни Пико делла Мирандола / Л. М. Брагина // *Средние века*. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1965. – Вып. 28. – С. 129 – 139.
104. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
105. Брушлинский А. В. „Психология субъекта”: (страницы последней книги А. В. Брушлинского. Гл. 2 „Психология и тоталитаризм”) / А. В. Брушлинский // *Психол. журн*. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 7 – 14.

106. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 390 с.
107. Бужина І. В. Формування духовної культури молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бужина Ірина Вячеславівна. – О., 1994. – 184 с.
108. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Сов. педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36 – 40.
109. Бурлачук Л. Ф. Про критерії розвитку особистості / Л. Ф. Бурлачук, М. Келесі // Вісн. Київ. ун-ту. Сер. : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 2. – К., 1996. – С. 90 – 93.
110. Буряк В. К. „Розвиток педагогічної освіти – найважливіша передумова розвитку держави”: Інтерв'ю з ректором Криворізь. держ. пед. ун-ту / В. К. Буряк // Вища шк. – 2003. – № 6. – С. 44 – 58.
111. Бусова Н. Проблема кризиса правового регулювання в світє теорії регулювання соціальних систем Н. Лумана / Н. Бусова // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 1. – С. 52 – 61.
112. Быстрицкий Е. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е. Быстрицкий. – Киев : Наук. думка, 1991. – 200 с.
113. Быховский Б. Е. Кьеркегор (1813 – 1855) / Б. Е. Быховский. – М. : Мысль, 1972. – 240 с.
114. Вазина К. Я. Единство творчества человека и рефлексивных способностей / К. Я. Вазина // Вестн. ОГУ. – 2007. – № 4. – С. 64 – 70.
115. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / К. Я. Вазина. – М. : Моск. гос. ун-т печати, 2002. – 145 с.
116. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої ; М-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
117. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ Р. Х. Вайнола. – К., 2009. – 44 с.

118. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти : монографія / В. М. Вакуленко. – Алчевськ, 2003. – 147 с.
119. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі на основі акмеологічного підходу : монографія / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
120. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования / Федор Ефимович Василюк – М. : Смысл, 2005. – 190 с.
121. Василькова В. В. Самоорганизация коммуникативных систем: различные подходы и междисциплинарные пересечения / В. В. Василькова // Компаративистика III : альм. сравнительных социогуманитарных исслед. / под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой, В. В. Козловского, Н. Г. Скворцова. – СПб. : Социол. о-во им. Ковалевского, 2003. – С. 71 – 126.
122. Васянович Г. П. Філософія : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Л. : Норма, 2005. – 216 с.
123. Васькович Г. Ємський указ і боротьба за українську школу / Г. Васькович. – Мюнхен : Укр. Вільний Ун-т, 1976. – 20 с.
124. Ващик Т. І. Моделювання у навчально-виховному процесі вищої школи / Т. І. Ващик // Нові технології навчання. – К. : НМЦВО, 2005. – Вип. 41. – С. 147 – 158.
125. Вершловский С. Г. Воспитание активной позиции личности / С. Г. Вершловский. – Л. : Лениздат, 1981. – 143 с.
126. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
127. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под ред. В. А. Сластенина. – Изд. второе. – М. : Пед. о-во России. 2005. – 192 с.
128. Вишневський О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів / О. Вишневський // Пед. думка. – 2008. – № 4. – С. 3 – 12.
129. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 396 с.

130. Вішнікіна Л. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Любов Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7/8. – С. 80 – 84.
131. Владимиров В. Платное образование: социальный контекст / В. Владимиров // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 42 – 42.
132. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Балашов : Николаев, 2008. – 116 с.
133. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с.
134. Волков И. П. Учим творчеству / И. П. Волков. – М. : Педагогика, 1982. – 86 с.
135. Волкова Н. П. Особистісно-орієнтовані технології навчання професійно-педагогічної комунікації / Наталія Павлівна Волкова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ, 2005. – Вип. 4. – С. 18 – 26.
136. Волкова Н. П. Тренінг як засіб розвитку комунікативних умінь майбутніх педагогів / Наталія Павлівна Волкова // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. – Луцьк, 2003. – Вип. 2(23). – С. 46 – 55.
137. Вольтер М.-Ф. Принцесса Вавилонская / М.-Ф. Вольтер. – М. : Всемир. лит., 1919. – 217 с.
138. Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения / Вольтер. – Сер. История эстетики в памятниках и документах. – М. : „Искусство”, 1974. – 390 с.
139. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. – М. : ИТОП, 1996. – 269 с.
140. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983 – . – Т. 3. – 1983. – С. 5 – 328.
141. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 533 с.
142. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної

- діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 579 с.
143. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии / Ю. А. Гагин. – СПб. : Балтийская пед. акад., 2000. – 180 с.
144. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики : пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
145. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман ; ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М., 2002. – 125 с.
146. Гайдай Л. Історія України в особах, термінах, назвах і поняттях / Любов Гайдай. – Луцьк : Вежа, 2012. – 435 с.
147. Гайденко П. П. Гностические мотивы в учениях Шеллинга и Вл. Соловьева / П. П. Гайденко // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 2. – С. 202 – 208.
148. Гальковский Н. М. Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси : монография / Н. М. Гальковский (2 тома). – Репринт. воспроизведение изд. 1913 и 1916 гг. – М. : Индрик, 2000. – 700 с.
149. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 101 с.
150. Гачев Д. Эстетические взгляды Дидро / Д. Гачев. – М. : Гос. Изд-во худож. лит., 1961. – 188 с.
151. Гегель Г. Ф. Сочинения : в 14-ти т. / Георг Фридрих Гегель. – М. : Госполитиздат, 1929– . – Т. 4. – 1959. – 440 с.
152. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3 – 7.
153. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика : учеб. пособие / Борис Семенович Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.
154. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Интер-Диалект, 1997. – 697 с.

155. Гинецкий В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства” / В. И. Гинецкий // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10 – 15.
156. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопр. психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.
157. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2009. – № 2(63). – С. 51 – 60.
158. Гогоцкий С. С. Дополнения к сататье „Еще несколько слов об украинофилах” / С. С. Гогоцкий // Рус. вестн. – 1875. – № 4. – С. 413 – 415.
159. Гогоцкий С. С. Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования / С. С. Гогоцкий. – Ч. 1. – К., 1879. – 111 с.
160. Гогоцкий С. С. Философский лексикон / С. С. Гогоцкий. – К. : Тип. И. и А. Давиденко, 1872. – Т. 2. – 841 с.
161. Голенищев-Кутузов И. Н. Жизнь Данте и его малые произведения / И. Н. Голенищев-Кутузов // Данте Алигьери. Малые произведения. – М. : Наука, 1968. – С. 419 – 447.
162. Голованова И. Г. Педагогические условия проектирования „Я-концепции творческого саморазвития” студентов (на материале обучения педагогическим дисциплинам) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. Г. Голованова. – Казань, 2006. – 22 с.
163. Гольбах П.-А. О просвещении народа / Поль-Анри Гольбах // Избранные произведения в 2 т. – М. : Мысль, 1963– . – Т. 2. Основы всеобщей морали, или Катехизис природы, § XX. – 1963. – С. 248.
164. Гоноболин Ф. Н. Психология : учеб. пособие / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1973. – 240 с.
165. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 80 с.
166. Гречаник О. Є. Формування акмеологічної компетентості вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04

- „Теорія і методика професійної освіти”/ О. Є. Гречаник. – Х., 2012. – 21 с.
167. Гринченко Б. „П. А. Кулиш. Биографический очерк” / Б. Гринченко. – Чернигов : Тип. Губерн. земства, 1899. – 100 с.
168. Гринченко Б. Д. На безпросветном пути / Б. Д. Гринченко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (Друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
169. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гриньова Валентина Миколаївна. – Х., 2000. – 416 с.
170. Грушевський М. Про українську мову і українську школу / М. Грушевський ; передм. Я. Гояна. – К. : Веселка, 1991. – 46 с.
171. Губайдуллина Т. А. Особенности самоорганизации студентов в условиях обучения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Т. А. Губайдуллина. – Л., 1989. – 21 с.
172. Гузеев В. В. Освоение образовательных технологий педагогическим коллективом / В. В. Гузеев // Шк. технологии. – 2006. – № 3. – С. 54 – 57.
173. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Гузій. – К., 2007. – 40 с.
174. Гузій Н. В. Ціле-змістовні аспекти підготовки майбутнього вчителя з позицій категорії професіоналізму / Н. В. Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / редкол. Гузій Н. В. (відп. ред.) та ін. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 5. – С. 182 – 190.
175. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ „ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
176. Гудзик І. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня / І. Гудзик // Шлях освіти : наук.-метод. журн. – 2005. – № 4. – С. 34 – 38.
177. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического

- исследования : учеб. пособие для вузов / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 283 с.
178. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Рос. Акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. Ассоциация „Развивающее обучение”. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
179. Даниленко Л. І. Теоретико-методологічні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. – К., 2005. – 478 с.
180. Данилов М. А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / М. А. Данилов и др. – М. : „Педагогика”, 1971. – 341 с.
181. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. С. Данилова // Рід. шк. – 2003. – № 6. – С. 6 – 9.
182. Данилова Г. С. Акмеологія: Сутність, становлення, практичне втілення / Г. С. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1(62). – С. 90 – 97.
183. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе [Электронный ресурс] / А. Н. Дахин. – Режим доступа :
http://vio.uchim.info/Vio_21/cd_site/articles/art_1_6.htm
184. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Шк. технологии. – 2002. – № 2. – С. 62 – 67.
185. Дворникова О. Б. Формирование валеологической компетентности студентов педагогического колледжа в процессе предметной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дворникова Ольга Борисовна. – Екатеринбург, 2005. – 179 с.
186. Делия В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза / В. П. Делия. – М. : ООО „ДЕ-По”, 2008. – 484 с.
187. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов высших женских курсов и педагогических классов гимназий : в 2 ч. / М. И. Демков. – М. : Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1907– . – Ч. I. Основы педагогики, дидактики и методики. – 1907. – 315 с. – С. 30; 31; 63; 217.
188. Демков М. И. Что нужно для успехов русской науки / М. И. Демков // Гимназия. – 1894. – № 10 – 11. – С. 537 – 565.

189. Демокрит о человеке, его жизни и ценностях // История философии. Запад – Россия – Восток : в четырех кн. / Мотрошилова М. В. (ред.). – М. : Греко-латинский кабинет, 1995– . –
Кн. первая. Философия древности и средневековья. – 1995. – С. 82 – 85.
190. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 18 с.
191. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга. – 61 с.
192. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
193. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М. : МПА, 1995. – 208 с.
194. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
195. Деркач А. А. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.
196. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – М. : РАГС, 1998. – 250 с.
197. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 2004. – 430 с.
198. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов ; под общ. ред. Б. П. Есипова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
199. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей ; пер. с нем. Е. Д. Зайцевой ; под ред. Г. Г. Шпета. – Второе изд. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с.
200. Докучаева В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

201. Долинська Ю. Г. Розвиток здатності самоуправління як механізму активізації процесу самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога / Ю. Г. Долинська // Психологія : зб. наук. пр. – Вип. 4(7). – К., 1999. – С. 236 – 245.
202. Долинська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Долинська Юлія Георгіївна. – К., 2000. – 196 с.
203. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности / А. И. Донцов // Сов. педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67 – 72.
204. Донцов И. А. Самовоспитание личности: Философско-этические проблемы / И. А. Донцов. – М. : Политиздат, 1984. – 285 с.
205. Драгоманов М. П. Народні школи України серед життя і письменства в Росії / М. П. Драгоманов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (Друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
206. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми Освіти : наук. зб. / кол. авт. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 57. – С. 44 – 48.
207. Дрогобич Юрій. Роки і пророцтва / уклад. і наук. ред. В. М. Вандишев. – Х. : Факт, 2002. – 177 с.
208. Дронова Т. А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде ВУЗа : монография / Татьяна Александровна Дронова. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2007. – 368 с.
209. Дрюк М. Современные концепции многомерности как новой парадигмы мышления / М. Дрюк // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2002. – № 2. – С. 30 – 46.
210. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
211. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
212. Дубровська Л. О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ ст. : дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.01 / Дубровська Лариса Олександрівна – Х., 2001. – 206 с.
213. Дэвид Д. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. / Д. Дэвид, Дж. Джери. – М. : АСТ „Вече”, 1999 – . –
Т. 1. – 1999. – 544 с.
Т. 2. – 2001. – 528 с.
214. Дьяченко Б. А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Б. А. Дьяченко. – К., 2000. – 19 с.
215. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
216. Евангелие от Матвея [Електронний ресурс]. – Гл. 5, ст. 48. – Режим доступу :
[http://allbible.info/bible/sinodal/mt/5/#!prettyPhoto\[iframes\]/47/](http://allbible.info/bible/sinodal/mt/5/#!prettyPhoto[iframes]/47/). – Заголовок з екрана.
217. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.
218. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
219. Есарева З. Ф. Динамика научного творчества преподавателя вуза в зависимости от возраста / З. Ф. Есарева // Возрастная психология взрослых. – Л., 1971. – Вып. 2. – С. 281 – 284.
220. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.
221. Ефективність навчання студентів : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, В. В. Луценко, Т. П. Агапова, О. Є. Трофімов. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2004. – С. 90 – 103.
222. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. – Тюмень : ТГУ, 1990. – 256 с.
223. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 176 с.

224. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издат. центр „Академия”, 2003. – 208 с.
225. Закон України „Про вищу освіту” 17 січ. 2002 р № 2984-III // Відом. Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – Ст. 47.
226. Закон України „Про вищу освіту” 17 січ. 2002 р № 2984-III // Відом. Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – Ст. 48.
227. Закон України „Про освіту” від 4 черв. 1991 р. № 1144-XII // Відом. Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – Ст. 54.
228. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
229. Звегинцев В. А. Вводная статья к разделу „В. Гумбольдт” / Владимир Андреевич Звегинцев // История языкознания XIX – XX вв. в очерках и извлечениях. – М. : Мысль, 1964. – С. 65 – 67.
230. Зверева Н. М. Практическая дидактика для учителя : учеб. пособие / Н. М. Зверева. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 256 с.
231. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Наука, 1996. – 224 с.
232. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1997. – 256 с.
233. Зеньковский В. В. Пять месяцев у власти: Воспоминания / В. В. Зеньковский ; под ред. М. А. Колерова. – М. : Издат. дом REGNUM, 2011. – 648 с.
234. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
235. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Издат. корпорация „Логос”, 2000. – 384 с.
236. Зубов В. П. Пьер Гассенди / Валентин Платонович Зубов // Вопросы истории естествознания и техники. – М., 1956. – Вып. 2 – С. 61 – 75.
237. Зырянова Т. В. Художественная герменевтика и педагогика / Т. В. Зырянова. – М. : Изд-во Акад. Тринитаризма, 2011. – 170 с.
238. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб’єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 15 – 30.

239. Зязюн І. А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І. А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4 – 9.
240. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
241. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
242. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К., 2003. – 246 с.
243. Зязюн Л. Самоосвіта і самовиховання в дослідженнях французьких теоретиків педагогіки / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 45 – 50.
244. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26 – 31.
245. Ильин В. В. Философия и акмеология / В. В. Ильин, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2003. – 134 с.
246. Иноземцев В. Л. Расколтая цивилизация / В. Л. Иноземцев. – Науч. изд. – М. : „Academia” – Наука, 1999. – 724 с.
247. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. – Белгород : БГУ, 1993. – 219 с.
248. Исаев Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопр. психологии. – 1997. – № 6. – С. 76 – 94.
249. Исаев И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – М. – Белгород : БГУ, 1999. – 224 с.
250. История и синергетика: Методология исследования / отв. ред. : С. Ю. Малков, А. В. Коротаев. – М. : КомКнига, 2005. – 184 с.
251. История политических и правовых учений : хрестоматия для юрид. вузов и фак. / сост. и общ. ред. д-ра ист. наук Г. Г. Демеденко. – Харьков : Факт, 1999. – 1080 с.
252. История философии. Запад – Россия – Восток : в четырех кн. / Мотрошилова М. В. (ред.). – М. : Греко-латинский кабинет, 2000 – . –
Кн. четвертая : Философия XX века. – 2000. – 448 с.

253. Іларіон Київський. Слово про Закон і Благодать / Іларіон Київський // Давня українська література : хрестоматія. – К., 1992. – С. 195 – 214; 626 – 628.
254. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / Г. М. Перевознікова (упоряд.) ; Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук (ред.) ; Центр. ін-т після диплом. пед. освіти АПН України. – К. : Логос, 2005. – 220 с.
255. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти”/ Ю. В. Ірхіна. – О., 2011. – 20 с.
256. Їжакевич Г. П. Житецький Павло Гнатович / Г. П. Їжакевич, В. П. Плачинда // Українська літературна енциклопедія : в 5 т. / Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка АН УРСР ; редкол. : відп. ред. І. Дзевєрін ; ін. – К. : Укр. Рад. Енцикл., 1990 – . – Т. 2 : Д – К. – 1990. – С. 202 – 203.
257. Каган М. XVII століття та його ставлення до минулого та майбутнього європейської культури [Електронний ресурс] / М. Каган. – Режим доступу : http://referaty.net.ua/referaty/referat_41139.html
258. Калошин В. Ф. Самоактуалізація викладача / В. Ф. Калошин // Практ. психологія та соц. робота. – 2000. – № 1. – С. 7 – 9.
259. Калошин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В. Ф. Калошин. – Х. : Основа, 2008. – 256 с.
260. Калугин Ю. Е. Готовность личности к профессиональному самообразованию / Ю. Е. Калугин // Доп. образование. – 2003. – № 9. – С. 11 – 15.
261. Кальницька К. Мотивація професійного розвитку педагога / К. Кальницька // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 4. – С. 130 – 140.
262. Камю А. Избранное : сборник / А. Камю ; сост. и предисл. С. Великовского. – М. : Радуга, 1988. – 464 с.
263. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чечено-Ингушское кн. изд., 1976. – 286 с.
264. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.

265. Кант И. Сочинения в 6-ти т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 1 – 6.
266. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Ф. Капра ; пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. – Киев : „София”; М. : ИД „София”, 2003. – 310 с.
267. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л. М. Карнозова // Вопр. психологии. – 1990. – № 6. – С. 75 – 82.
268. Кессиди Ф. Х. „Теория” и „сознательная жизнь” в древнегреческой философии / Ф. Х. Кессиди // Вопр. философии. – 1982. – № 6. – С. 65 – 73.
269. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII – XVIII ст. : енцикл. вид. / упоряд. З. І. Хижняк ; за ред. В. С. Брюховецького. – К. : Вид. дім „КМ Академія”, 2001. – С. 262 – 263.
270. Кириченко А. М. Професійна самореалізація учителя в умовах трансформуючого російського суспільства : автореф. дис. на соиск. учен. ступені канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. М. Кириченко. – Ставрополь, 2005. – 21 с.
271. Кисельова О. Б. Самоосвіта як невід’ємна складова підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах профільного навчання / О. Б. Кисельова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми : Вид-во СумДПУ, 2009. – № 1. – С. 65 – 72.
272. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / О. Б. Кисельова. – Х., 2011. – 20 с.
273. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. Ф. Кисла. – К., 2008. – 20 с.
274. Кичук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н. В. Кичук // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. – Вип. 12 : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Т. 1.– 2006. – С. 80 – 87.

275. Кічук Н. В. Освіта у сучасному світі (порівняльний контекст) : навч. посіб. для студ. пед. спец. / Н. В. Кічук. – Ізмаїл : Ізмаїл. держ. пед. ін-т, 2001. – 88 с.
276. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
277. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. – 400 с.
278. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие / Евгений Александрович Климов. – М. : Академия, 2004. – 240 с.
279. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов ; Рос. акад. наук. – М. : Наука, 1994. – 299 с.
280. Князева Е. Н. Понимание истины в эволюционной эпистемологии / Е. Н. Князева // Истина в науке и философии. – М. : Альфа-М, 2010. – С. 357 – 384.
281. Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева // Московский международный синергетический форум. – Режим доступа : <http://www.iph.ras.ru/~mifs>
282. Кобзев М. С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя / М. С. Кобзев // Педагогика. – 1978. – № 9. – С. 68 – 76.
283. Ковальчук І. Л. Самовдосконалення як чинник подолання відчуження: філософсько-антропологічний аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Ковальчук Ірина Леонідівна. – Луцьк, 2009. – 212 с.
284. Кодлюк Я. Теоретико-методичні засади формування дидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи / Я. Кодлюк // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 6. – С. 13 – 16.
285. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие. – Киев : Вища шк., 1990. – 248 с.
286. Козиев В. Н. Профессионально значимые качества личности учителя и их самооценка / В. Н. Козиев // Творческая направленность деятельности педагога / под ред.

- Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Л. : ЛГУ, 1978. – С. 156 – 167.
287. Козловський В. Кантова моральна антропологія: загальні контури проекту / В. Козловський // Сер. „Філософія”. – Вип. 13. – 2013. – С. 53 – 61.
288. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / Ирина Аполлоновна Колесникова. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1999. – 242 с.
289. Колізії антропологічного розмислу / В. Г. Табачковський, Г. І. Шалашенко, А. М. Дондюк та ін. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 156 с.
290. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С”, 2004. – 112 с.
291. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
292. Кониський О. Я. Наські граматики / О. Я. Кониський // Маловідомі першоджерела української педагогіки (Друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
293. Кониський О. Я. Тарас Шевченко-Грушівський: Хроніка його життя / О. Я. Кониський ; упоряд., підгот., тексти, передм., приміт., покажч. В. Л. Смілянська. – К. : „Дніпро”, 1991. – 702 с.
294. Коновалова В. Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. Б. Коновалова. – Вінниця, 2005. – 20 с.
295. Кордунова Н. О. Розвиток духовності старшокласників у процесі спілкування : метод. рек. / Н. О. Кордунова. – Луцьк : РВВ „Вежа”, 2003. – 64 с.
296. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 115.
297. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Барон Н. А. Корф. – М. : Изд. „Сотрудник школ” А. К. Залеской, 1882. – 410 с.
298. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. А. Костенко. – Х., 2004. – 20 с.
299. Костомаров М. И. Правы ли наши обвинители? / М. И. Костомаров // Маловідомі першоджерела української педагогіки (Друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін.. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
300. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
301. Костюк Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г. С. Костюк // Сов. педагогика. – 1940. – № 6. – С. 15 – 30.
302. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Л. М. Кравець. – Луганськ, 2009. – 22 с.
303. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. Кравців. – Івано-Франківськ, 2009. – 25 с.
304. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский, Елена Викторовна Бережная. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 400 с.
305. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во Самар. ГПИ, 1994. – 165 с.
306. Красноперов В. И. Самоорганизация жизненного пути / В. И. Красноперов // Самодвижение. Самоорганизация. Самоуправление : сб. науч. тр. – Пермь, 1987. – С. 131 – 137.
307. Краткая история философии / под общ. ред. В. Г. Голобокова. – М. : Олимп ; Изд-во АСТ, 1997. – 576 с.
308. Кремень В. Проект сучасної освіти: інноваційна людина / Василь Кремень // Рід. шк. – 2013. – № 8 – 9. – С. 4 – 8.
309. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
310. Кречетников К. Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как

фактор саморазвития личности [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников // Интернет-журн. „Эйдос”. – 2004. – 22 июня. – Режим доступа :

<http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>. – У заголовку : Центр дистанционного образования „Эйдос”, e-mail : list@eidos.ru.

311. Кримський С. Б. Заклики духовності ХХІ століття: (3 циклу щорічних пам'ятних лекцій імені А. Оленської-Петришин, 2002 р.) / С. Б. Кримський. – К. : Академія, 2003. – 32 с.
312. Кроник А. А. Life Line – биографические тесты и медиации за персональным компьютером / А. А. Кроник, А. Л. Пажитов, Б. М. Левин // Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути. – М. : Прогресс, Культура, 1993. – С. 96 – 106.
313. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития : учеб. пособие / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 109 с.
314. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд. ЛГУ, 1967. – 183 с.
315. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения : учеб.-метод. пособие / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 177 с.
316. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Знамя, 1993. – 154 с.
317. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., Рыбинск, 1993. – 279 с.
318. Кузьмина Н. В. Создание в человеке продуктивного профессионала – предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина // Акмеология 2000: методические и методологические проблемы. – СПб. : Петерб. акмеол. акад., 2000. – Вып. 5. – С. 184 – 186.
319. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
320. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 481 с.
321. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : ХГПУ, 1997. – 315 с.

322. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
323. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубежная социальная психология : тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 184 – 185.
324. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Г. Кучерявий. – К., 2002. – 35 с.
325. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка / І. О. Кучинська. – Кам’янець-Подільський : „Абетка НОВА”, 2002. – 104 с.
326. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин : „Валгус”, 1980. – 334 с.
327. Лазарев Ф. В. Философия / Ф. В. Лазарев, М. К. Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.
328. Лайф-лайн и другие. Новые методы психологи жизненного пути / под ред. А. А. Кроника. – М. : Прогресс, 1993. – 230 с.
329. Лакруа Ж. Избранное. Персонализм / Ж. Лакруа. – М. : Рос. полит. энцикл., 2004. – 608 с.
330. Ландшеер В. Концепция „минимальной компетентности” / В. Ландшеер // Перспективы. Вопр. образования. – 1988. – № 1. – С. 27 – 34.
331. Ларионова М. А. Особенности развития профессионализма преподавателя вуза / М. А. Ларионова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 2. – С. 63 – 65.
332. Ларионова М. А. Рефлексия в развитии профессионализма преподавателя вуза / М. А. Ларионова // Психология в вузе. – 2008. – № 4. – С. 108 – 112.
333. Ласло Э. Макросдвиг (К устойчивости мира курсом перемен) / Э. Ласло; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Тайдек КО, 2004. – 208 с.
334. Лебедев О. Самообразование молодого учителя / О. Лебедев // Нар. образование. – 1988. – № 8. – С. 84 – 89.

335. Лебідь І. В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки / І. В. Лебідь. – К., 2002. – 21 с.
336. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин ; пер. с англ. И. А. Авидон. – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.
337. Левин К. Топология и теория поля / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 121 – 146.
338. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2001. – 272 с.
339. Левитан К. Самосознание и самооценка подростка / К. Левитан, Л. Мнацаканя // Нар. образование. – 1986. – № 12. – С. 82 – 84.
340. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 128 с.
341. Левковский К. М Система высшего образования и образовательные стандарты в Украине : аналит. докл. / К. М. Левковский и др. ; МОН РФ, Федеральное агентство по образованию. Управление междунар. образования и сотрудничества, Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (Технол. ун-та). Каф. систем. исслед. образования, МОН Украины, Науч.-метод. центр высш. образования. – М. : [б.и.], 2006. – 96 с.
342. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 11. – С. 46 – 54.
343. Леонова А. Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития : хрестоматия / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышова. – М. : Радикс, 1995. – 441 с.
344. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater : вестн. высш. шк. – 2006. – № 1. – С. 36 – 40.
345. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
346. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

347. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии : изв. Таганрог. гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – № 7. – С. 16 – 21.
348. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
349. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психол. обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13 – 35.
350. Лесков Л. В. Философия нестабильности / Л. В. Лесков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7 „Философия”. – 2001. – № 3. – С. 40 – 62.
351. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09 / Лефтеров Василь Олександрович. – Донецьк, 2008. – 429 с.
352. Лещенко М. П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М. П. Лещенко // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 17 – 21 жовт. 2012 р.). – Житомир, 2012. – С. 259 – 269.
353. Линенко А. Ф. Саморозвиток майбутнього педагога під час навчання / А. Ф. Линенко // Наука і освіта. – 2005. – № 5 – 6. – С. 11 – 14.
354. Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ : монография / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
355. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні (ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV – XVII ст.) / В. Литвинов. – К. : Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2000. – 472 с.
356. Литвинов О. М. Роль професійної мотивації в формуванні особистості юриста в вузах МВС України / О. М. Литвинов // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України : матеріали круглого столу. – Х. : ХНУВС, 2011. – С. 145 – 150.

357. Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 10 – 12.
358. Лобашев В. Д. Структурный подход к моделированию ведущих элементов процесса обучения / В. Д. Лобашев // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 99 – 111.
359. Ложкін Г. Особливості становлення ідентичності студентів-спортсменів / Г. Ложкін, В. Воронова, О. Плющ // Наук. вісн. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. – 1998. – № 3. – С. 146 – 150.
360. Локшина О. І. Становлення „компетентної ідеї” в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали метод. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – С.19 – 31.
361. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
362. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 344 с.
363. Лопухіна Т. В. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ Т. В. Лопухіна. – Луганськ, 2009. – 20 с.
364. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Ранний эллинизм / А. Ф. Лосев. – М. : „Искусство”, 1979. – 340 с.
365. Лотова И. П. Профессиональная карьера государственных служащих: теория, методология, практика : монография / И. П. Лотова. – М. : Б. и., 2008. – 448 с.
366. Лукьяненко О. В. Родоцентрична педагогіка: історико-теоретичні розвідки / О. В. Лукьяненко. – Полтава : „Друкарська майстерня”, 2008. – 66 с.
367. Луман Н. Мировое время и история систем / Н. Луман; пер. В. Бакусева // Логос. – 2004. – № 5. – С. 131 – 168.
368. Луман Н. Поняття цілі і системна раціональність: щодо функції цілей у соціальних системах / Ніклас Луман ; пер. з нім. М. Бойченко, В. Кебуладзе. – К. : Дух і літера, 2011. – 336 с.
369. Луман Н. Почему необходима „системная теория”? / Н. Лутман // Проблемы теоретической социологии. – СПб. : Петрополис, 1994. – С. 43 – 54.

370. Лучанинова О. П. Шлях до духовності (Духовно-моральна педагогіка в ліцеї) : навч.-метод. посіб. / О. П. Лучанинова. – Д. : Пороги, 2004. – 144 с.
371. Лэнгле А. Психотерапия – научный метод или духовная практика? / А. Лэнгле // Моск. психотерапевт. журн. – 2003. – № 2. – С. 77 – 106.
372. Макаренко А. С. Проектировать лучшее в человеке / А. С. Макаренко. – Минск : Университетское, 1989. – 415 с.
373. Маковельский А. О. Древнегреческие атомисты / А. О. Маковельский. – Баку: Изд-во АН Азербайджанской ССР, 1946. – 399 с.
374. Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога : монография / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева. – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 228 с.
375. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. П. Максимчук. – К., 2000. – 20 с.
376. Малахов В. Право бути собою / В. Малахов. – К. : Дух і Літера, 2008. – 336 с.
377. Малиновский Н. П. Проповедническая деятельность Георгия Конисского / Н. П. Малиновский // Руководство для сельских пастырей. – 1871. – № 25. – С. 27 – 29.
378. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / О. В. Малихін. – Х., 2009. – 40 с.
379. Мамардашвили М. К. Превращенные формы / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М. : Прогресс ; Культура, 1992. – С. 42 – 280.
380. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании символическом и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – М. : Школа „Языки русской культуры”, 1997. – 224 с.
381. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 256 с.

382. Мареева Е. В. Проблема души в классической и неклассической философии / Е. В. Мареева. – М. : Академ. проект, 2003. – 399 с.
383. Марк А. Х. Измерение результативности работы HR-департамента. Люди, стратегия и производительность = The HR Scorecard: Linking People, Strategy, and Performance / М. А. Хьюзлид, Д. Ульрих, Б. И. Беккер. – М. : „Вильямс”, 2007. – 304 с.
384. Маркова А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
385. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55 – 63.
386. Маркс К. Различие между натурфилософией Демокрита и натурфилософией Эпикура / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. в 50 т. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1955 – . – Т. 40. – 1975. – С. 147 – 233.
387. Маркс К. Экономические рукописи / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. в 50 т. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1955 – . – Т. 46. – 1968. – С. 100 – 101.
388. Марушкевич А. Оцінювання рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів України / Алла Марушкевич // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 3. – С. 61 – 64.
389. Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу ; пер. с англ. Татлыбаевой А. М. ; вступ. ст. Акулиной Н. Н. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
390. Матушанский Г. У. Проектирование модели профессионально значимых качеств преподавателей высшей школы / Г. У. Матушанский, А. Г. Фролов, Ю. В. Цвенгер // Пед. информатика. – 2001. – № 4. – С. 17 – 22.
391. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки України : навч. посіб. / Медвідь Людмила Андріївна. – К. : Вікар, 2003. – 335с.
392. Менегетти А. Проект „Человек : пер. с итал. / А. Менегетти. – М. : ННБФ „Онтопсихология”, 2001. – 224 с.
393. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 268 с.

394. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 319 с.
395. Михайлов Г. С. Принятие и реализация управленческих решений: акмеологическая концепция продуктивности / Г. С. Михайлов. – М. : Нар. образование, 2003. – 325 с.
396. Мишанич О. Життя і творчість Августина Волошина / О. Мишанич. – Ужгород : Закарпаття, 2002. – 48 с.
397. Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление : учеб. пособие / А. И. Мищенко. – М. : МОСУ, 1993. – 53 с.
398. Моисеев Н. Н. Проблемы возникновения системных свойств / Н. Н. Моисеев // Вопр. психологии. – 1992. – № 4. – С. 25 – 32.
399. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество / Никита Николаевич Моисеев – М. : „Устойчивый мир”, 2001. – 198 с.
400. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Рад. шк. – 1991. – № 5. – С. 47 – 51.
401. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26 – 31.
402. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : монография / А. Г. Мороз – Киев : Правда Ярославичей, 1998. – 326 с.
403. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу: (У запитаннях і відповідях) : навч. посіб. / Л. Мороз. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. – 130 с.
404. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академ. Проект, 2004. – 500 с.
405. Москвина А. В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся / А. В. Москвина // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Оренбург, 2000. – С. 177 – 181.
406. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 304 с.
407. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

408. Мясищев В. Н. Личность и невроты / В. Н. Мясищев. – Л. : ЛГУ, 1960. – 256 с.
409. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1995. – 356 с.
410. Мясищев В. Н. Работоспособность и болезнь личности / В. Н. Мясищев // Невропатология, психиатрия и психогигиена. – 1935. – Т. IV. – Вып. 9 – 10. – С. 35.
411. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування : монографія / О. Г Набока. – Слов’янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2012. – 303 с.
412. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.
413. Нагорна Г. О. Специфічні особливості діагностики професійного мислення у майбутніх учителів / Г. О. Нагорна // Педагогіка та психологія. – 1997. – № 3. – С. 24 – 29.
414. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – 170 с.
415. Настояща К. Феномен моральності в контексті відродження релігійної духовності / К. Настояща // Учитель. – 2000. – № 4 – 6. – С. 50 – 54.
416. Науменко В. О задачах преподавания отечественной словесности. Речь, произнесенная на торжественном акте Киевской 2-й гимназии 4 октября 1888 года / В. Науменко. – Киев, 1888. – 16 с.
417. Наумченко И. Л. Самообучение школьника : учеб.-метод. пособие / И. Л. Наученко. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1994. – 61 с.
418. Нефёдова К. А. Самообразование учителя общеобразовательной школы : учеб. пособие для рук. шк. / К. А. Нефёдова. – Омск : Б.и., 1984. – 69 с.
419. Нечуй-Левицький Іван. Світогляд українського народу. Ескіс української міфології / І. Нечуй-Левицький. – К. : Обереги, 2003. – 320 с.
420. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина. – М. : Мастерство, 2002. – 282 с.

421. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущих учителей к педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / С. А. Николаенко. – Киев, 1985. – 18 с.
422. Ничкало Н. Г. Філософсько-дидактичні аспекти діяльності наукових шкіл з проблем педагогічної майстерності / Н. Г. Ничкало // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 17 – 21 жовт. 2012 р.). – Житомир, 2012. – С. 246 – 258.
423. Нічик В. М. Петро Могила в духовній історії України / В. М. Нічик. – К. : Укр. центр духов. культури, 1997. – 321 с.
424. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Изд. вт. – М. : „Эгвес”, 2006. – 488 с.
425. Носков В. І. Основи психогігієнічного забезпечення гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.02 „Психофізіологія” / В. І. Носков. – К., 2002. – 30 с.
426. О научных и литературных занятиях // Эстетика Ренессанса : антология : в 2 т. / сост. и науч. ред. : В. П. Шестаков. – М. : Изд-во „Искусство”, 1981 – . – Т. 1. – 1981. – 495 с.
427. О человеческом в человеке / под общ. ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 384 с.
428. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 45 – 67.
429. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 3 – 12.
430. Огієнко І. Лемківський буквар / Іван Огієнко // Рід. мова. – 1934. – № 1. – С. 5; 31.
431. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. А. Ольховая. – Оренбург, 2007. – 60 с.
432. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.

433. Оржеховська В. М. Посібник з самовиховання : метод. матеріал / В. М. Оржеховська, Т. В. Хілько, С. В. Кириленко. – К. : [б. в.], 1996. – 192 с.
434. Основы современной философии. – Изд. 2-е, доп. Сер. „Мир культуры, истории и философии”. – СПб. : Изд-во „Лань”, 1999. – 352 с.
435. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 16 – 27.
436. Острожский Клирик. Исторія о листрикійском, то есть о разбойническом, Ферарском або Флоренском синоде, в коротце правдиве списаная / Клирик Острожский // Памятники полемической литературы в Западной Руси. – Пг., 1903. – Кн. 3. – С. 307 – 314.
437. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі: (На матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Отич Олена Миколаївна. – К., 1997. – 256 с.
438. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.
439. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / Степан Сергійович Пальчевський. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
440. Панасенко Е. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945 – 1991 рр.) / Елліна Панасенко // Рід. шк. – 2011. – № 11. – С. 28 – 35.
441. Панасенко Е. Класифікація гіпотез експериментальних досліджень у педагогічній науці та практиці радянської доби / Елліна Панасенко // Вісн. Прикарпат. ун-ту : Педагогіка. – 2011. – Вип. XL. – Ч. 2. – С. 48 – 52.
442. Панасенко Є. А. Ідеал вчителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – поч. ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Є. А. Панасенко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
443. Панфилов М. А. Знаково-символическое моделирование учебной информации в ВУЗе / М. А. Панфилов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 51 – 56.

444. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль. – СПб. : Азбука-классика, 2005. – 336 с.
445. Пашукова Т. И. Психологические исследования: практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов : учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, 1996. – 177 с.
446. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
447. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
448. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
449. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноіс та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
450. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
451. Педагогічні технології : посібник / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Укр. енцикл., 1995. – 252 с.
452. Перцев А. В. Фридрих Ницше у себя дома / А. В. Перцев. – СПб. : Владимир Даль, 2009. – 480 с.
453. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
454. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
455. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д., 1993. – 67 с.
456. Петровский В. А. Словарь / В. А. Петровский ; под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон : энциклопед. слов. в шести т. / ред.-сост. Л. А. Корненко ; под общ. ред. В. А. Петровского. – М. : ПЕРСЕ, 2006. – 176 с.
457. Петрушенко Л. А. Философия Лейбница на фоне эпохи / Л. А. Петрушенко. – М. : Альфа-М, 2009. – 510 с.

458. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – 2-е вид., доп. та переробл. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
459. Пиаже Ж. Теория Пиаже / История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 832 с.
460. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
461. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1985. – С. 29 – 51.
462. Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания / Н. И. Пирогов. – М. : Изд-во АН СССР, 1950. – 652 с.
463. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36 – 40.
464. Пискунова Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Пискунова Татьяна Николаевна. – М., 1998. – 148 с.
465. Підкасистий І. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Підкасистий, І. Прокопенко, В. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.
466. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтеракт. підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Вид. Дім „Слово”, 2004. – 616 с.
467. Платон. Апология Сократа / Платон // Собр. соч. : в 4 т. / Платон. – М. : Мысль, 1990 – . – Т. 1. – 1990. – С. 70 – 111.
468. Побірченко Н. С. Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) / Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2002. – 331 с.
469. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта. Соціально-філософський аналіз : монографія / С. І. Подмазін. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 250 с.
470. Подымова Л. С. Введение в инновационную педагогику : учеб. пособие / Л. С. Подымова. – Курск : КГПУ, 1994. – 120 с.
471. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /

- О. І. Пометун // Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 15 – 25.
472. Пометун О. І. Формування духовності учнів засобами суспільствознавчих дисциплін / О. І. Пометун // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 26 – 28.
473. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.
474. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы доп. образования / Владимир Андреевич Попков, Андрей Вячеславович Коржуев. – М. : Академ. Проект, 2004. – 432 с.
475. Попова О. В. Внесок провідних освітян ХІХ ст. у підготовку усталених інноваційних процесів ХХ ст. / О. В. Попова // Теорія та методика навчання та виховання / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2000. – Вип. 7. – С. 17 – 25.
476. Поташник М. М. Управление качеством образования в школе / М. М. Поташник // Мир образования. – 1996. – № 7 – 8. – С. 61 – 66.
477. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 613 с.
478. Пригожин И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.
479. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопр. философии. – 1991. – № 6. – С. 46 – 52.
480. Прищак М. Д. Генеза поняття духовності в педагогічній думці України (друга половина ХІХ – 20-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прищак Микола Демьянович. – К., 2007. – 199 с.
481. Прищак М. Д. Поняття „духовність” у педагогічній думці України (друга половина ХІХ століття) / М. Д. Прищак // Рід. шк. – 2006. – № 4. – С. 71 – 74.
482. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787 // Офіц. вісн. України. – 2010. – Ст. 2406.
483. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Кабінету Міністрів України від 13

груд. 2006 року № 1719 // Офіц. вісн. України. – 2006. – № 50. – Ст. 3333.

484. Пролєєв С. Метафізика влади / С. Пролєєв. – К. : Наук. думка, 2005. – 324 с.
485. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
486. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
487. Профессиональная педагогика : учебник / С. Я. Батищев, А. М. Новиков. – М. : Изд-во ЭГВЕС, 2010. – 456 с.
488. Прядко Н. А. Людина в системі релігійно-філософського вчення І. Гізеля / Н. А. Прядко // Актуальні проблеми філософських, політологічних і релігієзнавчих досліджень (До 170-річчя філософського факультету КНУ ім. Т. Шевченка) : матеріали Міжнар. наук. конф. „Людина – Світ – Культура”. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – С. 137 – 138.
489. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М. К. Тутушкиной. – СПб. : Дидактика Плюс, 1999. – 352 с.
490. Психологические характеристики рефлексивного сознания / В. П. Андронов, Л. Н. Тарасова, О. О. Полякова, С. И. Соболев // Акмеология: личностное и профессиональное развитие : материалы междунар. науч. конф. – М. : Издат. дом „ЭКО, ООО «ПКЦ Альтекс»”, 2004. – С. 18 – 21.
491. Психология и педагогика : учебник / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, В. Е. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2009. – 636 с.
492. Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.
493. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издат. дом „БАХРАХ – М”, 2003. – 672 с.
494. Пятигорский А. Что такое политическая философия / А. Пятигорский. – М. : Европа, 2007. – 152 с.
495. Равкин З. И. Педагогика творчества и новаторства: [о пед. наследии В. А. Сухомлинского] / З. И. Равкин // Сов. педагогика. – 1989. – № 9. – С. 103 – 109.

496. Райнаи Г. Психотерапия в обыденном сознании и в сознании психотерапевтов / Г. Райнаи, В. В. Столин // Вопр. психологии. – 1989. – № 4. – С. 125 – 135.
497. Рачков П. А. Порядок и хаос / П. А. Рачков, Г. В. Платонов // Весн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2000. – № 6. – С. 21 – 47.
498. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога / А. А. Реан // Вопр. психологии. – 1990. – № 2. – С. 30 – 43.
499. Реан А. А. Самоактуализация и самотрансенденция личности / А. А. Реан // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Изд-во „Питер”, 2000. – 480 с. – С. 305 – 315.
500. Репа Н. Виховання духовного світу школярів / Н. Репа, В. Слюсаренко. – К. : [б.в.], 1995. – 252 с.
501. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. – О. : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
502. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 45 с.
503. Рибалко Л. С. Зміст поняття „акмеологічний потенціал” у контексті професійної самореалізації майбутнього вчителя / Л. С. Рибалко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія (Кримський державний гуманітарний інститут) : зб. ст. – Ялта : РВВКГУ, 2006. – Вип. 10. – Ч. 2. – С. 94 – 100.
504. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
505. Рикёр П. Конфликт интерпретаций : очерки о герменевтике / П. Рикёр ; пер. с фр. И. С. Вдовина. – М. : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 1995. – 624 с.
506. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс. – М. : „Прогрес”, „Универс”, 1994. – 480 с.
507. Родигіна І. В. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу /

- І. В. Родигіна // Наук. скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1(8). – С. 47 – 49.
508. Розин В. М. Психическое и культурное развитие человека : учеб. пособие / В. М. Розин. – М. : Изд-во Рос. откр. ун-та, 1994. – 144 с.
509. Романовский А. Г. Саморазвитие личности и механизмы ее самоактуализации : учеб.-метод. пособие / А. Г. Романовский, А. С. Пономарев, В. Е. Михайличенко. – Харьков : НТУ ХПИ, 2002. – 75 с.
510. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. – Иркутск : Изд-во „Типография Дома Трудящихся”, 1922. – 304 с.
511. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
512. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авторы коментар. и послеслов. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
513. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
514. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с.
515. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии мир / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
516. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1984. – 140 с.
517. Рувинский Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли / Л. И. Рувинский. – М. : Знание, 1983. – 160 с.
518. Руденко А. Н. Педагогическая поддержка личностного роста студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. Н. Руденко. – Чита, 2011. – 20 с.
519. Рузавин Г. И. Самоорганизация и организация в развитии общества / Г. И. Рузавин // Вопр. философии. – 1995. – № 8. – С. 63 – 72.
520. Русова С. Ф. Виховні ідеї Г. С. Сковороди / С. Ф. Русова // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 120 –127.

521. Русова С. Ф. Дещо з філософії виховання / С. Ф. Русова // Вільна укр. шк. – 1918. – № 10. – С. 306 – 316
522. Русова С. Ф. Дидактика / С. Ф. Русова // Вибр. пед. тв. : у 2-х кн. – К. : Либідь, 1997 – . – Кн. 1. – 1997. – 318 с.
523. Русова С. Ф. Просвітницький рух на Україні в 60-х роках / С. Ф. Русова // Світло. – 1911. – № 6. – С. 34 – 42.
524. Рыбалко Е. Ф. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности / Е. Ф. Рыбалко, Н. Г. Крогиус // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / ред. А. А. Реан, Л. А. Коростылева. – СПб., 1998. – Вып. 2. – С. 17 – 27.
525. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та; 1990. – 256 с.
526. Савченко О. П. Компетенісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. 3. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/. – Назва з екрана.
527. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
528. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О. Я. Савченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні – 1992 – 2002. – Ч. 1. – Х. : „ОВС”, 2002. – С. 210 – 225.
529. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
530. Самарин Ю. Т. Стефан Яворский и Феофан Прокопович / Юрий Теодорович Самарин // Сочинения : в 10-ти т. – М. : Тип. А. И. Мамонтова, 1877 – . – Т. 5. – 1880. – 557 с.
531. Саморазвитие личности и механизмы ее самоактуализации : учеб.-метод. пособие по курсу „Психология жизненного успеха” для студентов инж. и экон. спец. / А. Г. Романовский, А. С. Пономарев, В. Е. Михайличенко ; Нац. техн. ун-т

- „Харьковский политехнический институт”. – Харьков, 2002. – 75 с.
532. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології / Ж.-П. Сартр. – К. : Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2001. – 855 с.
533. Сегеда Н. А. Особистісне зростання як критерій людиновимірності освітнього середовища професійної підготовки майбутнього педагога / Н. А. Сегеда // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Вип. 19(29). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 61 – 65.
534. Селевко Г. К. Доминанта в розвитку личности / Г. К. Селевко // Нар. образование. – 1995. – № 8. – С. 44 – 57.
535. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Герман Константинович Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
536. Селевко Г. К. Технология саморазвития личности школьника / Г. К. Селевко // Образование в соврем. шк. – 2002. – № 2. – С. 29 – 37.
537. Семенов О. М. Роль особистості вчителя у формуванні культури педагогічного дослідження / О. М. Семенов // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 17 – 21 жовт. 2012 р.). – Житомир, 2012. – С. 368 – 376.
538. Семенов О. Підвищення кваліфікації – невід’ємна складова розвитку професійної компетентності викладача / О. Семенов // Вересень. – 2011. – № 1 – 2. – С. 10 – 16.
539. Семенов О. Особистість учителя у вимірах педагогічної майстерності Любові Мацько / О. Семенов // Укр. л-ра в загальноосвітній шк. – 2014. – № 1. – С. 2 – 7.
540. Семенов О.М. Університетська лекція крізь призму традицій і сьогодення // Укр. мова і л-ра в шк. – 2011. – № 7. – С. 47 – 50.
541. Семенов О. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен / О. Семенов // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Вип. 1. – К., Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – С. 113 – 121.
542. Семенов О.М. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект / О. Семенов // Педагогічна

- майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік, ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – 456 с. – С. 153 – 160
543. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / В. А. Семиченко. – Киев, 1992. – 46 с.
544. Семиченко В. А. Проблемы профессиональной подготовки учителя в контексте современности / В. А. Семиченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. „Педагогіка і психологія”. – Ч. 1. – К. : Пед. преса, 2000. – С. 24 – 30.
545. Семиченко В. А. Психология общения : модул. курс для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – 2-е изд. – Киев : Магистр-S, 1998. – 152 с.
546. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 240 с.
547. Сеньовська Н. Л. Підготовка майбутнього вчителя до професійної саморегуляції в процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. Л. Сеньовська. – Т., 2008. – 22 с.
548. Сепчева З. С. Педагогическое руководство самовоспитанием студентов педвузов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / З. С. Сепчева. – Киев, 1983. – 21 с.
549. Сергеев Н. К. Становление субъектности как цель непрерывного образования педагога / Н. К. Сергеев // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Вып. 1. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2001. – С. 42 – 46.
550. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 6 – 21.

551. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : монография / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
552. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
553. Серьожникова Р. К. Майбутній педагог в просторі творчого розвитку : монографія / Р. К. Серьожникова. – Донецьк, 2006. – 470 с.
554. Серьожникова Р. К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійної підготовки в університеті непедагогічного профілю : монографія / Р. К. Серьожникова. – Донецьк : ВДНЗ „ДонНТУ”, 2009. – 237 с.
555. Силенко Л. Мага врата / Л. Силенко. – Вінніпег : Оріяна, 1969. – 92 с.
556. Симоненко В. Д. Общая и профессиональная педагогика / В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
557. Сисоєва С. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку / С. Сисоєва // Рід. шк. – 2012. – № 12. – С. 8 – 12.
558. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
559. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз / С. О. Сисоєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. : у 2 ч. / редкол. І. А. Зязюн та ін. – К. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002 – . – Ч. 1. – 2002. – С. 86 – 91.
560. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
561. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: теория. Методика. Психотехнология / А. П. Ситников. – М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – С. 184 – 191.
562. Склярєнко І. Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ І. Ю. Склярєнко. – Луганськ, 2009. – 21 с.

563. Скарнрь В. К. Пути совершенствования форм и методов самообразования учителей / В. К. Скарнрь. – Киев : Знание УССР, 1982. – 48 с.
564. Сковорода Г. Разговор, называемый алфавит, или буквар мира / Григорій Сковорода // Повне зібрання творів : у 2-х т. – К. : Наук. думка, 1973 – . –
Т. 1. – 1973. – С. 411 – 463.
565. Сковорода Г. С. Сочинения, собранные і редактированные проф. Д. И. Багалеем : Юбилейное издание (1794 – 1894 г.). – Х. : Тип. губ. правления, 1894. – 352 с.
566. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р. П. Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 132 с.
567. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
568. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП: „Издательство Магистр”, 1997. – 224 с.
569. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4 – 9.
570. Слостенин В. А. Профессиональная культура учителя / В. А. Слостенин, Н. И. Филипенко. – М. : Педагогика, 1993. – 358 с.
571. Слостенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя / В. А. Слостенин // Изв. Рос. акад. образования. – 2000. – № 3. – С. 80 – 88.
572. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / Виталий Александрович Слостенин. – М. : Просвещение, 1993. – 291 с.
573. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – С. 183.
574. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. М. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

575. Словарь иностранных слов / вед. ред. Л. Н. Комарова; ред. : Е. Н. Захаренко, Т. А. Пичугина. – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1988. – 624 с.
576. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 400 с.
577. Смирнова И. Л. Трактат „О живописи” Л. Б. Альберти и некоторые проблемы искусства итальянского раннего Возрождения / И. Л. Смирнова // Культура и общество Италии накануне Нового времени. – М. : Наука, 1993. – С. 144 – 158.
578. Смотрицкий М. Грамматика словенская, Евьи, 1619 г. / Мелетий Смотрицкий – К. : Наук. думка, 1979. – 111 с.
579. Смотрицький Г. Предисловіє кь Библии, изданной вь Остроге 1581 г. / Герасим Смотрицький // Архив Юго-Западной России. – К., 1914. – Т. 8. – Ч. 1. – С. 45 – 56.
580. Смотрицький М. Граматика / М. Смотрицький ; підготовка факсимільного вид. та дослідження пам'ятки В. В. Німчука. – К. : Наук. думка, 1979. – 112 с.
581. Смотрицький Мелетій (Максим) // Видатні постаті в історії України (IX – XIX) : Короткі біографічні нариси. Історичні та художні портрети / В. І. Гусев (кер. кол. авт.), В. П. Дрожжин, Ю. О. Калінцев, О. Г. Сокирко, В. І. Червінський. – Довід. вид. – К. : Вища шк., 2002. – С. 116 – 117.
582. Собрание сочинений Г. С. Сковороды / с биографией Г. С. Сковороды М. И. Ковалинского, с замет. и примеч. Влад. Бонч-Бруевича. – СПб. : Тип. Б. М. Вольфа, 1912. – Т. 1. – 544 с.
583. Солдатенко М. М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства : когнітивний аспект : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Пед. думка, 2012. – 168 с.
584. Статут Великого князівства Литовського 1529 року / за ред. С. Ківалова, П. Музиченка, А. Панькова // Статут Великого князівства Литовського : у 3-х т. – О. : Юрид. л-ра, 2002 – . – Т. 1. – 2002. – 464 с.
585. Стельмахович М. Г. Григорій Сковорода і народна педагогіка / М. Г. Стельмахович // Сковорода Григорій: образ мислителя : зб. наук. пр. / відп. ред. : В. І. Шинкарук, І. П. Стогній ; упоряд. В. М. Нічик та ін. – К. : НАН України, Ін-т філософії, 1997. – С. 248 – 254. – С. 251.

586. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навч. посіб. / Стельмахович Мирослав Гнатович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
587. Степаненко І. В. Духовність: філософські конструкти та соціокультурні репрезентації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.04 „Естетика” / І. В. Степаненко. – К., 2004. – 32 с.
588. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – С. 141 – 147.
589. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 288 с.
590. 100 этюдов о Канте (Международное интервью, посвященное 200-летию со дня смерти и 280-летию со дня рождения Иммануила Канта) // Ист.-филос. альм. – Вып. 1 : Кант и современность. – М. : Совр. тетради, 2005. – 271 с.
591. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
592. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. Ю. Стрельніков. – К., 2007. – 42 с.
593. Стрїтьєвич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. М. Стрїтьєвич. – Черкаси, 2009. – 20 с.
594. Сумцов Микола Федорович // Шудря Є. Дослідники народного мистецтва : біобібліогр. нариси / Є. Шудря; за ред. М. Селівачова. – К. : Ант, 2008. – С. 13 – 16.
595. Суражский В. О единой истинной православной вере / Василий Суражский. – Острог, 1588. – 800 с.
596. Сухобская Г. С. Понятие „зрелость социально-психологического развития человека” в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17 – 20.
597. Суходольский Г. В., Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – С. 120.

598. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
599. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. – Ч. 1. – Х. : „ОВС”, 2002. – С. 37 – 54.
600. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм / О. В. Сухомлинська // Іст.-пед. альм. – 2005. – № 1. – С. 5 – 29.
601. Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976 – . – Т. 3. – 1977. – 192 с.
602. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ Л. О. Сущенко. – К., 2009. – 20 с.
603. Сущенко О. Проектування траєкторії професійної підготовки майбутнього педагога / О. Г. Сущенко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2002. – № 8. – С. 236 – 241.
604. Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках „неєвклідової рефлексивності” / В. Г. Табачковський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 432 с.
605. Тажуризина З. А. Філософія Николая Кузанского / З. А. Тажуризина ; под ред. В. В. Соколова. – Изд. 2-е, стер. – М. : Книж. дом „ЛИБРОКОМ”, 2010. – 152 с.
606. Татенко В. А. До проблеми автентичності людського буття : парадигма вчинку / В. А. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. – Ч. 1. – Х. : „ОВС”, 2002. – С. 550 – 563.
607. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении / В. А. Татенко. – Киев : Просвіта, 1996. – 141 с.
608. Тематический словарь основных понятий и терминов социологии, 2003 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : voluntary.ru/dictionary/587. – Заголовок з екрана.

609. Тертична В. Ф. Самовдосконалення особистості: культурологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 09.00.04 „Філософська антропологія, філософія культури” / В. Ф. Тертична. – Х., 1999. – 20 с.
610. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Тихонова. – К., 2001. – 20 с.
611. Тихончук Ж. А. Особенности профессионального самовоспитания студентов первого курса вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Ж. А. Тихончук. – М., 1988. – 17 с.
612. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н. О. Ткачова ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Х. : Каравела, 2006. – 300 с.
613. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г. С. Топчій. – Х., 2011. – 20 с.
614. Тугаринов В. П. Личность и общество / В. П. Тугаринов. – М. : Мысль, 1965. – 188 с.
615. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / Василий Петрович Тугаринов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 156 с.
616. Тугаринов В. П. Философия сознания // Василий Петрович Тугаринов. – М. : Мысль, 1971. – 199 с.
617. Тюнников Ю. Корпоративная культура как фактор конкурентноспособности вуза / Ю. Тюнников, М. Мазниченко // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 69 – 77.
618. Тюріна Т. Г. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи / Т. Г. Тюріна. – Л. : Сполом, 2005. – 276 с.
619. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки / Д. Н. Узнадзе // Экспериментальные основы установки. – Тбилиси : Изд-во Акад. наук Грузинской ССР, 1961. – С. 34 – 87.
620. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 452 с.
621. Узнадзе Д. Н. Теория установок / Д. Н. Узнадзе. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 376 с.

622. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005 – . –
Кн. 1. – 2005. – 624 с.
623. Ульрих Д. Эффективное управление персоналом: новая роль HR-менеджера в организации = Human Resource Champions: The Next Agenda for Adding Value and Delivering Results / Дейв Ульрих. – М. : Вильямс, 2006. – 304 с.
624. Уотсон Дж. Б. Психология как наука о поведении / Дж. Б. Уотсон. – М. ; Л., 1926 ; Х., 1926. – 398 с.
625. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у двох ч. / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Х. : Веста : Вид-во „Ранок”, 2003 – . –
Ч. 1. – 2003. – 160 с.
Ч. 2. – 2003. – 152 с.
626. Усова А. В. Психолого-педагогические основы формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова. – Челябинск, 1988. – 86 с.
627. Ушинский К. Материалы к третьему тому „Педагогической антропологии” / К. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. – Л. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – . –
Т. 10. – 1950. – С. 53 – 625. – 666 с.
628. Ушинский К. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии) / К. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. – Л. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – . –
Т. 9. – 1950. – С. 13 – 565. – 627 с.
629. Ушинский К. О народности в общественном воспитании / К. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. – М. – Л. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – . –
Т. 2. – 1948. – С. 69 – 167. – 655 с..
630. Ушинський К. Д. Педагогічні твори М. І. Пирогова / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. – К. : Рад. шк., 1954 – . –
Т. 1. – 1954. – С. 281 – 329.
631. Фельдгон Д. Х. Формирование потребности в эстетическом самовоспитании у студентов педагогического института : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Д. Х. Фельдгон. – Минск, 1989. – 16 с.

632. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2-х т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005 – . – Т. 1. – 2005. – 567 с.
633. Феодосія Печерського Слово про віру латинську чи варязьку / Християнство на теренах України I – XI ст. Україна на сторінках Святого Письма та витяги з першоджерел, що засвідчують процес поширення християнства на теренах України від апостола Андрія до князя Володимира. – К., 2000. – С. 363 – 365.
634. Философия : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / ред. Т. И. Кохановская. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 576 с.
635. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 576 с.
636. Фишер К. Артур Шопенгауэр / К. Фишер. – СПб. : Лань, 1999. – 608 с.
637. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Пед. образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10 – 17.
638. Фіхте Йоганн Готліб. Про оживлення та підвищення чистого інтересу до істини / Йоганн Готліб Фіхте ; пер. з нім. Володимир Абашнік // Культура у філософії ХХ століття : матеріали IV Харк. міжнар. Сковородинівських читань (30 верес. – 1 жовт. 1997 р.). – Х. : Ун-т внутр. справ, 1997. – С. 414 – 421.
639. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ., нем. / В. Э. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
640. Франко Іван. Зібрання творів : в 50 т. / Іван Франко ; редкол. : Є. П. Кирилюк (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 1976 – . – Т. 45: Філософські праці / упоряд. та комент. В. С. Горського та ін. ; ред. В. Ю. Євдокименко. – 1986. – 574 с.
641. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура : пер. с нем. / Зигмунд Фрейд. – М. : Ренессанс, 1991. – 296 с.
642. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; пер. с нем. А. М. Боковинова ; сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. – Минск : Беларусь, 1991. – 604 с.
643. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд ; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. – СПб. : Питер, 2006. – 391 с.
644. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития („школа взросления”) / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 24 – 32.

645. Хайдеггер М. Статьи и работы разных лет / М. Хайдеггер ; пер., сост. и вступ. ст. А. В. Михацлова. – М. : Гнозис, 1993. – 241 с.
646. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер ; сост., пер. с нем. и комм. В. В. Бибихина. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
647. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики. Мир – конечность – одиночество / М. Хайдеггер ; пер. А. П. Щурбелева. – СПб. : „Владимир Даль”, 2013. – 592 с.
648. Хакен Г. Синергетика: иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 419 с.
649. Харин С. С. Искусство психотренинга: заверши свой гештальт / Сергей Сергеевич Харин. – Минск : Изд. В. П. Ильин, 1998. – 352 с.
650. Харченко П. В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога / П. В. Харченко // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 75 – 84.
651. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку в майбутнього педагога-музиканта : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ П. В. Харченко. – К., 2004. – 20 с.
652. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу : <http://zakinfo.org.ua/2010-01-18-13-14-15/233-2010-08-25-07-10-49>
653. Химченко О. М. Культурний саморозвиток майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/ О. М. Химченко. – Луганськ, 2012. – 20 с.
654. Хомич В. Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917 – 1930 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хомич Валерій Феодосійович. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – 195 с.
655. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.

656. Цветкова А. Г. Создание креативно-образовательного развивающего пространства как условие профессионального самосовершенствования преподавателя высшей школы / А. Г. Цветкова // Категория „социального” в современной педагогике и психологии : материалы 2-й науч.-практ. конф. (заочной) с междунар. участием, 2 – 3 апр. 2014 г. : в 2-х ч. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2014. – Ч. 2. – С. 473 – 477.
657. Цветкова А. Г. Раскрытие внутреннего потенциала саморазвития преподавателя гуманитарных специальностей высшей школы / А. Г. Цветкова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск, 2013. – № 10(88). – октябрь. – С. 234 – 239.
658. Цветкова А. Г. Технология самосовершенствования преподавателя гуманитарных специальностей: рефлексивный этап / А. Г. Цветкова // Обучение и воспитание: методика и практика 2013/2014 учебного года : сб. материалов VII Междунар. конф. / под общ. ред. С. Чернова. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2013. – С. 67 – 73.
659. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів / Г. Г. Цветкова. – Донецьк : ПП „ВД «Кальміус»”, 2014. – 464 с.
660. Цветкова Г. Г. Рефлексивний етап технології самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи / Г. Г. Цветкова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24 – 25 квіт. 2014 р.). – Хмельницький, 2014. – С. 122 – 123.
661. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів вищої школи: філософський аспект / Г. Г. Цветкова // Зб. наук. пр. Військ. ін-ту Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2013. – Вип. № 42. – С. 277 – 283.
662. Цветкова Г. Індивідуальний простір самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: концептуально-теоретичні основи моделювання / Ганна Георгіївна Цветкова // Імідж сучасного педагога : всеукр. наук.-практ. освітньо-попул. журн. : за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. „Комунікація і глобалізація: лінгводидактичний та лінгвокультурний аспекти”, 25 квітня 2013р. – Полтава, 2013. – № 4. – С. 21 – 25.

663. Цветкова Г. Креативно-розвиваючий освітній простір як педагогічна умова здійснення професійного самовдосконалення викладачів вищої школи / Ганна Цветкова // Наукові записки. Педагогічні науки. Ч. II. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121. – Ч. II – С. 84 – 89.
664. Цветкова Г. Професійне самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищої школи: сутнісні критерії та показники / Ганна Цветкова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. Сипченка. – Вип. LXIII. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – С. 18 – 27.
665. Цветкова Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів : експериментальне дослідження мотивів і цінностей / Е. Панасенко, Г. Цветкова // Рід. шк. – 2014. – № 3. – С. 29 – 34.
666. Цветкова Г. Г. Генеза феномену самовдосконалення в історії української педагогічної думки (XIX століття) / Ганна Георгіївна Цветкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. : за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. „Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти”. – Суми : СумДПУ, 2012. – № 7(25). – С. 203 – 211.
667. Цветкова Г. Г. Дослідження феномену самовдосконалення в філософській науковій думці / Ганна Георгіївна Цветкова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. Сипченка. – Слов'янськ, 2013. – Вип. LXI. – С. 217 – 226.
668. Цветкова Г. Г. Ідеали самовдосконалення у творчій спадщині М. Петренка: педагогічний аспект / Ганна Георгіївна Цветкова // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журн. – Донецьк, 2012. – № 3(12). – С. 18 – 22.
669. Цветкова Г. Г. Ідеї самовдосконалення в духовно-педагогічному просторі України в XVI – XVIII / Ганна Георгіївна Цветкова // Проблеми українського національного виховання : за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. „Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи” (8 квіт. 2013 р.). – Дрогобич, 2013. – С. 103 – 111.
670. Цветкова Г. Г. Корпоративна культура вишу як чинник самовдосконалення викладачів вищої школи / Ганна Георгіївна Цветкова // Управлінські компетенції викладача вищої школи :

матеріали міжнар. конф. (14 – 15 берез. 2013 року). – К., 2013. – С. 250 – 252.

671. Цветкова Г. Г. Науково-педагогічні школи України початку ХХ століття як осередки професійного самовдосконалення педагогів / Ганна Георгіївна Цветкова // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 17 – 21 жовт. 2012 р.). – Житомир, 2012. – С. 200 – 204.
672. Цветкова Г. Г. Педагогічна майстерність молодого викладача юридичного вишу: шляхи формування / Ганна Георгіївна Цветкова // Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України : матеріали „круглого столу” (11 листоп. 2011 р. Харків). – Х., 2011. – С. 210 – 215.
673. Цветкова Г. Г. Педагогічні умови здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін / Ганна Георгіївна Цветкова // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 19. – С. 171 – 175.
674. Цветкова Г. Г. Проблема професійного самовдосконалення особистості: психолого-педагогічний аспект / Ганна Георгіївна Цветкова // Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні : матеріали другої всеукр. наук. конф., 28 квіт. 2012. – Д. : ТОВ „Інновація”, 2012. – Ч. 1. – С. 90 – 92.
675. Цветкова Г. Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи: акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний підходи / Ганна Георгіївна Цветкова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф. „Особистість в духовно-моральному просторі сучасного світу”. – Луганськ, 2012. – С. 167 – 178.
676. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: дійсність і перспектива/ Ганна Георгіївна Цветкова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 10. – Ч. 3. – С. 220 – 229.
677. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: програма та методика експериментального дослідження / Ганна Цветкова // Вісн.

- Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 12. – С. 77 – 81.
678. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін: обґрунтування технології / Ганна Цветкова // Рід. шк. – 2013. – № 8/9. – С. 60 – 66.
679. Цветкова Г. Г. Професійно педагогічне самовдосконалення в науковому вимірі: методологічні засади / Ганна Георгіївна Цветкова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки : за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. конф. „Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість”. – Луганськ, 2012. – Вип. 22(257). – Ч. II. – С. 71 – 80.
680. Цветкова Г. Г. Професійно-особистісний розвиток педагога під час проведення семінарського заняття / Ганна Георгіївна Цветкова // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2011. – Вип. 569. – С. 192 – 201
681. Цветкова Г. Г. Професійно-педагогічне самовдосконалення викладачів ВНЗ: специфіка, структура, етапи / Ганна Георгіївна Цветкова // Рід. шк. – 2012. – № 12. – С. 35 – 39.
682. Цветкова Г. Г. Самовдосконалення викладача вишу: компетентнісний підхід / Ганна Георгіївна Цветкова // Актуальні проблеми вищої освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 21 – 22 берез.) / за заг. ред. І. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. – К. : НАУ, 2013. – С. 106 – 107.
683. Цветкова Г. Г. Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема: ціннісний вимір / Ганна Георгіївна Цветкова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг.ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2012. – Вип. LX. – С. 99 – 107.
684. Цветкова Г. Г. Теоретико-методологічні основи самовдосконалення особистості: психологічний аспект / Ганна Георгіївна Цветкова // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 28 – 29 берез. 2012 р. – К. : Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 317 – 325.
685. Цветкова Г. Г. Теоретико-прикладний сенс цілісного та компетентнісних підходів / Ганна Георгіївна Цветкова // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : матеріали

- Криворіз. сесії I Всеукр. наук.-практ. конф. – Д.: ТОВ „Інновація”, 2012. – Ч. 4. – С. 179 – 182.
686. Цветкова Г. Г. Філософські концепції самовдосконалення як метатео-ретичне підґрунтя його педагогічного розуміння / Ганна Георгіївна Цветкова // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : матеріали 1 всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Бердянськ, 22 верес. 2012 р.). – Д.: ТОВ „Інновація”, 2012. – Ч. 3. – С. 138 – 140.
687. Цветкова Г. Експериментальне дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи / Ганна Цветкова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. Сипченка. – Слов’янськ, 2014. – Вип. LXI. – С. 217 – 226.
688. Цветкова Ганна. Сутнісна характеристика особливостей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін / Ганна Цветкова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / ДВНЗ „Криворізький національний університет”. – Кривий Ріг, 2013. – С. 103 – 111.
689. Цикин В. А. Синергетика и педагогика: новые подходы : монографія / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Суми : СУМДпу, 2005. – 276 с.
690. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття „освітній простір” / А. Цимбалару // Пед. науки. – 2009. – № 7. – С. 44 – 51.
691. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Р. М. Цокур. – О., 2004. – 21 с.
692. Чаговец В. А. Преподобный Феодосий Печерский, его жизнь и сочинения / В. А. Чаговец. – Киев : Тип. Император. ун-та св. Владимира, 1901. – 252 с.
693. Чайковський А. С. За законом і над законом. З історії адміністративних органів і поліцейсько-жандармської системи в Україні (XIX – початок XX ст.) / А. С. Чайковський, М. Г. Щербак. – К.: Україна, 1996. – 270 с.
694. Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання / Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. // Вибрані педагогічні твори : навч.

- посіб. / упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Х. : ОВС, 2006. – С. 210 – 259.
695. Чепіга Я. Моральне вношіння у справі виховання / Я. Чепіга // Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : зб. психол.-пед. ст. – К. : Друк. Першої Київ. Артелі Друк. Справи, 1913. – Кн. 1. – С. 61 – 76.
696. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. // Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Х. : ОВС, 2006. – С. 129 – 144.
697. Чепіга Я. Ф. Самовиховання учителя / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1913. – № 8. – С. 9 – 18.
698. Чепіга Я. Ф. Самовиховання учителя / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1913. – № 9. – С. 6 – 13.
699. Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу в процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв'якова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 9(172). – С. 159 – 165.
700. Чередниченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. А. Чередниченко. – Х., 2012. – 20 с.
701. Черемних К. О. Особистісне ототожнення як механізм самоздійснення й життєтворчості / К. О. Черемних // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 80 – 86.
702. Чернобровкін В. До питання прийняття ефективних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / Володимир Чернобровкін // Соц. психологія. – 2007. – № 4(24). – С. 115 – 123.
703. Чобітько М. Г. Суб'єкт-суб'єктна парадигма професійної підготовки майбутнього вчителя / М. Г. Чобітько // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. С. Сисоєва. – К. : ЕКМО, 2004. – Вип. 1. – С. 122 – 131.
704. Чошанов М. А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1997. – 152 с. (ПОВТОР)

705. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : монографія / О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2007. – 370 с.
706. Шацкий С. Т. Деревенские дети и работа с ними / Станислав Теофилович Шацкий // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 86 – 121.
707. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини ХХІ століття / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія теорія і практика. – 2012. – № 5(52). – С. 241 – 250.
708. Шелтон А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие / А. Шелтон. – Екатеринбург : УГППУ, 1996. – 288 с.
709. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 156 с
710. Шестакова Т. В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення / Т. В. Шестакова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. – Вінниця : ДОМ „Вінниця”, 2006. – Вип. 12. – С. 444 – 453.
711. Шинкарук В. Методологічні засади філософських вчень про людину / Володимир Іларіонович Шинкарук // Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми. – К., 2000. – С. 8 – 48.
712. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования: проблемы определения сущности / С. Е. Шишов // Сред. проф. образование. – 2008. – № 9. – С. 18 – 20.
713. Шиян Л. К. Педагогическая акмеология: зависимость осмысления произведений теле- и видеопрограмм старшеклассниками на сформированность у них аналитического мышления, художественно-эстетических умений и навыков / Л. К. Шиян // Акмеология – 2000. – СПб., 2000. – Вып. 5. – С. 296 – 301.
714. Шлеймахер Ф. Герменевтика / Ф. Шлеймахер ; пер. с нем. А. Л. Вольского ; науч. ред. Н. О. Гучинская. – СПб. : „Европейский дом”, 2004. – 242 с.
715. Шмелев А. Г. Персоплан психотехнический инструмент жизненного выбора / А. Г. Шмелев // Lifeline и другие новые

- методы психологии жизненного пути. – М. : Прогресс, Культура, 1993. – С. 96 – 106.
716. Штирнер М. Єдиний і його власність / М. Штирнер ; пер. з нім. Б. В. Гіммельфарб, М. Л. Гохшіллера. – СПб. : Азбука, 2001. – 448 с.
717. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
718. Щербаков А. И. Психологические проблемы самосовершенствования учителя / А. И. Щербаков, А. В. Мудрик // Шк. и пр-во. – 1995. – № 2. – С. 15 – 18.
719. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
720. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Надежда Егоровна Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 224 с.
721. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22 – 27.
722. Эпикур. Главные мысли / Эпикур // Лукреций. О природе вещей : в 2 т. / Лукреций ; пер. С. И. Соболевского, Г. И. Якубаниса. – Л. : Изд-во Акад. Наук СССР, 1947 – . –
Т. 2. Фрагменты Эпикура и Эмпедокла. – 1947. – С. 600 – 611.
723. Эпикур. Письмо к Менекею / Эпикур // Лукреций. О природе вещей : в 2 т. / Лукреций ; пер. С. И. Соболевского, Г. И. Якубаниса, Л. : Изд-во Акад. Наук СССР, 1947 – . –
Т. 2. Фрагменты Эпикура и Эмпедокла. – 1947. – С. 588 – 599.
724. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
725. Эриксон Э. Г. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон. – М. : Моск. филос. фонд „Медиум”, 1996. – 560 с.
726. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
727. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции / К. Г. Юнг ; пер. с нем. В. Зеленского. – М. : Азбука-классика, 2007. – 240 с.

728. Юнг К. Г. Собр. соч. Конфликты детской души : пер. с нем. / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1995. – 336 с.
729. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – М. : НОРМА, 2008. – 432 с.
730. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Б.и., 1869.– 404 с. – С. 19 – 20.
731. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании / П. Д. Юркевич. – М. : Изд-во Н. Чепелевского, 1865. – 272 с. – С. 122 – 123.
732. Юсуфбекова Н. Р. О педагогической инноватике / Н. Р. Юсуфбекова // Педагогика. – 1991. – № 11. – С. 21 – 25.
733. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Изд-во „Самарский университет”, 1995. – 328с.
734. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
735. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П. М. Якобсон // Психол. журн. – 1982. – № 4. – Т. 2. – С. 147 – 159.
736. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко : кн. для учителя / Н. Д. Ярмаченко. – Киев : Рад. шк., 1989. – 191 с.
737. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
738. Яций А. М. Педагогическое стимулирование нравственного самовоспитания будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яций Александр Михайлович. – Одесса, 1996. – 197 с.
739. Bruner J. S. Child's talk. Acts of Meaning / J. S. Bruner. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1990. – 179 p.
740. Deal T. E. Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life / T. E. Deal, A. A. Kennedy. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1982. – 232 p.
741. Furnham A. The psychology of behavior at work: The individual in the organization / A. Furnham. – Hove, England : Psychology Press, 1981. – 492 p.
742. Korthagen Fred A. J. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / Korthagen Fred A. J., Kessels Jos P. A. M. // Educ. Res. – 1999. – Vol. 28, № 4. – P. 4–17.

743. La Personne à venir : Héritage et présence d'Emmanuel Mounier, sous la dir. de Didier Da Silva et Ronan Guellec, Au Signe de la Licorne. – Clermont-Ferrand : Au signe de la licorne, 2002. – 217 p.,
744. Loevinger J. Ego development : Question of method and theory / J. Loevinger // Psychological Inquiry. – 1994. – № 4(1). – P. 56 – 63.
745. Ouchi W. G. Theory Z: How american business can meet the Japanese challenge / W. G. Ouchi. – Reading : Addison-Wesley, 1981. – 283 p.
746. Schein E. H. Organizational culture and leadership: A dynamic view / E. H. Schein. – San Francisco : Jossey-Bass, 1985. – 358 p.
747. Skinner B. F. Can psychology be a science of mind? / B. F. Skinner // American Psychologist. – 1990. – Vol. 45, № 11. – P. 1206–1210.
748. Super D. E. A life-space approach to career development / D. E. Super // Career choice and development : Applying contemporary theories to practice / D. Brown, Brooks et al (edc.). – 2nd ed. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – P. 197 – 261.
749. Susanj Z. Innovative climate and culture in manufacturing organization: differences between some European countries : paper presented at the conference on organizational psychology and transition processes in Central and Eastern Europe (Dubrovnik, Croatia, 30.09.1998) / Z. Susanj // Social Information Science. – 2000. – Vol. 39, № 2. – P. 349 – 361.
750. The thinking organization / ed. by Sims H. P., Gioia D. A. – San Francisco : Jossey-Bass, 1986. – 347 p.
751. Tsvetkova G. G. Intellectually-cognitive criterion of the professional growth of humanitarian specialties` teachers of the higher school / G. G. Tsvetkova // STŘEDOEVROPSKÝ VĚSTNÍK PRO VĚDU A VÝZKUM. – 2014. – № 5. – P. 47 – 53.
752. Tsvetkova A. G. The content of the value-semantic sphere of the individual as an integral factor of self-development of the high school teachers/ A. G. Tsvetkova // „Nauka i studia” (Przemysl, Poland). – 2013.– № 15(83). – P. 12 – 19.
753. Tsvetkova A. G. The essence of professional self-cultivation of the teachers of the Humanities from the positions of the acmeological and axiological approaches / A. G. Tsvetkova // Молодой ученый. – 2013.– № 11(58).– С. 680 – 684.
754. Tsvetkova A. G. The komponent-structural analysis of professional self-perfection of high school teachers of humanitarian specialties /

A. G. Tsvetkova // "Nauka i studia" (Przemysl, Poland). – 2013. – № 23(91). – 2013. – P. 20 – 27.

755. Tsvetkova G. G. Professional improvement of the high school teachers of the Humanitarian specialties: reflexive-transcendent criterion / G. G. Tsvetkova // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, January-February. – 2014. – № 1. – P. 244 – 252.
756. Tsvetkova G. G. Professional self-improvement of a high school teacher: creative criterion / G. G. Tsvetkova // European Applied Sciences, March. – 2014. – № 3. – P. 70 – 73.

Наукове видання

Ганна Георгіївна Цветкова

**Професійне самовдосконалення викладачів
гуманітарних дисциплін вищої школи**

монографія

Науковий редактор – І. Д. Бех

Підписано до друку 27.03.2014 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 30,0.
Наклад 300 прим. Зам. № 727.

Видавництво Б.І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
