

and culturally oriented. Obstacles to understanding and studying values are presented.

The work of G. Muensterberg, E. Spragner, M. Rokich, V. Gouve (direction of individually oriented values) and P. Henel, R. Inglehart, J. Hofstede, S. Schwartz (direction of culturally oriented values) on the problem of value orientations are described.

The features of empirical study of the gifted students value system are highlighted. The typical features of the gifted students' value orientations system are compared with the student's. It is shown that for gifted students such values as: honesty, tolerance, love, beauty of nature and art, inner harmony, wisdom, as well as intellectual values and values of self-development are important. Interrelation of values with the level of intellectual development, with special abilities (artistic, musical, mathematical, linguistic) is described. The results of the gifted student's values study and their relationship with gender are generalized. The values that the gifted person is ready to neglect in order to realize the values that are important to her are listed. It is shown that such values, in particular, are the values of health and safety, as well as the material benefits.

**Keywords:** giftedness; gifted students; value orientations; values; culturally oriented values; individually oriented values.

Стаття надійшла до редколегії 14 листопада 2023 року

УДК 378.016:80

DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2\(31\)-89-96](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2(31)-89-96)

Остапчук Олена,  
м. Кривий Ріг, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-0743-8529>

## РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

### Анотація.

У статті з психолого-педагогічних позицій проаналізовано проблему професійної самореалізації учителя. Висвітлено діяльнісний, компетентнісний і гуманістичний підходи, концепцію оптимізації. Підкреслено необхідність поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів професійної самореалізації учителя, значущість вироблення вчителем власного педагогічного продукту, готовність до професійного самовизначення і саморозвитку.

Схарактеризовано три рівні професійної самореалізації учителя: функціональний, діяльнісний (суб'єктний) та особистісно-смысловий. На перших двох рівнях особистісні компоненти самореалізації учителя підпорядковуються вимогам професійної діяльності заради досягнення її ефективності. На третьому рівні – встановлюється динамічний баланс між об'єктивними і суб'єктивними компонентами професійної самореалізації. Завдяки цьому підвищується ефективність педагогічного процесу.

**Ключові слова:** професійна самореалізація учителя; рівні професійної самореалізації; діяльність; оптимізація; компетентність; суб'єктивність; авторство.

Людський потенціал постає важливим об'єктом дослідження для соціальних наук. Суттєві зміни в освіті орієнтують на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самореалізацію, самостійність, конкурентоздатність, мобільність. На порядку денному – задача забезпечення входження людини в динамічний соціальний світ, його продуктивну адаптацію в цьому світі та, з огляду на це, необхідність постановки питання про забезпечення освітою більш повного, особистісно- і соціально-інтегрованого результату [1]. Таким результатом можна вважати готовність усіх учасників освітнього процесу до продуктивної самореалізації.

Проблема професійної самореалізації учителя, який є головним суб'єктом освітнього процесу, походить від більш фундаментальної проблеми – дозволити учителю право на самобутність у професії, вироблення та реалізацію власних педагогічних поглядів, уподобань, дозволити прояви упередженості тощо.

Пріоритетне право залишатися самобутнім і розвивати свою унікальність чітко сформульоване та закріплене в державних документах, насамперед за учнем. Самобутність учня, особистість якого перебуває на етапі становлення, не вдається виявити, підтримати і розвивати уніфікованими педагогічними засобами. Освітня система має бути максимально гнучкою, чутливою до самозмін особистості кожного суб'єкта освітнього процесу, здатною до постійного оновлення і змін у ресурсному та технологічному забезпеченні. Отже, немає іншого способу досягти такої якості педагогічної системи, як готувати учителя до розробки і вдосконалення власного педагогічного продукту, який був би найбільш адекватним змінам педагогічної реальності та суб'єктивної реальності кожного учасника освітнього процесу. Самобутність учня перебуває в складному взаємозв'язку з можливостями учителя (як професійної особистості) проявляти, реалізовувати та розвивати власну самобутність.

Малодослідженою залишається проблема взаємозв'язку професійної / особистісної свободи учителя і продуктивності / результативності освітнього процесу.

Концептуально суперечливий і поліфункціональний психолого-педагогічний методологічний інструментарій стає серйозною проблемою для практиків у визначенні критеріїв ефективності професійної самореалізації вчителя, прогнозу його професійного розвитку. Це звужує можливості психолого-педагогічної діагностики готовності учителя до самореалізації та проектування ним свого подальшого професійного і особистісного становлення. Вище перелічені проблеми і труднощі стримують розробку освітніх технологій вищої професійної освіти, що сприяють особистісному та професійному зростанню майбутнього фахівця вже на початкових етапах професіоналізації.

Щоб не обмежувати вивчення проблеми самореалізації особистості статусом описової та пояснювальної теорії, важливо вийти на дослідження механізмів, визначення критеріїв і показників, структури і рівнів, проведення вимірювальних процедур, перевірку на ефективність стратегій, тактики і техніки оптимального формування і наступного функціонування фахівців.

**Метою** статті є висвітлення базових підходів і принципів дослідження професійної самореалізації, характеристика рівнів професійної самореалізації учителя.

**Методи** дослідження: порівняльний аналіз, інтерпретація, узагальнення.

Проблема визначення рівнів і оцінки професійної компетентності як продукту і умови самореалізації знайшла своє відображення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Г. Балл, Е. Галажинский, А. Деркач, Дж. Д'юї, О. Коропецька, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маслоу, Дж. Равен та ін.).

У наукових працях обґрунтовуються критерії професійної самореалізації вчителя, які відповідають, переважно, діяльнісній парадигмі розвитку особистості, принципам оптимізації діяльності та компетентнісного підходу в підготовці фахівців.

На методологічній основі діяльнісного підходу визначено такі критерії самореалізації: ставлення учителя до професії та рівень ефективності (результативності і продуктивності) педагогічної діяльності; професіоналізм учителя за показниками адаптованості до вимог професійної діяльності і творчого володіння нею; освоєння педагогічної діяльності як провідної, готовність вдосконалювати способи її виконання, саморозвиток особистості учителя під впливом професійної діяльності тощо [2].

Принципи оптимізації втілюються через базовий критерій – проектування вчителем оптимального варіанту освітнього процесу. Професійно-творча самореалізація учителя проявляється у виборі ефективного поєднання засобів і дій у заданих (реальних) умовах, які забезпечують досягнення найкращих результатів навчання за мінімальних витрат навчально-методичних ресурсів і часу. Навчальний процес буде оптимальним, якщо його результат високий і досягається в короткий час за мінімальних зусиль учнів і вчителів. Переважають предметні компетенції

учителя, особистісні ресурси виконують функцію допоміжних. Можливості творчої самореалізації учителя можуть проявитися насамперед у комбінуванні вже освоєних ним форм і методів навчання, найкращому їх поєднанні відповідно до конкретної освітньої ситуації.

Компетентнісний підхід пояснює складну, інтегративного характеру природу освітнього процесу, його продукту та результату. Ядро понятійного апарату становлять категорії «готовність» і «здібність». Значущими стають критерії та показники когнітивної, емоційно-мотиваційної, технологічної сфер професійної діяльності. Однак, пріоритетне значення належить предметним компетенціям педагога, його здатності застосовувати на практиці фонд знань і умінь, сучасні технології навчання, набутий досвід тощо.

Прикладна спрямованість професійної самореалізації вчителя реалізується через принцип: «не лише “що?”, але і “як?”». Встановлюється сильний зв'язок між професійно-творчою самореалізацією вчителя і рівнем його професійної кваліфікації (здатністю самостійно і у співпраці з колегами розв'язувати різні проблеми, що пов'язані з освітнім процесом). Утверджується практико-орієнтований (прагматичний) контекст у розумінні головного результату професійної підготовки («компетенція в дії...») [3].

Так, Дж. Равен визначає перелік компетентностей, з-поміж яких присутні ті, які виступають або як умова професійної самореалізації особистості, або є її складовими: критичність, самостійність, оригінальність мислення; готовність віддавати перевагу суб'єктивним оцінкам і судженням (а не об'єктивним) і нести за це відповідальність; використовувати інноваційні ідеї у прийнятті рішень тощо [4].

З-поміж різних видів професійної компетентності педагога Н. Кузьміна називає лише одну, яка опосередковано, але більш точно співвідноситься зі сферою професійної самореалізації особистості – «аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості» [5]. Аутопсихологічна компетентність є одночасно і похідною, і механізмом самопроцесів (самоактуалізації, саморефлексії, самоконтролю, самопроєктування тощо). Традиційно в переліку домінують компетентності предметні, методичні, комунікативні, розуміння психології учнів, тобто ті, що свідчать про відповідність педагога вимогам і критеріям професійної діяльності.

Отже, серед складових професійної компетентності учителя відсутні ті, які безпосередньо орієнтують його на вироблення власного педагогічного продукту, як індикатора ефективності професійно-творчої самореалізації. Переважають вимоги професії, цінність усіх ресурсів особистості для професійної діяльності, але прямо не ставиться питання про значущість професії для розвитку особистості та її продуктивної самореалізації.

Ситуація якісно змінюється в разі вивчення процесу професійної самореалізації учителя на основі гуманістичної парадигми. З методологічних позицій гуманістичного підходу професійно-творча самореалізація вчителя набуває антропологічного виміру – людина стає для себе головною метою і цінністю. Пріоритетним для вчителя стає особистісний вибір, постійний пошук смислу власного професійного буття, втілення своїх творчих задумів, готовність до розвитку різних аспектів власного «Я». Прагнення максимально відповідати вимогам професійної діяльності розглядається як необхідна умова, що не є достатньою. Важливе значення надається творчій спрямованості й активності учителя не лише в суб'єктно-діяльнісному аспекті, а й суб'єктивно-духовному, ціннісному, світоглядному.

У концепції А. Маслоу, самореалізація – це прагнення людини до виявлення і розвитку всіх своїх потенціалів; це самозміни шляхом творення самою людиною умов власного буття. Важливо брати до уваги фактори, які стримують процес самореалізації. На думку А. Маслоу, перешкодами для самоздійснення постають: нерозуміння власного потенціалу, невпевненість у власних силах, несприятливе соціальне оточення, уникнення ризиків і помилок, надмірний консерватизм тощо [6].

У руслі гуманістичної парадигми сформувався акмеологічний підхід у вивченні людського потенціалу. У його межах досліджуються не лише об'єктивні, а й і суб'єктивні фактори, психологічні механізми і закономірності досягнення людиною успіху і вищих рівнів професіоналізму.

Головний об'єкт дослідження – становлення майстерності, досягнення вершинних «акме»-форм; увагу приділяють продуктивності професійної діяльності у вигляді творчих досягнень, соціального визнання, особистого успіху [7].

Сучасна гуманістична психологія розвиває концепцію людського потенціалу, який розуміється як здатність індивіда до самоактуалізації, самовираження і самореалізації. З цих позицій, педагогічний процес є самодостатнім, спрямованим на розкриття та розвиток потенційних можливостей людини.

Зокрема Е. Галажинський пропонує визначати рівні (типи) самореалізації особистості з опорою на смисли і цінності, якими скеровується діяльність і життя людини. Саме смисли та цінності забезпечують реальний процес самореалізації, визначають його спрямованість і вибірковість. На цій основі автор виділяє репродуктивно-адаптивний і продуктивно-зверхадаптивний рівні самореалізації особистості. На репродуктивно-адаптивному (низькому) рівні самореалізація визначається актуальними смислами, якими встановлюється відповідність предметного світу людини її наявним потребам. На продуктивно-зверхадаптивному (вищому) рівні – цінностями особистості; показником виступає ступінь відкритості людини до пізнання та творчого перетворення світу і себе. Вищий, продуктивно-зверхадаптивний рівень, виражається в готовності до творчого самотворення, утвердження себе як відкритої системи та набуття відповідальності за власну відкритість, що проявляється у процесах персоналізації [8].

Аналіз різних методологічних платформ у вивченні феномену і процесу професійної самореалізації учителя показує важливість поєднання двох позицій: «особистість для професії» і «професія для особистості». Саме тому проблема професійної самореалізації учителя переміщується в центр педагогічної освіти.

Професійна самореалізація вчителя передбачає діяльнісну складову (визначеність стратегії, тобто мети і засобів її досягнення) і особистісну (самопізнання, самопроекування, саморозвиток тощо).

Поняття «професійна самореалізація» у педагогічній науці співвідноситься з такими поняттями, як компетентність, здібність, майстерність, досвід тощо. Таке широке тлумачення понятійного змісту самореалізації ускладнює вимірювання готовності особистості до самореалізації і оцінку її рівня. Для цього важливо розмежувати поняття «професійна діяльність» і «самореалізація в професійній діяльності».

У першому випадку («професійна діяльність») об'єктивним критерієм виступає оцінка ефективності діяльності з урахуванням її результатів. Професійна діяльність учителя може відповідати репродуктивному, адаптивному, локально-моделюючому, системно-моделюючому рівням (за Н. Кузьміною). Рівень готовності до професійної діяльності визначається залежно від вибору учителем способу розв'язання проблеми або виконання завдання – оптимального (такого, що найбільше відповідає меті і потребує мінімум витрат ресурсів) або неоптимального.

У другому випадку («професійна самореалізація») використовуються критерії об'єктивного та суб'єктивного характеру. Об'єктивні (зовнішні) критерії характеризують теоретичну і методичну компетентність фахівця, суб'єктивні критерії – особистісні компоненти професійної діяльності (готовність до включення в самопроцеси). Готовність учителя до самореалізації в професійній діяльності відповідає рівням особистісної зрілості фахівця.

Нами визначено такі рівні професійно-творчої самореалізації учителя: виконавський (функціональний), суб'єктно-діяльнісний, особистісно-смысловий.

На виконавському (функціональному) рівні професійної самореалізації вчитель зорієнтований на професійну соціалізацію. Головними завданнями учителя є: освоєння чітко визначених стандартів педагогічної діяльності; використання особистісного ресурсу задля виконання базових функцій; технологічна компетентність діяти в різних типових ситуаціях, визначених змістовими, методичними і організаційними вимогами; реалізація професійних рольових позицій (ментора, фасилітатора, експерта, вихователя, організатора та ін.), досягнення бажаного для вчителя соціального статусу в професійній спільноті (педагогічному колективі).

Одиницею аналізу професійної самореалізації учителя постає «педагогічна ситуація». Компетентність фахівця обмежується змістом ситуації, а тому має конкретний і визначений характер. У такому разі діяльність фахівця стає прогнозованою інструментально і процесуально. Це забезпечує стабільність педагогічної системи, що є корисним з огляду на необхідність її збереження. Однак це може призвести до «витискання» встановленими інституціональними обмеженнями тих особистісних потенціалів педагога, які стають потрібними під час розв'язання унікальних, нетипових і нестандартних задач освітньої практики.

Суб'єктивне бачення вчителя блокується вимогами об'єктивності та нормативної визначеності педагогічного процесу. З огляду на це, реалізація особистісного потенціалу педагога в професійній діяльності залишається на рівні формування прояву професійно затребуваних якостей фахівця і його здатності гнучко діяти в чітко окресленому педагогічному просторі. Як наслідок, учитель не прагне формулювати власну точку зору, виробляти індивідуальний стиль діяльності. Отже, досвід фахівця не збагачується знаннями і вміннями створювати власний педагогічний продукт і втілювати його в реальному освітньому процесі. Особистісні якості учителя, які формуються на виконавському рівні самореалізації: практичність, передбачливість, самодисципліна, недостатня гнучкість і несприйнятливність до неперевіраних ідей, висока керуваність ззовні.

Педагогічна творчість учителя на виконавському рівні заповнює простір між невідомим (ймовірнісним) і структурованим (відомим, наперед визначеним, закріпленим в освітніх нормах). Творчий потенціал використовується для пошуку способів і педагогічних інструментів адаптації кожного наступного покоління учнів до напрацьованих технологічних процедур або нових вимог освітньої практики.

Найвищим досягненням процесу професійної самореалізації педагога стає виконавська майстерність, а саме: успішне володіння предметними знаннями, методичними засобами, базовими функціями, способами організації освітнього процесу, які забезпечують освоєння учнями стандартів освіти на належному рівні.

Суб'єктно-діяльнісний рівень професійної самореалізації учителя передбачає цілісне осмислення, самоконтроль, регуляцію і самовдосконалення педагогічної діяльності задля оптимізації освітнього процесу та досягнення поставленої мети. Учитель реалізує себе як повноцінний суб'єкт своєї професійної діяльності, тобто впливає на всі компоненти діяльності (мету, об'єкт, предмет, засоби, процес, результат і продукт діяльності). Домінує активність діяльнісного типу (на противагу, виконавській, репродуктивній), затребуваними стають креативні, проєктивні і прогностичні здібності учителя. Більш високий рівень творчості в процесі самореалізації досягається за рахунок рефлексивності шляхом встановлення прямого і оберненого зв'язку.

На суб'єктному рівні професійної самореалізації в учителя формується дослідницька компетентність, затребуваними стають креативні та проєктивні здібності, уміння аналізувати педагогічну ситуацію, компетентність у сфері самоменеджменту [9].

Суб'єкт неподільно пов'язаний з діяльністю. Проте те, що окреслюється процесом діяльності, відбувається в причинно-наслідковій парадигмі та спрямоване на результат. В середині діяльності людина не вільна, оскільки «самість» належить, підпорядковується діяльності як системі.

На суб'єктно-діялісному рівні професійної самореалізації вчитель реалізує себе як технолог, який конструює кожний етап (ланку) освітнього процесу, комбінуючи в різний спосіб методи, прийоми, засоби і форми роботи відповідно до поставлених цілей і досягнутого освітнього рівня вихованців. Він цілісно визначає власну педагогічну діяльність (від постановки мети, вибору засобів, забезпечення процесуальності до оцінки досягнутих результатів), у чому і проявляється його суб'єктність. Відбуваються якісні зміни особистості учителя і його професіоналізму, які окреслюються процесуальними і змістовими вимогами педагогічної діяльності.

З переходом на новий рівень самореалізації – особистісно-смисловий – суб'єктний статус учителя, утверджуваний на діялісному рівні самореалізації, набуває якісно іншого змісту – «творча індивідуальність». Тут вступають у силу індивідуальні, особистісні, суб'єктивні факто-

ри. Суб'єктивність підіймається на щабель обов'язкової представленості в професійній діяльності учителя. Завдяки цьому, збільшуються можливості для формування і реалізації особистісно значимих конструктів: «Я»-концепція, прагнення до автономної поведінки, ціннісні відношення та переваги, особистісний вибір і відповідальність, світоглядні орієнтації тощо. Це постає найважливішою передумовою гуманізації та гуманітаризації освіти.

Зокрема С. Максименко уточнює, що сутність індивідуальності не зводиться до індивідуальних особливостей людини. Це вища стадія розвитку особистості, головними характеристиками якої є «самість» і «цілісність», що обумовлюють активність і здібність відстоювати та реалізовувати особистісні смисли, установки, цінності. Причому різні індивідуальні властивості (темперамент, характер, інтелектуальні і емоційні здібності) – це лише механізми, через які реалізується індивідуальність [10].

На особистісно-смысловому рівні професійної самореалізації вчителя представлені не лише базові компоненти його професійної компетентності, а й особистісні (суб'єктивні): на основі саморефлексії вчитель проєктує себе як професіонала (самопроєктування), виробляє авторське бачення педагогічного процесу, збагачує і використовує власний досвід, здійснює постановку задач особистісного росту тощо.

Продуктом професійно-творчої самореалізації вчителя постає розроблена ним педагогічна система з відповідним концептуальним обґрунтуванням, у структурі якої представлений власний досвід учителя, оригінальна педагогічна концепція, дидактична (методична) система. Визначається комунікативний простір, у якому реалізується індивідуальність учителя як цілісна сукупність його особистісних і професійних якостей, життєвих спрямувань, індивідуальних стратегій самореалізації. Своєю особистістю й авторською педагогічною системою учитель виходить на іншу особистість – особистість вихованця. Саме тому значущість особистісного компонента в педагогічній діяльності неможливо перебільшити.

Отже, на функціональному і суб'єктно-діяльнісному рівнях самореалізації особистісний потенціал учителя підпорядковується вимогам професійної діяльності, її цільовому призначенню та виступає одним із ресурсів забезпечення ефективності освітнього процесу. На особистісно-смысловому рівні професійної самореалізації встановлюється динамічний баланс між нормативно-визначеною (соціально-затребуваною) складовою і особистісно-орієнтованою спрямованістю процесу самореалізації учителя. За рахунок цього, досягається найвища ефективність освітнього процесу.

У такому разі, готовність учителя до професійної самореалізації повинна визначатися і формуватися не лише на критеріях його готовності до професійної діяльності, а насамперед на здатності та вмотивованості особистості до збереження власної самобутності, а отже, незалежності, автономії та особистої відповідальності за зроблений вибір і прийняте рішення.

### Використані літературні джерела

1. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
2. Коропецька О. М. Психологічні основи професійної орієнтації та самореалізації особистості : навч. посіб. / О. М. Коропецька. – Київ : КНТ, 2016. – 438 с.
3. *Hutmacher Walo*. Key competencies for Europe: Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27–30 March, 1996) // Council for Cultural Co-operation (CDCC). A Secondary Education for Europe Strasbourg. – 1997. – 68 p.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен // Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 296 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва, 1990. – 117 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
7. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологического исследования / А. А. Деркач. – М., 2000. – 348 с.

8. Галажинский Э. В. Системная детерминация личности: автореф. ... дис. д-ра психол. наук / Э. В. Галажинский. – Томск, 2002. – 124 с.
9. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы. – Киев : Основа, 2006. – 408 с.
10. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – Київ : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

### References

1. Dyuyi, Dzh. (2003). *Demokratiya i osvita [Democracy and education]*. Lviv, 294 p. [in Ukrainian].
2. Koropetska, O. M. (2016). *Psikhologichni osnovy profesiynoyi oriyentatsiyi ta samorealizatsiyi osobystosti [Psychological foundations of professional orientation and self-realization of the individual]*. Kyiv, 438 p. [in Ukrainian].
3. Hutmacher, Walo (1997). Key competencies for Europe: Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27–30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). A Secondary Education for Europe Strasbourg.
4. Raven, Dz. (2002). *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve [Competence in the modern society]*. *Uyavleniye, razvitiye i realizatsiya – Identification, development and implementation*. Moscow, P. 281–296. [in Russian].
5. Kuz'mina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of a teacher and industrial training master]*. Moscow. [in Russian].
6. Maslou, A. (2003). *Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]*. St. Petersburg. [in Russian].
7. Derkach, A. A. (2000). *Akmeologiya: lichnostnoye i professional'noye razvitiye cheloveka: Metodologiko-prikladnyye osnovy akmeologicheskogo issledovaniya [Acmeology: personal and professional development of a person: Methodological and applied foundations of acmeological research]*. Moscow, 348 p. [in Russian].
8. Galazhinskiy, E. V. (2002). *Sistemnaya determinatsiya lichnosti [Systemic determination of personality]*. Doctor's thesis. Tomsk. 124 p. [in Russian].
9. Ball, G. A. (2006). *Psikhologicheskoye sodержaniye lichnostnoy svobody: sushchnost' i sostavlyayushchiye [Psychological content of personal freedom: essence and components]*. *Psikhologiya v ratsiogumanisticheskoy perspektive – Psychology in a rational humanistic perspective*. Kyiv, 408 p. [in Russian].
10. Maksymenko, S. D. (2006). *Geneza zdiysnennya osobystosti [Genesis of special features]*. Kyiv, 240 p. [in Ukrainian].

**Ostapchuk Olena**

### LEVELS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER: METHODOLOGICAL ASPECTS

#### Summary.

*The article analyzes the professional self-realization of a teacher. Theoretical conclusions are made on the basis of scientific categories – activity, optimization, competence, humanism. The concept of “professional self-realization” is associated with other concepts: competence, ability, experience. It is important to distinguish between the concepts of “professional activity” and “self-realization in professional activity”.*

*It is proposed to take into account the objective and subjective components of professional self-realization. Objective components: conditions and requirements of pedagogical activity. Self-realization of a teacher includes components of activity: goal, object, subject, means, process, results and product. Subjective components of self-realization – author's design, author's position, self-determination, self-development. There is a connection between professional self-realization and other processes – self-determination of a teacher, self-development, design of one's personality.*

*There are three levels of professional self-realization of a teacher: functional, subjective, subjective. Functional level of self-realization: professional socialization, performance of basic functions, technological competence, professional role positions, social status in the team. Subjective level: influence on all components of teaching activity, self-management, self-control, development and improvement of activities; creative, projective and managerial abilities of the teacher. Subjective level: teacher-author, designs his own pedagogical system, designs and develops his personality, high reflection of the process.*

*At the functional and subjective levels, the requirements of professional activity dominate. At the subjective level, there is a balance between standards (objective factor) and the teacher's author's position. This increases the efficiency of the teaching process.*

**Keywords:** professional self-realization; levels of professional self-realization; activity; optimization; competence; subjectivity; authorship.

Стаття надійшла до редколегії 11 вересня 2023 року

УДК 172+37:37.01+37.09

DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2\(31\)-96-104](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2(31)-96-104)

Ткаченко Лідія,  
м. Київ, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-2303-1147>

## ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ: МЕТА, ЗАВДАННЯ, СКЛАДНИКИ

Анотація.

У статті розглянуто проблему формування лідерських якостей і лідерської позиції обдарованих учнів. Відбито деякі міркування вітчизняних і закордонних вчених-лідерологів щодо необхідності прогнозованого лідерства у суспільстві, а отже, цілеспрямованого виховання лідерів. Наведено переліки лідерських якостей за різними теоріями лідерства. Обґрунтовано необхідність певних складників особистісних якостей лідера, наголошено на меті й завданнях з їх формування. Наголошено на розвитку ціннісної сфери обдарованої особистості-лідера, що має включати моральність і відповідальність, а також національну самосвідомість. Представлено схематичну модель обдарованого учня-лідера.

**Ключові слова:** лідер; лідерські якості; лідерська позиція; еліта.

Процеси розвитку сучасного суспільства, прогрес якого базується на інноваційних технологіях і дедалі швидшій їх заміні на більш досконалі, затребуваність висококваліфікованих фахівців у провідних галузях промисловості сприяють виявленню інтелектуалів, креативних особистостей, що прагнуть успіху. Проте, як справедливо зауважує В. Г. Кремень, «спонтанний характер вказаних процесів не може належним чином задовольнити актуальні потреби суспільства. Дійсно, навіть високий інтелект, але не підкріплений духовністю та відповідальністю може ставати джерелом злочинних дій. Завадити такій можливості здатна національна еліта нової якості та з новим баченням нею своєї важливої суспільної місії» [1, с. 11]. Стверджуючи соціально-психологічну природу лідерства філософ О. С. Пономарьов зазначає, що важливість і актуальність проблеми відповідальності суспільних запитів і лідерства, а також нагадує про необхідність цільової підготовки лідерів і відповідні зв'язки та методи впливу між лідером і послідовниками. Учений наголошує, що «лідерство виникає як відповідь на потреби суспільства в організації взаємодії людей і належної координації їхніх дій, завдань і функцій у процесі виконання спільної діяльності. І в цій якості феномен лідерства має розглядатися як одна з нагальних суспільних потреб. Адже без спеціальних механізмів, якими виступають керівництво та лідерство, переважна більшість людей проявлятиме пасивність і уникатиме участі в суспільно необхідній праці» [2, с. 41]. Тому розвиток обдарованої дитини зокрема й розвиток нинішнього покоління національних інтелектуалів-лідерів загалом є нагальною потребою суспільства, а отже, надзвичайно важливим завданням сучасної національної освіти. Зазначимо, що лідерство має бути прогнозованим і тоді воно забезпечуватиме