



Теорія і методологія освіти

УДК 37.01.09

Професійно-творча самореалізація вчителя у наукових теоріях і освітніх реаліях



Олена ОСТАПЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології
Криворізького державного педагогічного університету

Сучасна освітня реформа підіймає вітчизняну школу на новий концептуальний і організаційний рівень практичної реалізації гуманістичної стратегії суспільного розвитку. Згідно з освітньою політикою вперше за роки незалежності України визнається право кожної школи і вчителя на власну автономію, самоорганізацію і самореалізацію. Концепція «Нова українська школа» виводить на передній план самостійність і незалежність педагогічного процесу і всіх його суб'єктів від тотального зовнішнього впливу держави і суспільства, завдяки чому суттєво зменшуються ризики нав'язування педагогічному процесу невласних для нього задач і функцій [6]. За великим рахунком, йдеться про надання вчителям і педагогічним колективам ширших можливостей для самовизначення і педагогічної творчості, у зв'язку з чим значно зростає і відповідальність за власний вибір. Адже справедливим є твердження про те, що «жодні соціальні реформи, конституції, плани і закони не будуть працювати до тих пір, доки люди не стануть відповідальними за себе і свій розвиток, доки не пізнають самих себе і свої вчинки, доки не будуть прагнути повної актуалізації власного потенціалу» [9, с. 27].

У такий спосіб запускається механізм самооновлення педагогічної практики на відміну від монопольного реформування «зверху». Освіта за своїми ключовими ознаками стає по-справжньому гуманітарною системою: гнучкою, відкритою, здатною до саморозвитку, пов'язаною з конкретними проблемами і ситуаціями індивідуального, особистісного розвитку кожного суб'єкта, зорієнтованою на духовні цінності, суб'єкт-суб'єктні відносини між усіма учасниками освітнього процесу, їхнє ціннісно-смісловне рівенство і співтворство.

Водночас нові можливості породжують нові проблеми і спричиняють постановку нових завдань, які потребують теоретичного осмислення, інституційного і організаційного забезпечення. З визнанням права кожною школою (а не лише експериментальною, з особливим статусом) самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів, а учителю виробляти власне бачення логіки педагогічного процесу, актуалізуються питання: як узгодити науковий продукт (теорію, технологію, метод) і вироблену вчителем (педагогічним

колективом) авторську педагогічну систему; яким має стати освітній менеджмент, якщо зважати на те, що вчитель – самодостатній діяч, повноцінний суб'єкт у виборі педагогічних інструментів та їх комплексного використання; як оцінювати якість роботи вчителя в ситуації, коли його особистісне, суб'єктивне бачення набуває статусу повноправного компонента педагогічного процесу. Очевидно, що перегляду підлягає усталене бачення педагогічних компетенцій, кваліфікаційних вимог, які ставлять до вчителя, а також стандартів вищої педагогічної освіти, системи освітнього менеджменту. Попри розмаїтість проблемних питань, їх розв'язання перебуває у площині свободи педагогічної думки і дії. Простір свободи потрібний учителю задля того, щоб уможливити свободу самореалізації кожного вихованця, представляти інтереси учнів та їхніх батьків, формулювати завдання для педагогічної науки і системи управління на користь реальному освітньому процесу, а для нього самого – виробляти і втілювати власні педагогічні проекти, реалізовувати особистісно-осмислену професійну місію.

Тривалий час наявність авторських ідей, суб'єктивних позицій і особистісних смислів учителя не заперечували, але вони перебували за межами офіційно задекларованої гуманістичної моделі освіти. Неофіційно вважалося, що образ практичного діяча має синхронно збігатися з ідеальним образом учителя-гуманіста. І хоча всім суб'єктам освітньої політики було зрозуміло, що конкретні вчителі завжди привносять у педагогічну діяльність більшу частку «свого», погодитися на те, що в освітній реальності вчитель втілюватиме власну філософію (цінності, ідеї, переконання, смисли), авторський педагогічний проект навчально-виховного процесу, збагачуючи своєю суб'єктивністю взаємодію з учнями, на законодавчому і управлінському рівнях не наважувалися. Виключення становили освітні заклади і педагоги, які вибороли право на експеримент і новаторство. Переважна більшість учителів залишалась на виконавському рівні статусно-кваліфікаційної ієрархії.

Відсутність достатнього простору професійної автономії для вчителя пояснюють тривалим і поступовим зростанням, ще за радянських часів, диференціації спеціалістів, деталізацією і конкретизацією педагогічних функцій. Як вважають дослідники, «спочатку від учителя поступово відокремлюється інженер-методист, який конструює прийоми і засоби навчання, поверх цього оформлюється в окрему спеціальність інженер-методист, який розробляє освітні програми, і з'являється особлива спеціальність педагога-проектувальника, який проектує цілі освіти, розробляє проект людини майбутнього суспільства. Вся ця структура кооперованої діяльності обслуговує роботу учителів, яка, своєю чергою, поступово «згортається» у роботу з трансляції вже готових продуктів» [20, с. 43–46].

Саме тому свідомо обрати шлях самореалізації у професії – непросте завдання і для самого учителя, оскільки потребує від нього готовності виробляти і впроваджувати особистий педагогічний продукт, нести за нього відповідальність. Крім того, що майбутньому вчителю необхідно оволодіти фундаментальними педагогічними (і не лише) теоріями, потрібні ще додаткові зусилля задля напрацювання знань і досвіду особливого змісту – пошуку власних смислів, позицій, ідей, концепції, формулювання задуму, проектування стратегії і тактики педагогічного процесу. Це, у певному розумінні, виклик, який нелегко прийняти, оскільки більш звичним і менш витратним є діяльність за чіткими приписами, рекомендаціями, технологічними вимогами і стандартами.

У зв'язку з цим проблема свободи, автономії особистості в освіті і педагогічній діяльності набуває ще більшої актуалізації і тому потребує подальших наукових розвідок. Відкритими залишаються питання меж автономії вчителя; зміст простору його професійної самореалізації; ступеня відповідальності за власний вибір; управління незалежними діями вчителя і їх оцінювання; зв'язку професійно-творчої

самореалізації вчителя з самореалізацією учнів і якістю освіти загалом.

Тож **метою статті** є дослідження проблеми професійно-творчої самореалізації вчителя в категоріях свободи, автономії, відповідальності, готовності до педагогічної діяльності і фахової підготовки майбутніх учителів.

Широкими можливостями у вивченні проблеми самореалізації особистості володіє філософія. Загальновідомо, що Ф. Ніцше першим спрямував вивчення питання «свободи волі» і «свободи вибору» у сферу можливого, протиставив негативний зміст «свобода від» позитивному – «свобода задля» [11]. Такий прорив у свідомості необхідний для кожного педагога. Найчастіше розмірковування вчителів зводяться до позиції «свобода від» – директив, інструкцій, зовнішнього контролю і оцінювання, які, зазвичай, практики сприймають як надмірні. Інша справа – відповісти на запитання: задля чого потрібна свобода, які можливості вона відкриває для вихованців і для самого вчителя, які ступені свободи вчитель може надати учням і якою є міра відповідальності самого учня, його здатність усвідомлювати себе в умовах свободи. Ідеї видатного філософа дають змогу сучасному педагогу зрозуміти, що справжня свобода завжди прагне реальних результатів, а не фантазії, супроводжується відповідальністю, спричиняє ще більшу свободу і ніколи – її обмеження, передбачає здатність людини самостійно розмірковувати, потребує вміння відмовлятися від загальноприйнятих оцінок і визначати нові [11]. Важливо, щоб людина усвідомлювала себе не як індивід, який «шукає і утверджує лише самого себе і не виходить за межі себе», а як особистість, спрямовану на інших. Ця думка застерігає вчителя від егоцентричного спрямування професійної самореалізації й орієнтує на учнів. За великим рахунком, головним результатом професійної самореалізації педагога є продуктивна самореалізація кожного його вихованця.

Інший філософ – І. Фіхте – обґрунтував моральний закон про самостійність думки, прагнення людини зробити своєю власністю внутрішній світ свідомості. «Людина – це мета, вона повинна визначати себе саму і ніколи не дозволяти визначати себе через посередництво когось іншого» [16, с. 176].

Водночас А. Шопенгауер наголошує: почуття відповідальності за те, що ми робимо, усвідомлюваність наших вчинків засновані на непохитній вірі в те, що ми самі є авторами наших дій [19]. У розвитку цієї думки зазначимо, що продукт професійної самореалізації вчителя завжди є авторським і не обов'язково новаторським.

Своєю чергою С. Кьєркегор стверджує, що справжня свобода – це можливість. Активна особистість вибудовує себе в процесах проектування, вибору, дії, завдяки чому усвідомлює себе вільною. Обрати самого себе – означає свідомо прийняти відповідальність за будь-яку дію і слово [8].

У психології самореалізацію особистості вивчають на основі системи понять: самоактуалізація,

самовизначення, воля, активність, конгруентність, відкритість, відповідальність, саморегуляція. Метою самоактуалізації, згідно з позицією А. Маслоу, є бажання людини стати самою собою, а прагнення до постійного руху вперед, реалізації своїх можливостей – головною рушійною силою її життєтворчості. Людина стає особистістю під час творення самої себе, смислу власного життя, і саме це засвідчує про ступінь її суб'єктивної свободи [9]. І якщо «самоактуалізація» передбачає відповіді на запитання «Хто я?», то «самореалізація» – «Чи все я зробив?»

Самореалізація розгортається під впливом як зовнішніх, об'єктивних факторів (закони, стандарти, традиції), так і внутрішніх, суб'єктивних чинників (переживання і усвідомлення себе вільною людиною, власні бажання, наміри, здібності, особисті уявлення про свою діяльність). Людині весь час доводиться розв'язувати дилему, чому віддати перевагу – власному вибору або нормативним вимогам. На думку Е. Фромма, більшість обирає другий шлях – втечу від свободи через тривогу і страх невідомого [18]. Прагнення віднайти баланс між різними полюсами налаштовує суб'єкта на пошуки компромісу. В педагогічному процесі – це пошук балансу між освітніми стандартами, кваліфікаційними вимогами, з одного боку, і потребою вчителя на певний простір свободи мислення, дії, вчинків, з другого. Управлінською системою межі автономії вчителя негласно окреслюються свободою вибору окремих педагогічних елементів в межах конкретної ситуації, що не має відношення до справжньої свободи самореалізації.

Оптимістичною є думка В. Франкла про те, що зовнішні і внутрішні фактори не обумовлюють сповна людину, оскільки вона здатна зайняти певну позицію стосовно них, вільна знайти і реалізувати смисл свого життя, навіть якщо її свободу суттєво обмежено з об'єктивних причин [17]. Щодо вчителя, то невизначеність власної позиції перетворює його на прямого транслятора наукової істини і знань про мораль, унаслідок чого втрачається особистісно-перетворювальна спроможність педагогічної дії.

З нашого погляду, Р. Мей розвиває ідеї В. Франкла думкою про те, що свідомість людини весь час перебуває у постійному коливанні між двома полюсами: активного суб'єкта і пасивного об'єкта. Це створює потенційну можливість вибору. Свобода самореалізації полягає не так у здатності бути весь час «чистим суб'єктом», як у здатності обирати один, або інший вид існування, переживати себе в одній з двох якостей і діалектично рухатися від однієї до іншої. Простір свободи – це дистанція між станом «суб'єкт» і станом «об'єкт», це деяка порожнеча, яку треба заповнити [10, с. 52–65]. Отже, в учителя як практичного діяча завжди є вибір ким бути: якщо «суб'єктом», то і зовнішні обмеження не стануть на перешкоді; якщо – «об'єктом», то і широка автономія не стане ресурсом і додатковою можливістю для самореалізації. Зовнішня свобода ще не

гарантує людині внутрішнього вивільнення, хоча і створює для цього умови.

Академік І. Бех переконали, що формуванню готовності особистості до самореалізації має передувати її психологічна готовність до реалізації свого духовного призначення (вищих смислів життя, духовного Я). Саме у цьому вбачається мета розвивального, вільного, особистісно орієнтованого освітнього процесу. Самореалізація – процес предметного втілення особистістю базових інтелектуально-особистісних утворень, набутих на етапі самоактуалізації [1].

Дослідник П. Горностай вивчає самореалізацію на основі її зв'язку з процесом розвитку індивідуальності особистості, коли людина усвідомлює себе не лише суб'єктом діяльності, а й суб'єктом власного розвитку. Самореалізацію особистості науковець пов'язує з життєтворчістю, розвитком творчого ставлення до себе і власної діяльності [3, с. 126–138].

Загалом сучасні вчені одноголосні у думці, що професійна самореалізація особистості – це процес усвідомленого розкриття і практичного втілення внутрішнього (інтелектуального, креативного, духовно-морального) потенціалу в конкретних ситуаціях життєдіяльності і творчості; здатність вирішувати професійні стратегічні і тактичні завдання, опановувати технології і оволодівати певною системою компетенцій.

Опертя на таке трактування, коли йдеться про педагогічну реальність, ускладнює вивчення зв'язку педагогічного процесу з процесом професійної самореалізації вчителя через зверненість його до внутрішніх резервів особистості. Очевидно, що це різні процеси, кожен з яких має свою мету, особливий об'єкт вивчення, специфічний інструментарій, логіку перебігу і результат (продукт). Бракує прагматизму, тобто спрямованості на реальні потреби, проблеми, педагогічні ситуації у розумінні змісту, форми і продукту професійної самореалізації учителя, який необхідний аби проектувати педагогічні системи навчання і виховання з урахуванням суб'єктивного фактору.

У педагогічних дослідженнях проблему професійного самоздійснення вчителя зазвичай вивчають на основі категорій «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість», «педагогічна культура», «педагогічна компетентність», «педагогічний досвід», «інноваційний пошук» тощо. Таке розуміння особистого внеску вчителя в логіку шкільного навчання і виховання стало досить поширеним, проте остаточно непозбавленим внутрішньої наукової, категоріальної невизначеності.

Пошук зв'язку між професійною самореалізацією вчителя і педагогічною творчістю поєднує багатьох науковців, які досліджують об'єктивне, суб'єктне і суб'єктивне в педагогічній діяльності. Зокрема, В. Серіков розуміє самореалізацію вчителя як спектр функцій, до яких належать творчість, свобода, індивідуальність, самостійність, подолання професійних проблем, забезпечення духовної

культури, життєдіяльності, несходження її до матеріальних благ і повсякденності [14, с. 14–20].

Дослідниця Л. Рибалка тлумачить професійно-педагогічну самореалізацію учителя з позицій акмеологічного підходу. Сутність цього процесу розкривається через досягнення вчителем професійного акме, а саме розвиток продуктивної «Я»-концепції, переведення потенційних можливостей в актуальні, досягнення стану самозабезпечення в педагогічній діяльності завдяки самопрогнозуванню, самоорганізації, самоуправлінню. Однією з акме-вершин майбутнього вчителя вважають саморозвиток, який підтримується процесами самовираження, самопрезентації, самоствердження [12, с. 14].

Однак творчість поки що для будь-якої науки, яка прагне досягнути її феномен, постає як загадкове, інтуїтивне, непередбачуване, як натхнення, інсайт, поклик. Стосовно творчості митця такий контекст цілком зрозумілий і прийнятний. Все залежить від його волі, починаючи від народження образу до його практичного втілення у конкретному задумі і виробленні оригінального продукту. Педагогічна діяльність суттєво відрізняється від суто творчих видів діяльності визначеністю державних вимог щодо стратегічної мети, змісту, організаційної моделі і кінцевих освітніх результатів. Проте залишається деякий простір, у якому вчитель може реалізувати власне бачення, гнучко використовувати педагогічні методи, комбінувати у різний спосіб форми навчання і виховання. С. Гончаренко влучно зауважував: «Педагогічна діяльність завжди включає або, у всякому разі, повинна включати елемент творчості. А творчість – це створення нового, раніше невідомого. Постає запитання, чи можна сумістити вільну творчість педагога, яка справді досить близька до творчості митця, і якусь регламентацію, дотримання законів, принципів, правил? Природу педагогічної творчості, та й інших видів творчої діяльності, ще мало вивчили. Однак і за сучасного стану наших знань можна стверджувати, що творчість – це не сфера анархії. Вона також перебігає згідно з певними об'єктивними закономірностями» [2, с. 8].

Отже, зв'язок самореалізації особистості і творчості не є лінійним. Спільним знаменником обох понять є «свобода». Справді, і самореалізація, і творчість потребують вільного простору, в якому вчитель здобуває можливість долати штампи мислення і поведінки, інтерпретувати наукові концепції і виробляти власну логіку педагогічного процесу. Однак самореалізація завжди є добре усвідомлюваним процесом, на протигагу творчості, природа якої виявляється не лише у свідомому, а й і несвідомому. Продукт самореалізації завжди очевидний для оточуючих, «існує не у формі підвищеної уваги до себе, болісної рефлексії і самовдосконалення, не в ізольованій медитативній «роботі над собою», а в активній, реальній, зовнішній діяльності у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь, або в комусь [13, с. 281].

Водночас і самореалізація, і творчість є складно-організованими процесами, яким властиві всі атрибути діяльності: мета (мотив), суб'єкт, об'єкт, засоби, процес, результат (продукт). Однак їхнє співвідношення з педагогічною діяльністю різні. У своєму вихідному і прямому значенні, творчість – це вид діяльності, спрямований на створення якісно нових, невідомих раніше, духовних або матеріальних цінностей. Репродуктивний аспект у творчому процесі майже не виражений і оцінюється як альтернатива творчості, фактор, що перешкоджає творчому пошуку. Проте в діяльності вчителя репродуктивні, адаптаційні функції виконують важливу роль, а отже, творчість не покриває усього простору педагогічного процесу.

Своєю чергою професійна самореалізація охоплює як зовнішньо зумовлені, об'єктивні компоненти педагогічного процесу, так і суб'єктивно забарвлені. До прикладу, професійна самореалізація може здійснюватися як на функціональному (виконавському), так і на особистісно-смысловому (творчо-перетворювальному) рівні. У першому випадку вчитель спрямовує свої внутрішні ресурси на освоєння і реалізацію базових професійних функцій і ролей, прикладного знання, освітніх стандартів, а також на формування професійно затребуваних якостей фахівця. Творчий компонент хоча і властивий, але слабо виражений і виявляється, переважно, у змінах соціального статусу і педагогічних ролей, комбінуванні педагогічних інструментів згідно із встановленими і контрольованими управлінською системою цілей. На особистісно-смысловому рівні суб'єктивність і суб'єктивність учителя підіймаються на щабель обов'язкової представленості, формуються і реалізуються особистісні конструкти (професійна Я-концепція, особистісний вибір і відповідальність, світоглядні орієнтири). Творчість покриває всі компоненти педагогічної діяльності вчителя, оскільки він включений у процес вироблення власного бачення на все, чим наповнюється педагогічна реальність.

Отже, категорією «професійно-творча самореалізація» можна поєднати творчі і функціональні, об'єктивні і суб'єктивні аспекти діяльності вчителя. Це підтверджує надзвичайно високий пояснювальний потенціал цієї категорії, подальше розроблення якої може суттєво зрушити дослідження особистісного компоненту педагогічної діяльності у напрямі її гуманітаризації.

Результативним для генерування нових педагогічних ідей є зв'язок понять «професійно-творчої самореалізації» і «професійної автономії» вчителя. Автономія передбачає можливість дистанціюватися від впливу оточення і від тих принципів, на яких засновувалась поведінка до цього часу [21]. Професійна автономія дає змогу окреслити сферу відповідальності вчителя, характеризує його діяльність як незалежну, засновану на самостійному цілепокладанні, вільному виборі форм, засобів, змісту

навчання і постійній рефлексії власного досвіду і професійної поведінки [7].

На початку XX століття ідею автономності педагогічного процесу, вільного, позбавленого від тиску держави і церкви, сформулював П. Каптерев. Автономність педагогічного процесу вчений пов'язував зі свободою і самостійністю, орієнтованістю лише на ті завдання, які стосуються самої його сутності, а саме вдосконалення особистості. Задля цього педагогічний процес необхідно позбавляти від тих вимог, які його не стосуються, з ким або чим вони не були пов'язані [5, с. 149].

Ідею автономності педагогічного процесу П. Каптерев вивчає на основі зв'язку з ідеєю саморозвитку учнів. Педагогічний процес, на його думку, є всебічним вдосконаленням особистості на ґрунті її органічного саморозвитку в міру власних сил, повинен підтримувати індивідуальність учня, його самостійність і оригінальність, сприяти тому, щоб народний тип відображався і виражався у самотутніх особистостях, яким властиве індивідуальне обличчя. Перед учителем постає завдання визначити, яке поєднання освітніх засобів у цьому випадку може бути придатним. На думку вченого, таких загальноосвітніх поєднань предметів може бути дуже багато, «стільки, скільки буде знайдено і визначено найголовніших змін розумового і усього душевного складу дітей» [5, с. 501]. Культура може надати численну множину поєднань загальноосвітніх засобів. Завдяки цьому можна буде уникнути в розумі дитині двоїстості, яка виникає від того, що природа її розуму тягне в один бік, а навчальний курс – в другий [там само]. Власне в цьому полягає головний аргумент на захист автономії педагогічного процесу і вчителя.

Принцип творчої автономії вчителя як найважливішу вимогу і умову шкільного навчання обґрунтував і реалізував у практиці Вальдорфської школи відомий реформатор класичної шкільної системи Р. Штайнер. «Учитель, який постійно оглядається на приписи зверху, який тремтить перед черговою комісією або контрольною, не годен виконувати своїх прямих обов'язків. Учитель в жорстких межах вимушений працювати, орієнтуючись на формальні досягнення. Через це в його роботі не можуть не виникати проблеми. І тоді ми починаємо шукати вихід, передаючи «виховання» в руки ще одного «спеціаліста» – вихователя. Однак справжній учитель не може не бути і вихователем» [4, с. 11]. Педагогічна майстерність і свобода педагогічної дії, на думку Р. Штайнера, взаємопов'язані. Свобода вчителя, яка не підкріплена майстерністю і вміннями, – руйнівна. Однак не може бути повноцінної освіти, ефективної педагогіки поза свободи самовизначення самих учасників навчально-виховного процесу. Саме в цьому – вирішальний фактор будь-якої ефективної шкільної реформи. Так наукова педагогіка стає практикою виховання, заснованою на розумінні дитини, а ідея класного керівника, який має відповідати за свою роботу і є гарантом цілісного

педагогічного процесу, – наріжним каменем шкільної освіти. Орієнтація на потреби учня в його індивідуальному розвитку може здійснюватися лише за безпосередньої зустрічі педагогів, дітей і батьків. Така зустріч завжди має індивідуальний, неповторний характер, пов'язана з необхідністю знаходити творчі рішення.

Досліджено, що Р. Штайнер зазначав: ділове і практичне шкільне життя може здійснюватися лише тоді, коли «досвід, отриманий у конкретному викладанні, буде вливатися також і в управління школою». У такому розумінні принцип автономії й ідея самоуправління стають внутрішньо-педагогічною, а не політичною вимогою, пов'язаною з позапедагогічними мотивами. Враховуючи автономію кожного вчителя, структуру управління школою можна змінити з пірамідальної, ієрархічної на горизонтальну систему взаємозв'язків і сфер відповідальності. Отже, ідея вчителя, згідно з вальдорфською моделлю – це ідея педагога-майстра, який володіє значним ступенем автономії і свободи у своїй роботі. І треба зробити все, щоб учитель зміг стати майстром своєї справи, і потім вибудовувати взаємини з ним на основі довіри, що не заперечує розумних форм зовнішнього контролю і самоконтролю вчителем своєї роботи [4].

Для В. Сухомлинського свобода і відповідальність учителя, самотутність його думки і вчинку – визначальні чинники становлення дитини як самостійної, мислячої і відповідальної особистості, оскільки педагог завжди є моделлю для своїх вихованців. Професійно-педагогічну майстерність учителя видатний вітчизняний педагог пов'язує з наявністю чіткої спрямованості, особистого «кредо», індивідуальної професійної позиції [15]. Своїм прикладом Василь Олександрович і нині надихає вчителів на пошук і реалізацію власних педагогічних ідей, розроблення методичної системи навчання і виховання. Попри наполегливість радянської держави одноосібно визначати універсальну педагогічну позицію, всупереч надмірній ідеологічній і методичній регламентації директор звичайної сільської школи у Павлиші наважився на розроблення і впровадження принципово нової, гуманістичної моделі шкільного навчання. Високою була ціна за незалежність думки і автономність педагогічного процесу від штампів «радянської масової школи», однак високими були і смисли. Усвідомлення педагогом-гуманістом тотожності власного життя і професійної діяльності, оригінальність і самотутність мислення забезпечили своєрідність його власної, авторської концепції школи і шляхів її розвитку. Це важливий урок для нових поколінь учителів – виробляти особисту педагогічну концепцію і педагогічну систему.

Педагоги-гуманісти збагатили педагогічну теорію і практику не лише ефективними методами, які активно використовують сучасні вчителі, а й довели, що професійна діяльність учителя невіддільна від професійної самореалізації, ці процеси

збігаються. Учителю доводиться долати супротив керівної системи, батьків і, навіть, самих учнів, тому автономія є самостійною метою і потребує спеціальних дій. Автономія вчителя забезпечує можливість не лише для напрацювання особливої компетентності – бути ініціативним, відповідальним, критичним, інноваційним, рефлексивним, творчим, а передусім визначитися із загальнолюдськими і професійними цінностями. Якщо простір справді автономний, то він обов'язково забезпечить формування особистісних смислів і вчитель осмислено починає розуміти своє професійне кредо, концепцію, стратегію діяльності.

Практичну педагогічну діяльність не можна вибудовувати як педагогічну інженерію за зразком налагодженого технічного виробництва. Якщо вчитель не буде готовий особисто напрацьовувати педагогічні рішення, освітній процес перетвориться на техногенний, позбавлений суб'єктності і суб'єктивності, суто стандартизований, а це означає, що учні втрачатимуть можливість самостійно мислити, розвивати самосвідомість і ставати творчими індивідуальностями. Гуманістична модель освіти передбачає, що межі автономії визначає сам педагог, враховуючи рівень своєї компетентності, складність педагогічного процесу, можливості для реалізації власного задуму і міру особистої відповідальності.

Задля оновлення освіти крізь призму нових цілей і змісту затребуваною є інша особистість учителя – не виконавця, а принципово творчого діяча, і така особистість неможлива поза розвиненої суб'єктності і суб'єктивності, активізованої самосвідомості. Отже, професійна самореалізація вчителя підіймається на рівень необхідної умови особистісно зорієнтованої педагогічної практики. І тому майбутнього вчителя необхідно готувати не лише до професійної діяльності на основі опанування фундаментальних знань і формування професійно значущих умінь і якостей, а й до вироблення і реалізації власних ідей і поглядів. Саме у цей період важливо на всіх заняттях, незважаючи на їх змістове наповнення і методичну конструкцію, забезпечувати студентам можливість оволодівати свободою вибору альтернатив та усвідомлення їх наслідків шляхом розвитку критичної думки і самосвідомості. Відповідною готовністю мають володіти і викладачі, що допоможе створювати атмосферу відповідальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, підтримувати його професійно-автономну спрямованість.

Література

1. Бех І. Д. Самореалізація як духовно-практичний символ особистості / І. Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Горностай П. П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблемы саморазвития личности: методология и практика: сб. науч. тр. / Депонировано в ИНИОН АН СССР №42525 от 27.07.1990 г. – М., 1990. – С. 126–138. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://gorn.kiev.ua/publ01a.htm> (дата обращения: 10.06.2017). – Название с экрана.
4. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Миколаївна Іонова. – К., 2000. – 61 с. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://referatu.net.ua/referats/7569/179099> (дата звернення: 01.09.20170). – Назва з екрана.
5. Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. / П. Ф. Каптерев. – М., 1982.
6. Концепція «Нова українська школа» / [Електрон. ресурс]. – Ресурс доступу: [<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>]
7. Коростылёва Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылёва // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997.
8. Кьеркегор С. Наслаждение и долг / С. Кьеркегор. – Киев: Airland, 1994.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003.
10. Мей Р. Новый взгляд на свободу и ответственность / Р. Мэй; пер. А. Лызлова; под ред. Д. Леонтьева // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. – 2005. – №2 (7).
11. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше / Пер. с нем. Е. Герцык и др. – М.: Культурная Революция, 2005. – 880 с.
12. Рибалка Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Людмила Сергіївна Рибалка. – Харків, 2008. – 45 с.
13. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Изд-во Питер-Юг, 2003.
14. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного пед. ун-та, 2011. – №8 (62).
15. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.
16. Фихте И. Г. Сочинения. В 2 т. / И. Г. Фихте. – СПб.: Мифрилл, 1993.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник; пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
18. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990.
19. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр. – М.: Республика, 1992.
20. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. – М., 1993.
21. Harre R. Personal being. Oxford: Blackwell, 1983.



Анонси

Олена ОСТАПЧУК

Професійно-творча самореалізація вчителя у наукових теоріях і освітніх реаліях

У статті обґрунтовано філософський, психологічний і педагогічний зміст самореалізації особистості. Розглянуто питання свободи і автономії як умови професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя. Проаналізовано новаторський досвід авторської самореалізації педагогів-гуманістів, конкретизовано вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: свобода, самодетермінація, автономія особистості, професійно-творча самореалізація майбутнього вчителя.

Олена ОСТАПЧУК

Професійно-творческая самореализация учителя в научных теориях и образовательных реалиях

В статье обосновано философское, психологическое и педагогическое содержание самореализации

личности. Рассмотрены вопросы свободы и автономии как условия профессионально-творческой самореализации будущего учителя. Проанализирован новаторский опыт авторской самореализации педагогов-гуманистов, конкретизованы требования к профессиональной подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: свобода, самодетерминация, автономия личности, профессионально-творческая самореализация будущего учителя.

Олена ОСТАПЧУК

Professional-creative self-realization of the teacher in scientific theories and educational reality

The philosophical, psychological and pedagogical content of self-realization of a person is discussed. Freedom and autonomy are considered as a condition for professional and creative self-realization of the future teacher. An innovative experience of author self-realization of educator-humanists is analyzed, requirements for the professional preparation of the future teacher are formulated.

Keywords: freedom, self-determination, professional autonomy, professional-creative self-realization of the future teacher.

ПОДІЇ, ЗАХОДИ, ПРЕЗЕНТАЦІЇ**Досвід освіти XXI сторіччя. Європейський контекст: підсумки II Міжнародного освітнього інтернет-марафону**

Модернізація вітчизняної освіти і приведення її відповідність до європейських стандартів потребує оновлення форм і методів педагогічної роботи, поширення інновацій в освітянській спільноті. З цією метою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України разом із ДНУ «Інститут модернізації освіти», Українським відкритим університетом післядипломної освіти, громадськими організаціями «MITTETULUNDUSUHINGU GLOBAL CIVIL INITIATIVE VERTICAL» (Естонія, м. Таллінн); «GLOBAL EDUCATIONAL DISCOVERY», Видавничою групою «Основа» за підтримки Міністерства освіти і науки України провели II Міжнародний освітній Інтернет-марафон «Досвід освіти XXI сторіччя. Європейський контекст». Мета заходу – поширення європейського досвіду реформування освіти на засадах упровадження інноваційних технологій.

Цього року в марафоні взяли участь близько 10 тис. освітян з України, Польщі, Румунії, Угорщини, країн Балтії, США, Чехії, Нідерландів та Франції. Більшість спікерів інтернет-марафону – з Естонії. Після виходу з ЄСРП освітня система Естонії перебуває у постійній трансформації, беручи за зразок такі країни, як Фінляндія, Сінгапур, Швеція. Вже сьогодні Естонія має один із найвищих у світі результатів тестування успішності учнів у рамках дослідження PISA. У цій країні сформувалася ефективна система незалежних шкіл, що працюють на засадах підтримки вчителя та учня. Про все це учасникам марафону розповідали директори та вчителі естонських шкіл, працівники міністерств та діячі громадських організацій.

Спікери з Фінляндії, Нідерландів, США та України також поінформували про досвід реалізації освітніх реформ і висвітлили пріоритети розвитку національних систем освіти. Найбільший резонанс викликали успіхи Фінляндії. Вразила прозорість та результативність роботи фінської школи, про яку розповіли директор школи Східної Фінляндії Катрі Анттіла.

У рамках марафону було презентовано навчальний курс «Досвід успішних реформ естонської і фінської освіти для України» для керівників, методистів і педагогів закладів загальної середньої освіти та спеціалізованих навчальних закладів, розроблений і впроваджений на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Результати Інтернет-марафону засвідчили ефективність цієї інноваційної форми оволодіння актуальною професійною інформацією, що має на меті підвищення рівня кваліфікації і, що найважливіше, сприяти упровадженню Концепції Нової української школи. Саме тому програму II інтернет-марафону «Досвід освіти XXI сторіччя. Європейський контекст» було запропоновано включити до реєстру рекомендованих заходів Міністерства освіти і науки України.

Організатори заходу вже розпочали підготовку до наступного Інтернет-марафону, на якому обговорюватимуть інноваційний досвід організації освіти та сучасні європейські освітні практики, а також презентуватимуть нові навчальні програми й курси для різних категорій педагогічних працівників і керівників освіти.

За інф. прес-служби НАПН України