

8. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – 6th edition. – Oxford University Press, 2000.-1568 с.
10. Философский энциклопедический словарь / под. ред. А. Л. Грекуловой. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 813 с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2010 р.

УДК 371.15

Долгая Н. В.

кандидат пед. наук, ст. викладач

Дуднік Н. Ю.

викладач

Криворізький державний педагогічний університет

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ» У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

В статті розглядаються різноманітні теоретичні підходи щодо визначення поняття «педагогічний професіоналізм» та його змісту.

Ключові слова: професіоналізм, професійна педагогічна діяльність, педагогічний професіоналізм.

В статье рассматриваются разнообразные теоретические подходы к определению понятия «педагогический профессионализм» и его содержанию.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная педагогическая деятельность, педагогический профессионализм.

The article deals with the problem of various theoretical approaches to the definition of the notion «pedagogical professionalism» and its contents.

Key words: the professionalism, the professional pedagogical activity, the pedagogical professionalism.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови, що супроводжуються кардинальним реформуванням українського суспільства, закономірно супроводжуються принциповим оновленням усіх соціальних інститутів і систем, у тому числі й системи освіти, оскільки майбутнє держави істотно залежить від того, яким буде Вчитель – митець майбутнього, адже він має вирощувати, випестувати, виховувати наступне покоління.

Проблема педагогічного професіоналізму – складна і багатоаспектна – залишається серед найактуальніших, найгостріших, таких, що завжди зацікавлено обговорюється в наукових колах. Філософія, соціологія, психологія, педагогіка, акмеологія та інші гуманітарні і прикладні науки вивчають різні сторони його формування, адже йдеться про якісний рівень, можливості «творення» життя людини у всіх сферах її життєдіяльності. Такий цілісний підхід дослідження проблеми продиктовано потребою школи у вчителі-професіоналі.

Значний внесок у розробку теоретичних основ педагогічного професіоналізму зробили Є. Климів, Н. Кузьміна, К. Платонов, В. Сластьонін, Л. Спірін, В. Сухомлинський, О. Щербаков та інші. Дослідженням індивідуальних характеристик професійного обличчя вчителя займалися В. Адольф, Ф. Гопоболін, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, З. Курлянд, О. Мороз, А. Чернікова, М. Ярмаченко та ін.; питання професійної підготовки і діяльності фахівців вивчали О. Абдулліна, Г. Андрєєва, Г. Балл, Є. Бондаревська, В. Галузинський, М. Євтух, Н. Кічук, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало та ін.

Метою статті є аналіз різноманітних підходів до трактування поняття «педагогічний професіоналізм».

Викладення основного матеріалу. Вивчення та аналіз педагогічних джерел доводить, що в існуючих численних наукових працях немає єдиного погляду щодо трактування поняття «педагогічний професіоналізм». Та в більшості з них сутність даної педагогічної категорії базується на визначенні поняття «професіоналізм», який розуміють як ступінь оволодіння індивідом професійними навичками. Але зауважимо, що професіоналізм як психологічне й особистісне утворення характеризується не стільки професійними знаннями, навичками, скільки непередаваним мистецтвом постановки і вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому і важких ситуаціях діяльності.

Дійсний глибокий і широкий професіоналізм не може вирости в людини з занять тільки однією тією діяльністю, якій вона присвятила себе, особливо якщо ця діяльність складна за своїм характером. Високий професіоналізм хоча і неможливий без розвитку в людини спеціальних здібностей, але найважливішою умовою досягнення такого рівня професіоналізму обов'язково є і розвиток загальних здібностей, і перетворення загальнолюдських цінностей у її власні.

У сучасних українських розробках присутній ряд суттєвих визначень професіоналізму, серед яких провідним є його тлумачення як достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності рівень розвитку професійної культури і самосвідомості особистості [2].

Водночас, І. Підласий та С. Трипольська розглядають професіоналізм як систему набутих впродовж професійного навчання якостей, вміння мислити і діяти професійно. Також заслуговує на увагу запропонована науковцями структура педагогічного професіоналізму. Її зміст виражено через поняття «ідеального педагога», в особистості якого поєднуються якості фахівця, працівника та просто людини. Відповідно до цього положення автори визначають професійні риси педагога-професіонала: фізичне здоров'я та висока працездатність; урівноваженість психічних процесів; спокійний характер та стійка (розвинута) воля; ініціативність; організаційні здібності і навички; високий рівень загальної освіти і належна фахова підготовка; прагнення до самовдосконалення і поповнення своїх знань; знання споріднених наук про людину; знання методики викладання предметів; знання

останніх досягнень науки; розуміння учнів; уміння спілкуватися з ними; володіння сучасними технологіями навчання і виховання; дисциплінованість і відповідальність; суспільна активність [4]. Саме сформованість у майбутнього вчителя вищезазначених якостей свідчить про рівень його педагогічного професіоналізму.

Деяко інший підхід до визначення педагогічного професіоналізму присутній в працях О. Прохорова [6]. Він розуміє професіоналізм як інтегровану якість, яка є результатом довготривалої педагогічної діяльності та обумовлює високий рівень продуктивності праці. У структурі професійної педагогічної діяльності він виокремлює три компоненти: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування та професіоналізм самовдосконалення.

На його думку, основою, підґрунтям формування професіоналізму особистості є професіоналізм знань, характерними рисами якого є комплексність, особистісна забарвленість та формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методологічному та технологічному).

Основними структурними компонентами професіоналізму спілкування є взаєморозуміння між учасниками педагогічного процесу, педагогічний такт викладача та його зовнішня естетична виразність.

У структурі професіоналізму самовдосконалення О. Прохоров акцентує увагу на самоосвіті та самовихованні, оскільки самоосвіта – це фундамент професійного зростання вчителя, формування у нього соціально цінних та професійно значущих якостей.

Деяко іншої точки зору щодо структури педагогічного професіоналізму дотримується Н. Гузій, яка, спираючись на існуючі підходи та виходячи з інтегрованої особистісно-діяльнісної сутності означеного поняття, розробила власну модельну конструкцію досліджуваного феномену. Педагогічний професіоналізм, на думку науковця, слід визначати цілісністю особистісних та діяльнісних проявів феномену як органічно взаємозалежних підсистем, а його концептуальну схему – єдністю професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога як базових складових [1].

Аналогічно взаємозумовленості професіоналізму педагогічної діяльності і професіоналізму особистості педагога варто розглядати цілісність і взаємодію їх виділених смислоутворюючих чинників: педагогічної майстерності та творчості.

Педагогічна майстерність передбачає вільне володіння особистістю професійними знаннями, розвинутими вміннями, що набуваються безпосередньо в процесі накопичення досвіду продуктивної творчої діяльності. Разом з тим решта дослідників заперечують наявність лінійної залежності між стажем, досвідом роботи і досягненням педагогічної майстерності. Для цього необхідно володіти і певним особистісним творчим потенціалом як сукупністю «стартових» можливостей людини у педагогічній професії: загальними і спеціальними здібностями, мотивацією досягнень, суб'єктивними

властивостями і прагненням до самовдосконалення, розвиненість яких переважно поєднується із творчим початком в людині.

Автор посібника «Основи педагогічного професіоналізму» наголошує, що в свою чергу, творчі якості особистості педагога, що виявляються у створенні нових оригінальних продуктів педагогічної діяльності, особливо на високих рівнях її здійснення спираються на досвід і майстерність учителя, без чого творчий потенціал особистості не може продуктивно реалізовуватися. Набуття ж учителем вправності поза педагогічною творчістю загрожує обернутися стереотипізацією і механістичністю виконання педагогічних дій, без насичення досвіду педагогічної діяльності творчими проявами майстерність учителя підмінюється формалізованим ремісництвом.

Більш ґрунтовними і переконливими є думки науковців, які вважають, що педагогічний професіоналізм необхідно розглядати ширше, ніж сукупність професійних характеристик та якостей особистості, що відповідають вимогам учительської професії. Так, Л. Кондрашова зазначає, що змістовий бік педагогічного професіоналізму складається не лише з професійно значущих якостей особистості педагога, але й з набору певних засобів (інтелектуальних, моральних, духовних), які забезпечують педагогічний вплив вчителя на вихованців [3]. Педагогічний професіоналізм, на її думку, потрібно розуміти як комплексну характеристику, системне особистісне утворення, що поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, особистісні якості, які відбивають специфіку вчительської праці і засобів, виступають сукупною силою вирішення професійно-педагогічних завдань [5].

У розрізі проблеми, що досліджується, цікавими є наукові пошуки Л. Пуховської, яка проаналізувала тенденції поглядів з окреслених питань у міжнародних виданнях [7]. Так, наприклад, одинадцятий том «Міжнародної енциклопедії освіти» (авторитетного міжнародного видання, яке концентрує в собі сучасні наукові підходи до проблем освіти), виданий під редакцією відомих вчених – професора Стокгольмського університету Т. Хьюсона та професора Гамбурзького університету Т. Невіл Постлісвейт, присвячений педагогічній освіті [9]. Він містить ряд цінних статей з проблеми професіоналізму вчителя: «Вчителі як професіонали», «Вчителі як дослідники», «Вчителі як актори», «Вчителі як ті, хто приймають рішення» і т.ін.

Робота з цими та іншими педагогічними виданнями засвідчила, що, незважаючи на сучасні успіхи педагогічної компаративістики, у світовому педагогічному просторі донині не напрацьовано відповідних даних та методик, які б уможливили ефективний порівняльний аналіз різних систем педагогічної освіти, їх складових ланок, окремих елементів. Значною мірою це пов'язано з полемікою навколо концепції професіоналізму сучасного вчителя. У Західній Європі в останні десятиріччя серед найактуальніших соціально-педагогічних проблем постійно викликає дебати ідея викладацької діяльності, як професії за критеріями статусу, оплати, умов праці, автономії тощо.

Цікавим є факт, що за західною традицією термін і поняття «професія» («profession») використовується переважно щодо престижних занять у галузі медицини, права та архітектури. Що ж стосується інших видів спеціалізованої діяльності людини, то для їх означення широко вживається термін «calling» та «vocation» у сенсі майстерного володіння певним комплексом умінь.

З метою вирішення цієї проблеми у другій половині ХХ століття західними вченими робилися спроби синтезувати і обґрунтувати певний набір критеріїв, які регламентують професійну діяльність і професію як таку. Однією з найбільш вдалих спроб у даному напрямі за визнанням науковців є обґрунтована Е. Хойлі «ідеальна модель професії», яка включає в себе такі критерії:

1. Поняття «професія» пов'язується з видами діяльності, які репрезентують провідну соціальну функцію.

2. Виконання цієї функції вимагає високого ступеня майстерності.

3. Майстерність виявляється як у стандартизованих, так і в нових нетипових ситуаціях діяльності.

4. Крім знань, які отримані через досвід (так званих «рецептурних знань»), необхідні певні систематичні знання; їх здобуття вимагає досить тривалого періоду навчання в системі вищої освіти.

5. Під час навчання і професійної підготовки здійснюється інтеграція (соціалізація) в професійній цінності.

6. Професійні цінності мають тенденцію до центрування на інтересах замовників, або клієнтів (clients), а також на визнанні вищості цих інтересів; до певної міри вони відбиваються в етичному кодексі професії.

7. Вихід на практичні рішення в різних нестандартних ситуаціях на основі застосування умінь, що базуються на знаннях, вимагає свободи для власних суджень і дій професіонала.

8. У зв'язку зі спеціалізацією професійної практики організовані професії повинні мати: сильний вплив на формування громадської думки та політики; високий рівень контролю щодо професійної відповідальності; високий ступінь автономії членів професії стосовно держави.

9. Тривалий термін професійної підготовки і освіти, відповідальність, центрування на інтересах замовників обов'язково винагороджується престижем професії та відповідним рівнем заробітної платні.

Представлені критерії, безумовно, не можна розглядати як завершений і універсальний еталон, що визнається світовим педагогічним співтовариством. Проте застосування синтезованих І. Хойлі критеріїв як ідеальної моделі дає змогу зрозуміти сутність руху за професіоналізацію вчительської праці у Західній Європі, а також порівняти деякі характеристики даного феномену в різних соціокультурних контекстах.

Термін «професіоналізація» використовується щодо процесу, в ході якого викладацька діяльність все більше набуває ознак професії, рухаючись

до її вищого рівня. Як показують дослідження, в абсолютній більшості країн Заходу йдуть активні процеси професіоналізації вчительської праці упродовж всього ХХ століття з особливим прискоренням наприкінці століття.

Так, в 70-х роках ХХ століття під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму вчителя, названих концепціями «вузького» (restricted) та «широкого» (extended) професіоналізму, в науковий обіг було введено терміни «вузький професіоналізм» та «широкий професіоналізм» [8]. І незважаючи на те, що соціально-педагогічні умови професійного становлення та діяльності вчителів у всьому світі з того часу зазнали значних змін, принципи відмінності між двома концепціями зберігаються.

Розбіжності між ними можна виразити у такий спосіб:

– вузький професіоналізм: уміння виводяться із досвіду; поле діяльності обмежене в часі й просторі; події в класі усвідомлюються і розглядаються ізольовано від навколишнього середовища; цінності вчителя базуються на його автономії; включеність у позанавчальну педагогічну діяльність є обмеженою; звернення до професійної літератури здійснюється епізодично; включеність в роботу з підвищення кваліфікації обмежена конкретним курсом; викладання розглядається як діяльність, що базується на інтуїції;

– широкий професіоналізм: уміння виводяться з поєднання практики і теорії; поле діяльності передбачає широкий соціальний контекст освіти; події в класі розглядаються у зв'язку зі шкільною політикою і цілями; цінності вчителя базуються на професійному співробітництві; включеність у позанавчальну педагогічну діяльність є високою; робота з професійною літературою проводиться регулярно; активна робота з підвищення кваліфікації, включаючи вивчення теорії; викладання розглядається як педагогічно доцільна діяльність.

Висновки. Таким чином, за умови поширення концепції вузького і широкого професіоналізму вчителя слід погодитись з твердженням про функціонування в освітньому просторі будь-якої країни двох категорій педагогів-професіоналів. Головна відмінність між ними в різному баченні цілей педагогічної діяльності. А мета, як відомо, виступає ключовим фактором педагогічної діяльності – вона ідеально визначає і спрямовує рух загальної праці вчителя і його учнів до їх спільного результату.

Література

1. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: [навч. посіб.] / Наталія Васиївна Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навч. посіб.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Кондрашова Л. В. Методика підготовки майбутнього учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л. В. Кондрашова. – М.: Издательство «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 160 с.
4. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3-9.
5. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд / За ред. Л. В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.

6. Прохоров О. А. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу / О. А. Прохоров // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С.405–409.
7. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/zbirnuku/3/1.pdf>
8. Broadfoot P. Teachers conceptions of their professional responsibility some international comparisons / Comparative education. – 1987. – Vol. 23. – № 3.
9. The International Encyclopedia of Education. Second edition. Volume 11 // Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (eds.). – Elsevier Science LTD: Pergamon, 1994.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2010 р.

УДК 371.134:80

Пахомова О. В.

викладач

Криворізький державний педагогічний університет

РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті наводяться та аналізуються результати вивчення стану сформованості професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін на етапі констатувального експерименту.

Ключові слова: професійна компетентність майбутнього учителя професійних дисциплін, рівні сформованості, компоненти.

В статье приводятся и анализируются результаты изучения состояния сформированности профессиональной компетентности будущих учителей филологических дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная компетентность будущего учителя филологических дисциплин, уровни сформированности, компоненты.

In the article the results of the level of formation of the professional competence of future teacher of philological subjects are demonstrated and analysed.

The key words: professional competence of future teacher of philological subjects, levels of formation, components.

Постановка проблеми. Аналіз навчально-виховного процесу у ВНЗ свідчить про невизначеність системи педагогічної підготовки щодо формування професійної компетентності майбутнього учителя філологічних дисциплін. Недооцінюється важливість ролі професійної компетентності майбутнього учителя філологічних дисциплін, що має відповідати сучасним вимогам суспільства до професійної діяльності майбутніх фахівців, цілі та завдання формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін звужені до завдань суто когнітивної підготовки.