

ВЧИНКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Я. Кальба

ORCID ID 0000-0003-0589-9126 yaroslavakalba@gmail.com

к. психол. н., доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

Постановка проблеми. Початок XXI століття знаменується тенденціями глобальних суспільних, політичних, культурно-історичних зрушень. Реформування вітчизняної системи освіти стає викликом сьогодення. Актуалізуються проблеми духовного, морально-психологічного розвитку підростаючої особистості. Велика відповідальність за їх вирішення покладається на школу, саме остання є тією сходинкою, переступивши яку молода людина набуває права й обов'язки самостійно здійснювати власний життєвий вибір щодо сформованої системи морально-ціннісних орієнтацій.

Сучасна шкільна практика більшою мірою спрямована на формування у школяра світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Одна з важливих причин розриву, який існує сьогодні між навчанням і вихованням, — недостатній рівень осмислення та обґрунтування теоретико-методологічних засад сучасної психології виховання. На даний час немає загальновизнаного чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему рис, якостей дитини, які слід проектувати, формувати і за рівнем розвитку яких визначати виховний ефект.

Протягом останніх десятиліть українська психолого-педагогічна наука істотно обмежила розробку проблем виховання. Певна увага надається питанням подолання комунікативних бар'єрів, мистецтву конструктивного, безконфліктного спілкування, проблемам девіантної, делінквентної поведінки неповнолітніх (О. Киричук, Н. Максимова, Л. Орбан-Лембрик, В. Оржехівська, С. Яковенко тощо). Водночас дуже мало теоретичних і експериментальних розробок, присвячених проблемам психології виховання духовності, моральності, відповідальності, патріотичності тощо (І. Бех, М. Боришевський, О. Донченко, А. Зеличенко, Т. Кириленко, О. Кононко, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко тощо).

Авторська концепція. У контексті зазначеної науково-практичної проблеми особливої актуальності набуває питання критеріїв вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до «безвір'я», аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися щодо єдиного інтегрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе як вихованість випускника школи.

Найбільш конструктивним і перспективним щодо вивчення і реформування системи шкільного виховання, на наш погляд, є **вчинковий підхід**, розробка якого започаткована В. Роменцем та продовжує успішно розвиватися наступниками його наукової школи [13]. І це зрозуміло, адже саме готовність людини до вчинку і здатність його здійснити — це показник її душевно-духовного, особистісного розвитку. В цьому контексті **вчинок** розглядаємо як інтегральний психолого-педагогічний критерій ефективності шкільного виховання і реорганізації його системи. Водночас основними психолого-педагогічними критеріями, що визначають формування вчинкового потенціалу підростаючої особистості пропонуємо наступні: а) раціональне та емоційне прийняття останнім значущості для себе і для інших вчинкової активності; б) наявність суб'єктивних та об'єктивних (зовнішніх та внутрішніх) стимулів і умов, необхідних для актуалізації вчинкового потенціалу; в) особистий досвід вчинкової активності особистості в різних сферах життєдіяльності [3].

У зв'язку з цим, обґрунтування теоретичних засад дослідження вчинкового потенціалу підростаючої особистості є актуальною проблемою як теоретичної психології, так і емпіричної, потребує розробки методики та аналізу його результатів. Звідси **мета** — розглянути психолого-педагогічний зміст поняття «вчинковий потенціал підростаючої особистості», відрефлексувати змістові, структурні й функціональні характеристики явища, котре описується цим поняттям.

Аналіз проблеми визначення понять «вчинок», «вчинковий потенціал особистості». У власному повсякденні кожна людина зазначає, що має свою суб'єктивну критеріальну шкалу, за якою відрізняє вчинок від злочину і від звичайної, трафаретної дії. Водночас, саме на вчинок, як на істину, кожна людина орієнтується оцінюючи «моральну подобу», внутрішню сутність, душевно-духовне єство іншої людини. Мабуть, усе-таки є рачія в тому, що вчинок — це значно більше і глибше, аніж просто рефлекторний, реактивний, стереотипний характер зовнішнього, поведінкового прояву. Джерело вчинковості — суперечність між буттям і небуттям, добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і неістинним, між сутністю й існуванням. Мабуть, саме тому людина принципово не може робити вчинки під тиском обставин, зовнішніх стимулів, керуючись прагматичними міркуваннями. Хіба що у випадку внутрішнього супротиву, всупереч умовам, як вільне волевиявлення. В іншому ж випадку простежуємо не вчинки, а «сурогати вчинку».

Проте й досі у буденній свідомості, а іноді й у професійному довірлі педагогів та психологів феномен вчинку нерідко нівелюється в його сутнісних ознаках, і редукується до звичайної виконавської дії, ототожнюється з нормативною поведінкою або ж підводиться під категорію діяльності. Ці факти поширюються й у шкільному середовищі. Сьогодні дитина у процесі «живого» спілкування з дорослими (учителями, батьками) стикається зі словом «вчинок» переважно у його негативному значенні: «Як ти міг(могла) так вчинити?», «За цей вчинок Ти відповіси!». Цілком очевидним є те, що ці висловлювання вживаються у контексті дорікань, звинувачень, як факт оцінки дитячої поведінки за обставин провини, порушення дисципліни. Чи правомірною є звична повсякденна практика слововживання поняття «вчинку» в переважно негативному поведінковому контексті?

Аби дійти визначеності в цьому питанні, спробуємо більш детально відпрацювати етимологічний аспект категорії вчинку вдавшись до термінологічних видань.

Досліджуючи мовознавче значення поняття «вчинок», у тлумачному словнику української мови знаходимо слово **проступок** з відповідною йому семантикою (тлумаченням): «проступок — це вчинок, який порушує які-небудь норми, правила поведінки» [5].

Етимологічний аспект слова «вчинок» виявляє наступне тлумачення: «**вчинок** — окрема дія когось-небудь, те, що здійснене, вчинене кимось» [5; 8; 12]. Синонімами терміну «вчинок» («учинок») є слова «дія», «акт», «подвиг» [1]. Для прикладу: « Не словом — ділом ти життя за брата щиро поклала, Йому, як добрая сестра, Усі скарби свого добра Ти без жалю офірувала... І за високий той **учин** Вінок заробиш ти з тернин!» [1 с. 534 (Стар., Вибр., 1959, 44)].

Загалом, в українській мові поняттю «учинок» надається значення абстрагованої дії, одиничного акту, дії за дієсловом «учиняти», що в свою чергу, дає підстави вважати слово «вчинок» віддієслівним іменником, тобто іменником, який перебирає на себе повністю значення дієслова. Загальнономовна семантика дієслів «**учиняти**» («**вчиняти**»), «**учинити**» («**вчинити**») тлумачиться як стверджувальна дія: «робити, здійснювати щонебудь»; «чинити, творити, діяти певним чином, способом» [5; 8; 12].

Відтак слово «**чинити**» в українській мові тлумачиться не лише як «робити щонебудь, займатися чим-небудь, здійснювати щось, творити», а ще й як «бути джерелом чого-небудь», «щось породжувати». Як приклад: «І знов жага на світі жити. Чинить добро, людей любити...»[12]. Притаманна цим поняттям синкретичність зв'язку вказує на те, що слова «учинок», «учиняти» містять в собі певну внутрішню умову, детермінанту, першопричину.

За даними етимологічного словника М. Фасмера термін «**причина**» («спричиняти») походить від слів «**чинити**», «**чин**» (польською мовою — «przyczyna» від «czyn»); в українській мові «чин» тлумачиться як «образ», «спосіб»; у давньочеській мові «сін» — як «спосіб», «причина»; в словацькій мові «сін» як «діло», «дія»; в польській мові «czyn» як «чинити», «спричинити» [14].

У словнику української мови Б. Грінченка фіксується вживання терміна «**вчинок**» як «**поступок**», «**дїло**»; дієслова «**учиняти**» як «**дїлать**», «**сдїлать**», «**совершать**», «**совершить**», «**поступать**», «**поступить**»[11].

Отож, широка полісемантичність термінів усе-таки виявляє однозначний зв'язок категорії «вчинку» з поняттями «причина», «активність», «дієвість», «рух», «поступ», які виступають змістовими одиницями динаміки життєвого шляху особистості.

В історії зустрічаються непоодинокі спроби визначення поняття «вчинку» і з'ясування його конкретної вагомості для наук про людину.

У **філософсько-психологічному розумінні вчинок** як епіфеномен буття органічно поєднує в собі діалектичний сплав індивідуального та суспільного, суб'єктивного та об'єктивного, біологічного та соціального, свідомості й діяльності, мотиву і наслідку, слова і діла [15].

У **психолого-педагогічному аспекті вчинок** розглядається як специфічний вид розумово-вольової дії; необхідна складова діяльності людини, вияву її характеру в поведінці, що належить до сфери моралі, за яку особистість несе цілковиту відповідальність [9].

Водночас, в науково-методологічному форматі теоретизування розвиток проблематики вчинку має доволі складну динаміку, оскільки саму проблему вчинкового осередку вчені розглядали впродовж багатьох років у руслі різноманітних пізнавальних систем, філософських та психологічних течій (М. Бахтін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн тощо).

Скажімо, представники наукової школи О. Леонтьєва визначають **учинок** як полімотивовану дію, феномен, що виникає тоді, коли перший мотив позитивний, а другий — негативний. Іншими словами, розуміють його як дію, пов'язану одразу з двома мотивами, і яка слугує кроком у напрямі до одного з них і одночасно кроком у напрямі від іншого, і через це є конфліктною [6].

Фундатором української школи психології вчинку є В. Роменець, котрий зосереджує увагу на сутнісному визначенні **вчинку** як душевно-духовного, творчого, відповідального акту, здійснюючи який, людина реалізує своє істинне призначення у світі, зростає як непересічна вільна соціокультурна особистість і неповторна індивідуальність. У своєму повноцінному вираженні, **вчинок** — це логічна форма психічного, вища форма

душевно-духовної активності, наповнена конкретним життєвим смислом, що репрезентує людину цілісно, гармонійно поєднуючи «духовні, душевні, індивідуально-психологічні, унікально-неповторні інтенції та потенції її «Я». Вчинок розглядається як вікно в сутнісний, сакральний світ людини. Учинкове закладене в людині на рівні архетипового, фрактального, людина природно приречена вчиняти, аби бути людиною (В. Татенко). Ідеться власне про людську природну основу, на чому наголошував С. Рубінштейн, коли говорив, що людина народжується людиною, а не якоюсь іншою істотою. Лиш в такий спосіб вона спроможна ствердити свій буттєвий статус. Чим менша відстань між попереднім і наступним учинком, тим більш життя людини перетворюватиметься на суцільний чин, на життя як учинок (М. Бахтін) [10; 13].

В науково-психологічному аналітичному контексті вчинок доречно розглядати у його актуальному й потенційному станах. Аби визначити сутність цих понять, варто насамперед уточнити зміст термінів «потенціал», «потенція», «потенційність», «потенціювання» тощо. Так, поняття **«потенція»** (від лат. *potentia* — *сила*) тлумачиться як можливість, внутрішньо притаманна сила, здатність до дії. Відтак «потенційний» розглядається як можливий, здатний до дії; те, що відповідає можливості. Протилежним в даному контексті є поняття «актуальний». Потенційна енергія — джерело спокою, тобто не діюча енергія [7].

Отже, припускаємо, що поняття «потенція» асоціюється з наявністю в людини тієї чи іншої сили (здатності, спроможності, готовності, а також стану, думки, почуття), яка не діє, не реалізується, але може бути викликана до дії за бажанням носія або його вольовим зусиллям. Саме тоді, коли потреба у використанні цієї сили є, а самої сили бракує, уживаються такі терміни, як неспроможність, нездатність або імпотенція.

Як самостійне і самодостатнє, поняття **«потенціал»** не було представлено і у філософських дослідженнях, хоча підходи щодо змістового його визначення пропонували філософи різних епох (Арістотель, Н. Кузанський, Г. Сковорода, В. Соловйов, С. Франкл тощо). Так, зокрема у філософії Арістотеля знаходимо семантичний поділ «буття» на **«потенційне»** і **«актуальне»**, де, власне, становлення можливе лише як перехід від першого до другого — існуюче актуально виникає з існуючого потенційно під дією існуючого актуального. Тобто, згідно з позицією Арістотеля, матерія є чиста потенційність, а форма (ейдос) — активність (енергія чи ентелехія речі). На відміну від Арістотеля, мегарська школа ототожнювала «активність» і «потенційність», зазначаючи, що «потенцією можна володіти тільки в акті. Той, хто не буде будинок в дійсності, не має можливості його будувати» [15].

Значення поняття «потенційність» у схоластиці приписувалося матерії як можливість перетворюватися на що-небудь. Сьогодні ж під потенційністю розуміють притаманну життєвій субстанції тенденцію, яка при відомих сприятливих умовах досягає своєї мети. Власне це поняття можна розглядати й в іншому контексті. Так, на думку С. Франкла, «потенційність» у своєму сутнісному визначенні збігається із свободою. У найзагальнішому значенні свобода, як і потенційність, «є ознакою всього конкретно реального, тому що містить у собі момент динамічності. Динамізм — момент діяння, здійснення або становлення» [16, с. 253].

Відтак доходимо висновку, що поняття **«потенційність»** можна розглядати як «момент пасивного існування» («динамічна сила невизначеності») і як «формуючу силу, дієвий задум». Іншими словами «буття приховує в своєму лоні невизначеність, яка має тенденцію породити дещо певне, розвинути у певність (визначеність). Саме це ми й називаємо потенційністю, силою», — зазначає С. Франкл [21, с. 247].

Якщо ж розглядати проблему потенційного і актуального за аналогією з проблемою можливого і дійсного, доречним буде нагадати, що Г. Гегель (як продовжувач ідей діалектики) вказував на існування певного діалектичного зв'язку між можливістю та дійсністю. На його думку, дійсність постає, з одного боку як реалізована можливість, а з іншого — як підґрунтя і витік нової можливості: «...безпосередня дійсність містить у собі зародок чогось зовсім іншого», — що є внутрішньою стороною дійсності [15].

Водночас, І. Маноха пропонує розглядати потенційність з одного боку, як індивідуалізовану форму інтенційності (загальнолюдського в людині), а з другого — як таку, що включає в себе і поняття «інтенції», і поняття «потенції», але в більш вузькому й специфічному розумінні [9, с. 210].

Особливою вогомою для визначення поняття «вчинковий потенціал особистості» набуває розкрита авторкою своєрідна діалектика можливого та дійсного, необхідного і достатнього, що властива індивідуальному способові вчинкового діяння [9, с. 330].

Враховуючи тлумачення цих категорій у вищезгаданих працях, вводимо понятійний конструкт: **«потенціал учинкової активності»**, завдяки якому потенційне та інтенційне інтерпретуються як спрямованість, прагнення і мотивація у реалізації вчинення, що повніше відображає учинковий потенціал особистості загалом. Останній взаємодоповнює мотиваційні та операційні компоненти «хочу» і «можу» вчиняти, тобто, внутрішньо організовується як можливість і спроможність вчиняти, та спричиняє мотиваційну спрямованість у реалізації вчинкової активності. Поряд із цим, відповідно до структури вчинку, запропонованої В. Роменцем, додаємо до уявлення про «вчинкову потенційність» ще поняття ситуації, яку автор розглядає як систему умов і передумов, що можуть породжувати ту чи іншу мотивацію, створювати колізію, в якій виникає внутрішня потреба, а відтак і можливість чи потенція вчинку [10].

Отже, поняття «вчинковий потенціал» — це структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний, мотиваційний, дієвий та післядієвий компоненти конкретного вчинку, котрі мають таке психозмістове наповнення (див. рисунок):

– *ситуаційний* — «Я перебуваю у ситуації»; його специфічними психологічними характеристиками є потенційна спроможність людини виокремити себе із середовища, передусім її здатність відобразити зміст антагоністичних (суперечливих) ознак життєвої ситуації, імовірну залежність / незалежність від неї як сукупності обставин;

– *мотиваційний або спонукальний* — «Я хочу вчиняти»; сутнісно це диспозиція або установка як готовність особистості діяти за наявних обставин (себто психологічна форма існування вчинкового потенціалу); суголосить тому, чого хочеться людині в конкретній життєвій ситуації, на які цінності вона зорієнтована, на що спрямовує свою активність;

– *дієвий або операційний* — «Я можу вчиняти»;



Рисунок. Схематичне зображення структури вчинкового потенціалу людини

виявляє потенційну спроможність особистості віднайти найефективніші, найадекватніші засоби, прийняти максимально креативний спосіб здолання життєвої ситуації, втілити намір у реальність людського повсякдення;

– *післядієвий або рефлексивний* — «Я рефлексую»; передбачає осмислення, здійснення критичної та творчої оцінки вчиненого, закріплення вчинкової рефлексії в індивідуальному досвіді.

Наведені термінологічні та сутнісні означення вчинкової природи людини дають підстави розглядати **вчинковий потенціал** на трьох рівнях людського буття відповідно до діалектики філософських категорій «загальне», «особливе» та «одиничне». *На рівні загального* вчинковість — це можливість людини бути виключно людиною, а не якоюсь іншою істотою, і звідси — принципова можливість учиняти, а не тільки діяти. *На рівні особливого* мовиться про вчинковість конкретно історичну, а, отже, і про специфічну вчинкову потенційність, яка зумовлена ситуацією життєдіяльності конкретного індивіда. *На рівні одиничного* говоримо про вчинковість індивідуальну, а, отже, насамперед про можливість неповторного «авторського» вчинення.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми аналізу вчинкового потенціалу підростаючої особистості. Подальшого висвітлення потребують психолого-педагогічні умови створення «вчинкового середовища» для учнів у школі та сім'ї. На часі створення освітніх проектів, які б реалізовували концепти та принципи вчинкового підходу для всіх вікових груп школярів. Вирішення потребує й проблема створення діагностичних засобів формування вчинкового впливу педагога на вихованця. Доцільно провести спеціальну теоретичну та практичну перепідготовки вчителів на предмет формування й актуалізації вчинкового потенціалу учнів. Потрібно прийняти як засадниче настановлення тезу: спроможність до повноцінного вчинення є одним із базових критеріїв при оцінці рівня вихованості та душевно-духовного розвитку особистості випускників освітніх закладів. Мовиться про надання освітньому процесу вчинкового характеру, що є цілком логічним й автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

Література

1. Багмет А. Є. Словник синонімів української мови : в 2 т. / ред. Лужницького. Нью-Йорк, Париж, Сідней, Торонто, 1982. Т. 1: А. 465 с.
2. Гегель Г. В. Філософія духа / Енциклопедія філософських наук. М., 1977. 246 с.
3. Кальба Я. Є. Шкільному психологу: дослідження вчинкового потенціалу старшокласника. К. : Шк. світ. , 2010. 128 с.
4. Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Ациферовой Л. И. М. : Наука, 1988. 244 с.
5. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Гринчишина Д. Г. Вид 2-ге., перероб. і доп. К. : Рад. школа, 1988. 320 с.
6. Леонтьев А. Н. Методологические тетради // Філософія психології. М., 1994. 387 с.
7. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» : монографія. К. : Поліграф книга, 2001. 448с.
8. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / укл. Яременко В. О., Сліпушко О. К. К. : Аконті, 1998. Т. 3: Обє-Роб.
9. Психологічна енциклопедія / авт.-упорядник Степанов О. М. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
10. Роменець В. А. Історія психології : навч. посібник. К. : Вища школа, 1978. 440 с.

11. Словарь української мови (зібрала редакція журналу «Кієвская Старина») / упоряд. Грінченко Б. Д. К., 1909. Т. IV: Р-Я.
12. Словник староукраїнської мови: в 2 т. / за ред. Гумецької Л. Л., Керницького І. М. К. : Наукова думка, 1978. Т. 2: XIV–XV ст. 592 с.
13. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К.: Міленіум, 2017. 184 с.
14. Фасмер М. Ю. Этимологический словарь : в 4 т. М. : Прогресс, 1987. Т. 3: Муза Сят. 830 с.
15. НАН України, Ін-т філософії імені Сквороди Г. С. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: Шинкарук В. І. та ін. Київ : Абрис, 2002.
16. Франкл С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / сочинения. М. : Правда, 1990. 559 с.

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ ЯК ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО НАСТАВНИКА МОЛОДІ З ПОЗИЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Л. С. Рибалко

д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сквороди

С. Т. Золотухіна

д. пед. н., професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сквороди

Р. С. Черновол-Ткаченко

к. ф. н., доцент, зав. кафедри іноземних мов, Харківський економіко-правовий університет

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях стала можливою завдяки розвитку акмеології як науки. Акмеологія визначається, як: галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н. Кузьміна); наука про вершини життєдіяльності людини (В. Максимова); інтегративна наука, яка вивчає закономірності, шляхи, засоби та умови досягнення вершин творчого потенціалу людини і способи його самореалізації у творчій діяльності на етапі зрілості (Г. Хозяїнов). Центральною фігурою в акмеології є людина, яка розглядається як індивід, особистість, індивідуальність, як продукт біологічного і соціального розвитку та суб'єкт життєдіяльності. Отже, акмеологія — це наука про набуття людиною досконалості, зрілості, професіоналізму впродовж всього життя.

У межах розвитку Харківського акмеологічного осередку проводяться педагогічні дослідження, в яких розкривається образ учителя як духовно-інтелектуального наставника молоді, шляхи його формування на засадах акмеологічного підходу [1–5].

З позиції акмеологічного підходу особистість учителя є змінною субстанцією, котра сприймає все нове, аналізує, швидко реагує й змінює своє ставлення та позитивно впливає на молодь. *Нині професійна мобільність характеризує вчителя-новатора, який здатний сприймати зміни в шкільній освіті й брати активну участь у реформуванні української освіти* [4].

Формування компетентностей професійної мобільності вчителів на засадах акмеологічного підходу відбувається під час проведення авторського методичного семінару для вчителів і методистів «Теорія і практика формування професійної мобільності вчителів з позиції акмеологічного підходу». Семінари-практикуми для керівників районних методичних об'єднань, учасників творчих груп («Самоосвіта — один із шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя», «Підвищення професійної компетентності вчителя в системі інформального та неформального навчання», «Створення позитивної мотивації до творчої діяльності вчителів») позитивно впливають на формування професійної мобільності вчителів, мотивують педагогів до самовдосконалення та обміну ефективним педагогічним досвідом.

Інтелектуальне мислення вчителів розвивається завдяки поєднанню наукової інформації з теорії самореалізації особистості з вимогами педагогічної професії (рушійні сили розвитку особистості, в тому числі й мобільності, «Я»-концепція і механізми самопізнання власних педагогічних ресурсів, шляхи самовдосконалення й саморозвиток професійних якостей, роль самоуправління в швидкому розв'язанні педагогічних ситуацій).

З метою формування творчих умінь і креативного мислення вчителів об'єднуємо в проєктні групи на основі модульно-диференційованого підходу (молоді спеціалісти, учителі I-II категорії, спеціалісти вищої кваліфікаційної категорії та творчі фокус-групи), у яких вони складають план проведення методичних днів, майстер-класу