



УДК 37.114:167:159.923.2:331.546

НАДІЯ ПОСТРИГАЧ,канд. біол. наук, старший науковий співробітник
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, НАПН України
Адреса: вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна
E-mail: pnadegeda@ukr.net**ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЙ
ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ УЧИТЕЛЯ
В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ****АНОТАЦІЯ**

У статті ми спробували переключити увагу в бік сучасних дискусій про професію вчителя, які більшою мірою фокусуються на визнаній реальності, що професія змінюється у зв'язку із розвитком сучасного суспільства, з усе більш ускладненими задачами в системі педагогічної освіти. Відповідно, ми вважали за необхідне відповісти на кілька питань, порушених дослідниками в цьому проблемному полі: Які навички повинні вчителі мати в суспільстві, яке постійно розвивається і змінюється? Що повинні вчителі «знати» і «знати як зробити»? Яким чином вони повинні бути підготовлені, щоб практикувати цю професію? Яких типів теоретичних, методологічних, діяльнісних та професійних навичок вчителі повинні досягти, які є найбільш підходящими і ефективними для початкових програм підготовки педагогічного персоналу? Відповіддю на ці питання може бути тільки «професіоналізація педагогічної кар'єри» і, зокрема, розробка «професіограми» цієї професії. Ми вважали, що буде корисно проаналізувати такі аспекти, як професіоналізм і професіоналізація, їх взаємозв'язок та значення. Крім того, професіоналізація реалізується на основі стандартної освітньої функції, яка в свою чергу вказує на наявність загальних та специфічних навичок та здібностей, необхідних для реалізації учительської професії.

Ключові слова: *неперервне підвищення кваліфікації вчителя, професіограма, професіоналізм, професіоналізація, професія вчителя.*

ВСТУП

В умовах становлення національної системи освіти в Україні не перестає бути актуальною роль вчителя-майстра педагогічної праці, носія загальнокультурних і національних цінностей. Саме від нього, його особистісних якостей залежить якість виховання молодого покоління [1, с. 67]. Сучасний педагог у нових умовах організації навчально-виховного процесу покликаний експериментувати, здійснювати творчий пошук ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних проблем, уміти запроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи, прийоми і форми організації пізнавальної діяльності учнів, якісне оволодіння навчальною діяльністю, в ході якої вчитель розвиває себе як висококласний спеціаліст [10, с. 46]. Серед багатьох проблем сьогодення вирізняється одна з найактуальніших – статус вчителя, його професіоналізм, бажання по-новому працювати і вирішувати актуальні проблеми, постійно навчатися, прагнути до самовдосконалення, готовності до інновацій та до впровадження новітніх технологій, без чого на сучасному етапі розвитку суспільства неможливо бути сучасним професійним спеціалістом. Також учитель повинен бути готовим до



вмотивованої професійної діяльності, причому здатним не лише працювати по-новому, а й бути ініціатором інноваційних процесів. Відтак, сучасна підготовка майбутнього фахівця у навчальному закладі повинна відповідати європейським стандартам [10, с. 44–45].

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою дослідження виступає теоретичний аналіз зарубіжних підходів до визначення категорій професіоналізації та професіоналізму в системі неперервного підвищення кваліфікації, обґрунтування концептуальних положень професіоналізації та професіоналізму вчителя, та взаємозв'язку між ними.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретико-методологічну основу дослідження складають теорії професійної підготовки педагога (Ф. Бурбергер, Л. Виготський, І. Гудсон, П. Згага, М. Лон, Л. Пуховська, Дж. Тромен, Е. Харгрівз, Д. Шон); праці з педагогічної психології та психопедагогіки (С. Валентин, Ф. Гейдер, К. Гелловей, Ф. Гелтон, У. Деймон, В. Поляков, Е. Стоунс, Х. Уолберг, Дж. Уотсон, Н. Фландерс, Дж. Хатфілд та ін.) тощо. Теоретичною основою концепції професійного становлення особистості та професіоналізації педагогічних кадрів стали дослідження К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Бодальова, Л. Божович, А. Деркача, В. Зазкіна, Е. Зеєра, Є. Клімова, І. Кона, Т. Кудрявцева, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Нечаєва, Ю. Поваренкова, М. Пряжнікова, А. Реан, Г. Суходольського, О. Фонарьова, С. Чистякової, В. Шандрикова тощо. Наукові розробки проблематики професіоналізму охоплюють питання педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Карамушка, В. Семиченко, Н. Тарасевич), готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (В. Андрієвська, Г. Балл, І. Зязюн та ін.), розвитку педагогічних якостей (А. Афанас'єв, В. Галузинський, М. Сметанський, та ін.), професіограми як системи теоретичних знань, педагогічних вмінь і навичок учителя (К. Алдеску (Балас), А. Вербицький, О. Мороз, Л. Пуховська, В. Сластьонін та ін.). Проблеми неперервної професійної освіти вчителів, підвищення кваліфікації педагогів та їхній професійний розвиток вивчаються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: Н. Абашкіна, Дж. Гудлед, Л. Пуховська (професійна освіта), Т. Браже, С. Вершловський, С. Коваленко, Н. Суртаєва, Г. Сухоцька (наукові принципи підвищення кваліфікації дорослих), В. Андрющенко, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кремень, С. Цехмістер, О. Чалий (неперервна професійна освіта); Н. Лісова, П. Матвієнко, В. Руссол, С. Синенко (післядипломна педагогічна освіта); Н. Білик, Л. Бондарєва, А. Данильєв, Б. Дьяченко, В. Іванов, А. Коул, В. Олійник, О. Омельченко, О. Проценко, О. Рудіна, Т. Сорочан, І. Титаренко, А. Чарлз, Н. Чепурна (підвищення кваліфікації вчителів); Б. Авалос, Е. Бьорд, Дж. Батчер, К. Марсело, Б. Мун (професійний розвиток учителів); М. Грін, К. Євчук, А. Єрмола, Дж. Лупарт, (технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами) тощо.

Методи дослідження: контент-аналіз української й зарубіжної документації та Інтернет-джерел, наукових статей й доповідей з означеної проблеми; аналіз і синтез, узагальнення отриманих результатів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Зарубіжний науковець Ф. Перренуд зазначає, що учитель-європеєць повинен оволодіти наступними навичками: організація можливостей навчання учнів; управління прогресом навчання учнів; справа з працею та навчанням; праця в команді;



участь в шкільному куррикулуму та організаційному розвитку; сприяння батькам і громадськості щодо життя школи; використання новітніх технологій у повсякденній практиці; виконання професійних обов'язків та етичних дилем; управління власним професійним розвитком [14, с. 2]. У цьому контексті інший учений М. Шратц (M. Schratz) наголошує на підвищенні рівня професіоналізації викладання, що означає: діяти як професіонали, діяти дослідницьким способом або шляхом вирішення проблеми, брати на себе велику відповідальність за власний неперервний професійний розвиток з урахуванням парадигми навчання упродовж усього життя [14, с. 3].

Довідкова література трактує термін «*професіонал*» як людину, яка обрала будь-яку діяльність своєю професією; спеціаліста своєї справи. Відповідно, «*професіоналізм*» визначається як глибинне оволодіння фахом, якісне виконання професійних завдань, висока відповідність фаховим стандартам тощо. Отже, *професіоналізм* – це характеристика особистості, яка володіє набором здібностей, знань, вмінь, навичок, необхідних для цілеспрямованої, предметної, результативної трудової діяльності [9, с. 217]. Не менш важливою у даному контексті є *професійна адаптація* молодого педагога як процес його пристосування (а також стан пристосованості) до особливостей організації педагогічної діяльності та професійних вимог навчального закладу, до якого він прийшов працювати. Крім того, процес адаптації молодого вчителя до умов професійної педагогічної діяльності охоплює етапи: початкової декомпенсації, часткової, а потім повної компенсації і, нарешті, психологічної регуляції діяльності. При цьому в нього формується система педагогічних компетенцій, професійна Я-концепція, індивідуальний стиль педагогічної діяльності та, як правило, відбуваються зміни в аксіосфері його особистості [8, с. 9]. Проте необхідно зазначити, що питання обґрунтування підходів до визначення та розмежування категорій професіоналізації та професіоналізму учителя в системі неперервного підвищення кваліфікації у зарубіжному контексті ще не стали предметом детального цілісного педагогічного аналізу.

Розвиток професійної діяльності складається з декількох етапів. У психолого-педагогічних теоріях виокремлюють етапи первинної та вторинної професіоналізації. На етапі первинної професіоналізації відбувається формування спеціаліста, отримання ним необхідних професійних знань, умінь, навичок. Серед основних показників професійної готовності педагогів-початківців виділяють: відповідність професійних якостей вимогам кваліфікаційної характеристики педагога-предметника; володіння технологією інтроспекції, використання психологічної «Я-концепції» при діагностуванні власних професійно-значущих якостей; знання сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогічних теорій і парадигм; володіння сучасною науковою мовою; володіння технологією співпраці; володіння технологією виходу із стресових станів в умовах реального педагогічного процесу; знання про раціональні типи образу життя сучасного педагога; володіння основами інформаційної культури; володіння технологіями вивчення колективу і особистості.

Мета вторинної професіоналізації – перетворення фахівця на професіонала, накопичення і використання професійного досвіду, розгортання професійної активності, реалізація здатності ставити та вирішувати професійні завдання. Це період ідентифікації з професією, набуття таких якостей як професійна мобільність, гнучкий стиль діяльності, здатність проектувати власну діяльність та кар'єру [4].

Якісною характеристикою суб'єкта професіоналізації виступає професіоналізм – міра володіння представником певної професії сучасним змістом і засобами вирішення



професійних задач, продуктивними способами їх здійснення. Рівень професіоналізму педагога визначається за такими характеристиками діяльності як педагогічна техніка, педагогічна технологія, педагогічна етика, професійна поведінка, здатність до професійної самоосвіти [2, с. 37–47].

Відомий дослідник питань психології професіоналізму А. Маркова розглядає професіоналізацію як одну із сторін загальної соціалізації особистості. Вчена вважає, що професіоналізація – це процес наближення стану професійної діяльності особистості до професіограми (об'єктивних характеристик професійної діяльності, напрацьованих суспільством), до еталону моделі спеціаліста [5, с. 63]. Підкреслюючи тісний зв'язок професіоналізації та соціалізації особистості в сучасних умовах розвитку суспільства, А. Маркова розглядає різні співвідношення цих процесів впродовж самовизначення людини. Зокрема, так як особистісне самовизначення повинно формуватись раніше професійного, то на основі першого складаються вимоги до професії, тобто відбувається вплив соціалізації на професіоналізацію. Подальше професійне самовизначення людини визначається індивідуально-психологічними особливостями, котрі зумовлені соціальними вимогами, що все ще вказує на вплив соціалізації на професіоналізацію. Професійне самовизначення починає впливати на особистісне, коли людина оволодіває професією в тому чи іншому ступені. Людина починає сприймати світ з точки зору своєї професії, і відповідно змінюються критерії оцінки себе як особистості, виходячи зі ставлення до себе як до професіонала (вплив професіоналізації на соціалізацію). У зв'язку з визначенням ставлення через професію до всіх сторін життя, формується професійний тип особистості. Відтак, у людей спільної професії формуються схожі інтереси, установки, близькі ціннісні орієнтації, манера поведінки, що зумовлює їх індивідуально-психологічну схожість – це є свідченням впливу професіоналізації на соціалізацію. І нарешті, засобами професії здійснюється самореалізація особистості, однак, коли людина знаходить себе поза професійною діяльністю, то її ставлення до професії коригується з точки зору свого ставлення до життя (вплив соціалізації на професіоналізацію) [5, с. 65].

Значної уваги заслуговує акмеологічна концепція розвитку професіонала, заснована та деталізована щодо педагогічної професії відомим російським психологом Н. Кузьміною. Підґрунтям для цієї концепції стали розробки вченого в області педагогічної психології, зокрема, розуміння праці вчителя як цілісної динамічної системи, визначення суті та змісту поняття «продуктивність педагогічної діяльності», опис моделей високопродуктивної й малопродуктивної діяльності вчителя, аналіз поняття педагогічного маршруту як професійного становлення педагога через наступність та безперервність педагогічної освіти й діяльності [3, с. 21].

Значної уваги заслуговує концепція розвитку професіонала, заснована та доповнена ідеями професійного розвитку особистості. На думку А. Деркача, В. Зазикіна поняття професійного розвитку та професіоналізації різняться між собою. Так, професійний розвиток розуміється як процес руху людини до професіоналізму, а професіоналізація – як процес становлення професіонала. Професійний розвиток має більш цілеспрямований, контрольований й активний характер щодо суб'єкта, тоді як професіоналізація може відбуватись стихійно, нерационально, нерівномірно, з неекономною витратою часу і зусиль людини. Професіоналізація завершується досягненням професіоналізму (об'єктивно високих показників виконання професійної діяльності), тоді як професійний розвиток може тривати і далі, виявляючись через



творче збагачення суб'єктом праці досвіду професії новими завданнями, способами і результатами [3, с. 286]. У ході професіоналізації особистості формується підсистема продуктивної Я-концепції, зміст якої сприяє досягненню професіоналізму. Я-концепція тлумачиться як неповторна система уявлень суб'єкта про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії, і виражається у уявленнях про теперішні свої якості (Я-теперішнє), орієнтирах щодо себе в майбутньому (Я-ідеальне), конкретних намірах щодо зміни себе в майбутньому (Я-динамічне) і образі себе в майбутньому при максимально сприятливих обставинах (Я-фантастичне). Акмеологічні дослідження виразно продемонстрували, що розвиток професіоналізму особистості потребує гармонійності Я-теперішнього, Я-ідеального і Я-динамічного, розвинутих самооцінки та самоконтролю [3, с. 275]. Професіоналізацію можна розглядати як сходження до вершин професії, як процес нелінійного, імовірного професійного становлення особистості, який охоплює тривалий період онтогенезу людини з початку розвитку професійно-орієнтованих інтересів і схильностей, проходить крізь усе життя і завершується з припиненням професійної діяльності [6, с. 58].

На думку української дослідниці Н. Муқан, усвідомлення професіоналізму та належності вчителя до професійної спільноти вимагає виховання у майбутніх вчителів з перших днів здобуття фаху та впродовж професійної діяльності. Власне знання та розуміння кодексу професійної етики та поведінки, політики загальноосвітньої школи, належність до професійних організацій, асоціацій вчителів, усвідомлення потреби в неперервній освіті та професійному розвитку, її значення сприяють професіоналізації педагогічного фаху [7, с. 30–31].

У праці Е. Харгрівза «Чотири етапи професіоналізму» у процесі розвитку професіоналізму виділяють класичний, практичний й принциповий періоди. Проблеми академізації, професіоналізації й пов'язані з ними питання професіоналізму традиційно були об'єднані в рамках класичного професіоналізму (Е. Харгрівз, І. Гудсон): «Даний науковий пошук з метою засвоєння й уточнення бази знань, необхідних у роботі педагога, є спробою звести будівлю професіоналізму та професіоналізації педагога на фундаменті наукової достовірності». Це відбувається шляхом класифікації та кодифікації практичних знань педагога й перетворення їх у технічні, наукові чи теоретичні терміни. У цьому випадку прагнення до отримання соціального статусу та матеріальних можливостей в рамках класичного професіоналізму неминуче призводило до утворення прірви між педагогічною наукою й практикою. Саме таку ціну доводиться платити, коли цілі професіоналізації досягаються за допомогою академізації.

Практичний професіоналізм – це спроба надати практичним знанням та судженням, які люди мають про свою роботу, належного значення й високого становища. Цей підхід «має на меті піднести ідею практичного досвіду таким чином, щоб створити думку про педагогів як про людей знаючих, з широким кругозором». Такі знання можуть бути отримані й передані у спеціальних, переважно образних, метафоричних і сюжетно-тематичних формах, які традиційно використовують педагоги, щоб представити свою діяльність як колегам, так і іншим особам [13]. Доповненням до міркувань на тему практичного професіоналізму слугує поняття «вдумливої практичної діяльності» або вдумливого професіоналізму. Концепція «рефлексивна практика» була запропонована й розвинена в роботах Д. Шона як метод визначення й винесення кваліфікованих й обміркованих рішень у такій професійній сфері як викладання. Згідно з твердженням Д. Шона, рефлексія означає мислення, яке не є



всього лише відірваним від життя спогляданням, а безпосередньо пов'язана з практикою. Під таким кутом зору сутність професіоналізму полягає у здатності приймати рішення на свій розсуд в обстановці повної невизначеності [15].

Відтак, міркування на тему практичного та вдумливого професіоналізму у кращому випадку істотно знижують роль наукового знання, отриманого в університеті, як основного інтелектуального фактора професіоналізації педагогів. З позиції найсуворішої критики ці міркування призводять до висновку про взаємозв'язок зваженої практичної діяльності вчителя та рішень соціальних проблем справедливості й емансипації, надаючи практичним завданням як соціального й критичного сенсу, так і особистісного й локально вираженого характеру. Розвиток принципового професіоналізму має відбуватися на основі чітко встановлених моральних та етичних принципів. Саме дана форма професіоналізму, яка передбачає дбайливу участь, має лягти в основу професіоналізму, а не суперечливі й вузькі інтереси професіоналізації. Остання вирізняється посиленою увагою до матеріальних умов та становища вчителів як професійної групи. Принциповий професіоналізм припускає повернення до вихідних інтересів, що лежать в основі професії учителя, яка, насамперед, є морально-етичною професією.

Сьогодні поняття професіоналізації усе більше і більше фокусується на визнаній реальності, що професія змінюється у зв'язку із розвитком сучасного суспільства та усе більш складними завданнями, що стоять перед системою освіти. У цьому контексті зарубіжні науковці у цій галузі порушують кілька питань, які потребують відповіді: Що мають вчителі «знати» і «знати як зробити»? Яким чином вони мають бути підготовлені, щоб практикувати цю професію? Яких типів теоретичних, методологічних, діяльнісних та професійних навичок вчителі повинні набути? Які найбільш відповідні й ефективні програми початкової підготовки для навчання педагогічного персоналу?

Відповіддю на ці питання може бути «професіоналізація педагогічної кар'єри» і, особливо, розвиток «професіограми» цієї професії. Це досить складне завдання, якщо врахувати специфіку освітньої діяльності. У зв'язку з цим можна припустити, що професіоналізація реалізується на основі стандартної освітньої функції, стандартів, які, у свою чергу, вказують на загальні та специфічні навички та здібності, необхідні для здійснення вчительської професії. Професіоналізація педагогічної кар'єри ґрунтується на інвентаризації професійних стандартів. Однак, це не «зводить її до систематичної асиміляції навичок, описаних професійними стандартами, але вимагає евристичного та творчого використання цих навичок у навчальних та контекстних ситуаціях», поруч зі знаннями й професійними навичками, «схемами мислення, інтерпретації, створення гіпотез, очікування, прийняття рішень» [11, с. 22].

Заслужовують на увагу наукові дослідження дослідниці Мерилін Кочрен-Сміт, котра висвітлює основні проблеми підготовки та неперервної професійної освіти вчителів, як: їхній вплив на професійну практику та навчання учнів. На думку ученої, професіоналізація педагогічної освіти націлена на забезпечення кожного учня висококваліфікованим учінням, що є основою демократичного суспільства [12, с. 527–546].

ВИСНОВКИ

Таким чином, теоретичний аналіз фахової літератури з проблеми наукового пошуку засвідчив, що новий моральний порядок педагогічної практики передбачає майбутнє об'єднання професіоналізації та професіоналізму навколо формулювання моральних завдань викладання та навчання у школі. Професіоналізація педагогічної



освіти ґрунтується на інвентаризації професійних стандартів й націлена на забезпечення кожного учня висококваліфікованим учінням, що є основою демократичного суспільства. Розвиток принципового професіоналізму повинен відбуватися на основі чітко встановлених моральних та етичних принципів. На нашу думку, саме дана форма професіоналізму, яка передбачає дбайливу участь, має лягти в основу професіоналізму, а не суперечливі й вузькі інтереси професіоналізації. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні психо-педагогічних основ формування продуктивної Я-концепції у процесі моделювання професійного розвитку учителя в країнах Південної Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58–69.
2. Воляннюк Н. Ю. Профессональное развитие субъекта деятельности / Н. Ю. Воляннюк // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков, 2003. – № 2. – С. 37–47.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Зеер Е. Ф. Психология профессионального развития / Е. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – 240 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
7. Муқан Н. В. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу [Електронний ресурс] / Н. В. Муқан. – Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/10_36.pdf
8. Отич О. Професійна адаптація молодого вчителя в умовах зміни ціннісної парадигми освіти / О. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2010. – № 1–2. – С. 9–17.
9. Понзель У. Формування професіоналізму педагога // Порівняльна професійна педагогіка / У. Понзель. – 2012. – № 2. – С. 213–218.
10. Попенко О. М. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала / О. М. Попенко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 44–46.
11. Aldescu-Balas C. E. Student's Initial Training for the Didactic Profession : PhD Thesis. Summary [PhD Candidate] / C. E. Aldescu-Balas. – Cluj-Napoca, (in English). – 2010. – 41 p.
12. Cochran-Smith M. The outcomes question in teacher education / M. Cochran-Smith // Teaching and Teacher Education. – 2001. – No 17. – P. 527–546.
13. Hargreaves A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning / A. Hargreaves // Teachers and Teaching: History and Practice. – 2000. – Vol. 6. – No. 2. – 32 p.
14. Schratz M. What is a “European Teacher”? [Electronic resource] / M. Schratz // A Discussion Paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). – Mode of access: <http://www.sdcentras.lt/pla/res/Schratz.pdf>.
15. Schön D. A. The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action / Donald A. Schön. – London : Temple Smith, 1983. – 374 p.