

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації
Кафедра педагогічної творчості



До 180-річчя
НПУ імені М. П. Драгоманова



До 25-річчя
кафедри педагогічної творчості

**ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ,
МАЙСТЕРНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ
У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:**

ЗДОБУТКИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2015

УДК 378.12 (075.8)
ББК 74.58
П 24

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 7 від 24 лютого 2015 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- В. В. Молодиченко*, доктор філософських наук, професор, ректор
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького;
- З. Н. Курлянд*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського”;
- М. М. Солдатенко*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії
та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти
та освіти дорослих НАПН України.

П 24 Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі
підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи :
монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки
України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ
імені М. П. Драгоманова, 2015. – 432 с.

Коллективна монографія, присвячена 25-річчю першої в Україні та колишньому
СРСР кафедри педагогічної творчості, акумулює результати досліджень провідних
українських вчених та їх наукових шкіл щодо багатоаспектної проблеми високоякісної
ефективної професійної праці освітянських кадрів. Презентовані у виданні оригінальні
концептуальні ідеї, моделі, підходи, технології вибудовують сучасну фундаментальну
стратегію модернізації професійної підготовки фахівців освітньо-виховного профілю та
розкривають дієві засоби активізації процесів їх творчого розвитку, професійної
самореалізації, формування індивідуального стилю, педагогічної майстерності та
культури професійної поведінки.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вищих навчальних закладів та
установ післядипломної освіти, педагогам-практикам, управлінським кадрам освітньої
галузі.

УДК 378.12 (075.8)
ББК 74.58

ISBN

© колектив авторів, 2015
© Гузій Н. В., 2015
© Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, 2015

Розділ 2. КАТЕГОРІАЛЬНА СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ПАРАМЕТРИ ВИСОКОЯКІСНОЇ ПРАЦІ ПЕДАГОГА У СУЧАСНОМУ ПОНЯТІЙНОМУ ПРОСТОРИ

Гузій Н. В.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

Розбудова вітчизняної освіти на сучасних цивілізаційних засадах зумовлює суттєве підвищення вимог до педагогічних працівників та рівня їх професіоналізму як актуальне соціальне замовлення суспільства. Проте розв'язання цих завдань гальмується слаборозвиненими науково-теретичними уявленнями про сутність, зміст і структуру дефініції педагогічного професіоналізму, її недостатнім розмежуванням з іншими близькими за змістом термінами і поняттями.

Загальновідомо, що ступінь розробленості наукової проблеми засвідчує стан її понятійно-термінологічного оформлення. Останнім часом педагогічна лексика, що характеризує педагогічну працю, збагатилася іншомовною термінологією, новими модифікаціями традиційних понять, проте часто хибує на перевантаженість, багатозначність, синонімію, невідповідність термінів сутності понять. Це певною мірою стосується термінологічних зворотів та словосполучень, що використовуються для позначення професіоналізму педагога, серед яких найбільше використовуються “професіоналізм”, “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя-вихователя” та ін. Вони широко увійшли у практичний обіг, дедалі активніше

включаються до науково-педагогічного тезаурусу, категоріального апарату педагогіки, але як поняття ще не мають належного наукового осмислення та теоретичної інтер-претації енциклопедичного рівня. Про це свідчить практична відсутність їх донедавна у довідково-енциклопедичній літературі загального та галузевого спрямування.

У повсякденному вжитку професіоналізм педагога розуміється, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає регулятивним механізмом праці вчителя, вихователя, викладача. По-друге, професіоналізм педагога ототожнюється з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя-вихователя, а по-третє – з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії. Опис професіоналізму педагога в категоріях повсякденної свідомості є цінним накопиченням емпіричного досвіду, однак дещо поверховим і тому недостатнім для характеристики феномена, що вимагає більш конкретного наукового пояснення.

Виділяючи окремим завданням роботи дослідження категоріально-понятійного апарату теорії професіоналізму педагогічної праці, ми виходили з того, що категоріальний ряд будь-якої галузі наукових знань характеризує результати, рівень теоретичного осмислення певної сфери об'єктивної дійсності, що сприяє розкриттю її сутності, предмета, провідної системоутворюючої ідеї, завдяки чому окремі відомості, факти набувають форми наукової системи, конкретизується проблема дослідження, визначаються адекватні шляхи та методи її практичного вирішення. Понятійний апарат виступає організуючим фактором у встановленні зв'язків та відносин, що конкретизують їх зміст у межах цілісної системи, являючи своєрідну “систему координат”, за допомогою якої сприймається дійсність і вибудовується “образ” відповідного явища. Крім того, доцільно спиралися на традиційні положення наукознавства про те, що визначення поняття, його сутності є як підсумком наукового пошуку, так і процесом наукового пізнання (В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Корольов, В. Ф. Журавльов, М. О. Данилов). У результаті цього набір фактів і відомостей про галузь дійсності, а в нашому випадку опис досконалості, якості педагогічної праці, знаходить форму наукової системи, що дає змогу формулювати дослідницьку проблему, визначати смислоутворюючі ідеї, обирати методи вирішення. При цьому варто враховувати те, що термін (від лат.

terminus – межа) – це слово або словосполучення зі спеціальним науковим значенням [76, с. 1333]; поняття – форма мислення, що відображає істотні властивості, зв'язки і відношення предметів та явищ [там само, с. 565]; категорія (від грец. *kategoria* – висловлення) – найбільш загальне і фундаментальне поняття, що характеризує істотні, узагальнені властивості і відношення, взаємозумовлені та взаємозалежні з іншими [там само, с. 565].

Враховуючи сучасні тенденції та завдання систематизації, уточнення, збагачення понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки стосовно проблеми нашого дослідження, варто спиратися на загальнофілософські, міжнаукові положення про співвідношення понять і феноменів як сутності і явища. Якщо явище – це виявлення предмета, зовнішньої форми його існування, що дане в досвіді та почуттєвому пізнанні, то сутність – це внутрішній зміст предмета (явища), що виражається в єдності всіх його різноманітних властивостей і відношень, а їх пізнання означає перехід від явища до сутності [76, с. 1303].

Визначаючи категоріально-понятійну базу дослідження, ми також виходили з положення про те, що педагогічний професіоналізм виступає видовою характеристикою загального родового поняття “професіоналізм”, тому специфічні ознаки професіоналізму педагогічної праці вважали за потрібне розглянути крізь призму загальних рис та властивостей професіоналізму фахівця будь-якої професійної сфери. Ці два вектори термінологічної системи дослідження вивчалися в єдності, що зумовило межі визначення семантичного поля одиниць наукового пошуку у співвідношенні загального, особливого, окремого, одиничного.

Розгляд подібних характеристик у різних понятійних системах доводить як складність самого явища та феномена професіоналізму педагога, так і зумовлює наявність різноманітних міжпредметних підходів та концепцій, що виробляються комплексом наук – філософією, соціологією, психологією праці, професійною педагогікою тощо. Поряд із виявленням такого масиву термінів і понять вважаємо за доцільне вибудувати категоріально-понятійні конструкції, які б не тільки відображали їх логічні взаємозв'язки, а й створювали ієрархію понятійних рядів, відповідно до чого й визначаються етапи дослідження. При цьому застосовувався метод категоріальних опозицій,

який передбачає розгляд термінів, понять, категорій тільки у їх взаємовідношеннях, співвідношенні між собою. Категоріальні опозиції синкретичні, тому за допомогою такого методу аналізу можна визначити понятійні ряди у дослідженні професіоналізму педагога, найбільш загальні системоутворювальні поняття поряд із термінами меншого ступеня узагальненості. Відповідно професіоналізм педагога розглядається через аналіз категоріальних опозицій “праця – професія – спеціальність – кваліфікація педагога”, “педагогічна діяльність – особистість педагога”, “професійна майстерність – творчість – культура педагога” тощо.

Професіоналізм педагогічної праці як соціально-педагогічне явище

Етимологічно термін “професіоналізм” походить від базового поняття “*професія*” (від лат. *professio* – говорити публічно, повідомляти про свою справу), яке в цілому визначається в літературі як рід трудової діяльності, занять людини, що є основним джерелом її існування і вимагає оволодіння комплексом спеціальних знань і професійних умінь, досвіду роботи [8, с. 995; 50, с. 543; 68, с. 216; 76, с. 1086; 87, с. 427]. Разом з тим слід погодитися з думкою О. В. Криштанівської про те, що визначення поняття професії є непростю справою, і поки що не знайдено оптимальної дефініції для його точного відображення, оскільки за зовнішньою простотою приховане широке семантичне поле, межі якого не тільки не визначені, а й мінливі [29, с. 15].

Проведений аналіз дефініцій поняття професії засвідчує, що в науково-довідковій літературі та в розмовному мовленні існують близькі за значенням і водночас багатозначні синонімічні ряди, які до того ж не зовсім узгоджуються в різних мовах, зокрема в українській, російській, англійській тощо. Якщо в англійській мові розрізняються поняття професії (*profession*) та заняття (*occupation*), то в українській та російській – термін “професія” сполучається із словами “робота”, “труд”, “заняття”, “діяльність”, “спеціальність”, “кваліфікація”, “служба”, “посада”, “справа”, “кар’єра”, “ремесло” та ін. Їх тлумачення в українській мові ускладнюється ще й наявністю таких диференційованих термінів, як “труд – праця”, “спеціальність – фах”. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови фах визначається як 1) вид заняття, трудової діяльності, що вимагає підготовки і є основним засобом існування, професія; 2) основна

кваліфікація, спеціальність, різновид справи, заняття, в якому виявляється майстерність, хист [8, с. 1317]. Таке вживання названих термінів залежно від контексту можна вважати перевагою розмовного мовлення, однак при введенні в науковий обіг виникає необхідність створення більш однозначної системи визначень та їх рядопокладання, що допускає умовні обмеження для науково-практичного осмислення феномена професіоналізму як психолого-педагогічної реальності.

Необхідною умовою життя людини визнана *праця*, що є активним процесом перетворення дійсності і відрізняється від інших видів діяльності. Психологічне значення праці Є. О. Климов вважає функціональним предметом аналізу і виявляє ряд психологічних ознак категорії праці. До них учений відносить свідоме передбачення соціально цінного результату, усвідомленість обов'язковості досягнення соціально фіксованої мети, свідомий вибір, застосування, вдосконалення або створення знарядь, засобів діяльності, усвідомлення міжлюдських “живих” та опредмечених виробничих залежностей [27, с. 8-13].

Професія відображає певні види продуктивної праці і пов'язується з історично й економічно зумовленим суспільним поділом праці. З соціального погляду професія призначена для функціонування в суспільстві різних видів професійної праці з метою задоволення різноманітних потреб і виражає об'єктивний аспект їх значущості (професії виникають, розвиваються, відмирають відповідно до суспільних потреб) [42]. У науковій психолого-педагогічній літературі професія визначається як комплекс трудових обов'язків, регламентованої організації дій особистості (К. М. Гуревич, 1970), система вимог, норм, ролей, правил, обов'язків, що висуваються до людини сферою професійної діяльності (Б. Д. Паригін, 1971), певний вид трудової поведінки людини (Є. О. Климов, 1983). На думку Є. О. Климова, поняттю професії відповідають як мінімум такі взаємопов'язані реальності, як спільнота людей, зайнятих в певній галузі праці, як сукупність трудових постів, як процес діяльності в конкретній предметній галузі, як якісна визначеність людини [26, с. 144].

Західні вчені розробили критерії визначення професії як такої порівняно з ремеслом. Американський соціолог Н. Халл виділяє якісні особливості професії, вважаючи, що не кожен вид спеціалізованої

діяльності набуває статусу професії, а лише той, що неодмінно “санкціонований” суспільством, а також вимагає систематичної підготовки у профільних навчальних закладах – спеціальних знань, умінь, навичок, набутих в інституційній формі [92]. Згідно з “ідеальною моделлю професії” Е. Хойлі професією виступають провідні соціальні функції, що вимагають високого ступеня майстерності як у стандартних, так і в нових ситуаціях діяльності; знання та досвід, що є не “рецептурними”, а систематичними, набутими в процесі тривалого навчання, під час якого вони інтегруються у професійні цінності, відображаючи вищість інтересів замовників та відбиваючи етичний код професії; способи вирішення професійних ситуацій на основі знань і умінь, що вимагають свободи професіоналів у поєднанні з їх високою відповідальністю та громадським контролем; престиж професії, який підтримується відповідним рівнем матеріальної винагороди [63, с. 22].

Перебування людини в професії, на думку Є. О. Климова, характеризується виробленням певного способу життя, способу думок, стереотипів сприйняття світу, соціальним типом людини, в результаті чого професійні норми, цінності, установки макросоціального рівня привласнюються індивідом як членом даної соціально-професійної групи, трансформуються в його особистісні ціннісні орієнтації, створюють суб’єктивну картину світу [25, с. 372-373]. Тому, виходячи із суб’єктивної позиції людини, професія стає соціально замовленою предметною галуззю застосування духовних і фізичних сил особи, що дозволяє одержувати матеріальну винагороду за свою працю і задовольняти власні життєві потреби. Професія не тільки гарантує матеріальне благополуччя людини, а й стає чинником, середовищем її розвитку, унікальним засобом особистісної самореалізації. Вивчення “людського чинника” у складному і багатоплановому явищі професії безпосередньо пов’язується із суб’єктом праці як головним перетворюючим, регулюючим, оцінюючим компонентом трудового процесу, що здійснює усвідомлене виконання трудових дій, а також пошук нових способів і прийомів досягнення професійних результатів. У такому контексті важливою є думка, що людина не тільки “вписується” в норми своєї професійної спільноти, засвоює нормативні завдання, а й розвиває, творить професію, розширює сферу докладання зусиль, створює нові засоби, прийоми, технології праці [26, с. 196].

Поряд із поняттям професії широко використовується термін

“спеціальність”, хоч вони досить часто ототожнюються як у розмовному мовленні, так і в спеціальній літературі. Спеціальність (від лат. *specialis* – особливий), на думку багатьох дослідників в галузі психології праці, конкретизує вузьке і нестійке коло робіт у межах однієї базової професії, тобто професії можуть поділятися на підтипи, групи споріднених спеціальностей [25, с. 196; 69, с. 216, 55; 76, с. 1267; 86, с. 164]. Такий поділ професії на різні спеціальності, а також подальша спеціалізація є наслідком розвитку процесів диференціації професійної діяльності людини, поглиблення поділу праці, що відображає істотну відмінність конкретних професійних функцій, встановлює вимоги до спеціальних знань, умінь, навичок, виявляє їх особливості порівняно із більш загальними видами професійної праці. Спеціальність, за визначенням енциклопедії професійної освіти, – це необхідна суспільству обмежена галузь докладання фізичних і духовних сил людини, що пов’язується з постійно виконуваною трудовою діяльністю, сукупністю знань, умінь, навичок, набутих у результаті фахової освіти, і дозволяє вирішувати певний клас професійних завдань, визначати напрями підготовки й зміст професійного навчання [88, с. 164]. Український варіант значення понять професії, спеціальності доповнюється, як уже зазначалося, близьким терміном “фах” (фахівець). Це, з одного боку демонструє багатство і яскравість української мови, а з іншого, швидше ускладнює, ніж якісно доповнює наукове тлумачення цих термінів, призводить до багатозначності їх вживання.

Запропонований логічний ланцюг понять “праця – професія – спеціальність – (фах) – спеціалізація” відображає і підкреслює розгалуженість і рядопокладання видів праці людини в професії, що необхідно враховувати як, так би мовити, “середньо статистичне” явище при визначенні сутності професіоналізму.

Крім того, поняття професіоналізму пов’язується з якісними характеристиками професійної праці, яким найбільше відповідає термін “кваліфікація” (від лат. *qualis* – якість, *facio* – роблю). Кваліфікація фахівця є найважливішою соціально-економічною характеристикою і виражає рівень вирішення професійних завдань певного ступеня складності. Кваліфікаційні можливості людини, міра її готовності до праці залежать як від індивідуальних властивостей, отриманої професійної освіти, так і від стажу, накопиченого досвіду роботи, реальних результатів професійної діяльності, що розкриваються через

ступені і рівні кваліфікації [18, с. 29-30; 68, с. 425; 86, с. 420].

Кваліфікація як рівень отриманої професійної освіти підтверджується відповідними дипломами в результаті успішного проходження фахівцем поточних і підсумкових кваліфікаційних іспитів, що виявляють і засвідчують в основному його професійну ерудицію. Залежно від обсягу і співвідношення отриманої загальної і фахової освіти на кожному з етапів сучасної системи багатоступеневої освіти фахівцю присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра, вчені ступені. Крім цього, після входження людини в реальну професійну діяльність її кваліфікація визначається рівнем ефективності і продуктивності цієї діяльності на основі набутого досвіду, реальних результатів роботи, що зумовлені, насамперед, внутрішніми ресурсами фахівця, а також впливом професійного середовища. Досягнуті результати праці використовуються при встановленні кваліфікаційних вимог до певних посад, виконання посадових обов'язків. *Посада* розглядається в літературі як “трудоий піст” [25], місце в певній організаційно-виробничій структурі, що відповідає рівню кваліфікації фахівця і визначає його права та обов'язки (посада, робоче місце може бути і вакантним). Індивідуальні відмінності кваліфікації працівників враховуються при атестації, присвоєнні розрядів, категорій, призначенні на посади, та закладаються в систему тарифів і ставок оплати праці, а також моральних заохочень, визнання авторитету фахівця як професіонала. Основою для встановлення рівня кваліфікації фахівця служать описово-аналітичні моделі професіографічного плану – професійно-кваліфікаційні характеристики, що розкривають комплекс вимог до кожної категорії, розряду, посади і мають забезпечити дієвий інструментарій диференціації оцінювання професійної кваліфікації та стимулювання розвитку кожного представника професійного співтовариства.

Існуюча впорядкована система професійно-кваліфікаційних вимог у цілому відображає нормативні критерії професіоналізму як достатнього рівня оволодіння людиною нормами (еталонами) професії, що задовольняє суспільні запити названого А. К. Марковою “нормативного професіоналізму” [42, с. 39]. Такі характеристики стають основою при розробленні державних стандартів у галузі класифікації професій і професійної освіти.

Розглянута понятійно-термінологічна система характеризує явище професіоналізму як загального базового інваріанту для будь-якої професії, що досить своєрідно відображається у кожній з них, зокрема і в педагогічній. Подібна ж варіативність, специфіка зумовлює різне світобачення і пов'язується з прагненням людей усвідомити факт належності до того або іншого виду професійного співтовариства, що відрізняються своєрідними уявленнями про об'єктивну і суб'єктивну реальність [25, с. 250-251].

Педагогічна професія відноситься до розряду соціономічних, тобто, за класифікацією Є. О. Климова, належить до типу професій “людина – людина”, яких налічується кілька сотень. На думку автора, при їх вивченні істотно збільшується кількість змінних, що підлягають аналізу. Професіоналів соціономічних видів праці характеризує здатність бачити та утримувати у власній свідомості такі властивості, що відображають умонастрої, поведінку людей, спосіб їхнього життя й активності, а також спосіб упорядкування складного життя людини і суспільства [26, с. 302]. Головна особливість соціономічних професій полягає в їх “комунікативному ядрі” – необхідності професійного спілкування, взаємодії, встановлення ділових контактів з іншими людьми з метою обміну духовними і матеріальними цінностями, пізнання людей і управління ними. Крім орієнтації в соціальних ситуаціях і мовній комунікації, високої відповідальності і принциповості, емоційної чутливості й здатності до спільної діяльності, цій категорії фахівців властива “здвоєність” предмета праці – необхідність також оволодіння конкретними знаннями й уміннями у певній предметній галузі [26, с. 305]. Водночас Є. О. Климов підкреслює значення для цих професій особливої спрямованості розуму, здатності “відчувати душу” іншої людини, бути спостережливим до прояву її почуттів, характеру, поведінки, уміти уявити, змодельовати її внутрішній світ, бути спроможним до співпереживання, саморегуляції, до оптимістичного прогнозування в умовах нестандартних соціальних ситуацій [там само, с. 305-310].

Педагогічна професія, як було показано раніше, є однією з найдавніших, що виникла в ході суспільного поділу праці під впливом соціальних потреб у спеціальній передачі накопиченого досвіду і підготовці підростаючих поколінь до життя і праці, турботи про їхнє духовне зростання. Унікальність педагогічної професії полягає в тому,

що її представники створюють, проектують, організовують спеціальні умови для формування особистості людини шляхом освіти та виховання.

Своєрідність педагогічної праці як виду соціономічної професії, на думку представників наукової школи В. О. Сластьоніна, також полягає у гуманістичному, колективному, творчому характері педагогічної діяльності, що вимагає “подвійної” підготовки – людинознавчої і спеціальної [52, с. 10-11]. Специфіку педагогічної праці всебічно виявляє А. К. Маркова через відмінності у суб’єкті та об’єкті педагогічної діяльності, якими в обох випадках є люди; у меті та завданнях, що не задаються тільки стандартами і напрацьованими стереотипами, а виробляються творчо; у способах діяльності, які передбачають особистий вплив педагога, співтворчість і мають комплексний характер; у результатах, які передбачають як об’єктивні зміни в учнях, так і їх суб’єктивну задоволеність, внутрішній комфорт [49, с. 205-206]. Приналежність людини до педагогічної професії та відповідність їй визначається, насамперед, входженням у світ професійно-педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і служать сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в галузі освіти і роботою вчителя [там само, с. 116]. Такі соціально-педагогічні і групові цінності функціонують і виявляються в суспільній свідомості у сукупності педагогічних теорій, ідей, концепцій, традицій, норм, а їх зміст утворює професійний менталітет педагогів. Характерне для представників педагогічної професії підвищене почуття обов’язку, соціальної і особистої відповідальності закріпило думку про педагогічну діяльність як високу місію, покликання, а не просто як про роботу, службу, ремесло. Успішне ж функціонування людини у педагогічній професії зумовлюється якісними характеристиками її професіоналізму, майстерності, творчості, культури.

Представники педагогічної професії від давнини і дотепер називаються переважно педагогами, вихователями, учителями, викладачами. В сучасному розмовному мовленні і науковій педагогічній термінології вживання цих понять не досить чітко диференціюється та ієрархізується, зустрічається їх взаємозамінність. Так, у російській педагогічній енциклопедії поняття “учитель” ототожнюється одночасно і з педагогічною професією, і з посадою, хоча тут же має місце

словосполучення “професія вихователя” і “вихователь як посадова особа”, а поняття “педагог” як і “педагогічна професія” взагалі не розглядаються [69, с. 490-492]. В Українському педагогічному словнику педагогом називається особа, фахом якої є навчання та виховання, а також наукова діяльність. Вихователем вважається і шкільний учитель, і працівник позашкільних закладів, і вихователь дитячого садку, а поняття “вчитель” не розкривається [10, с. 53, 250]. На наш погляд найбільш цілісно, послідовно та обґрунтовано тлумачення даних понять подається в педагогічній енциклопедії (1966), де термін “педагог” вважається найбільш загальним поняттям для означення осіб, що займаються різними видами педагогічної діяльності (шкільні вчителі, працівники позашкільних установ, вихователі дошкільних закладів та дитячих будинків, науковці тощо), “учитель” – це спеціаліст, що здійснює навчальну та виховну роботу в ЗОШ, а “вихователь” у вузькому розумінні є особою, що обіймає спеціальні виховні посади в освітніх установах.

Зазначені неузгодження в тлумаченні цих термінів, на наш погляд, обумовлені недостатньо чітким розумінням і розмежуванням понять педагогічної професії, педагогічної спеціальності та спеціалізації, педагогічної кваліфікації та посади. На практиці це призводить до суттєвих деформацій у встановленні пріоритетів педагогічної праці та педагогічної освіти, що традиційно, але не зовсім виправдано, полягають в орієнтаціях на предметну діяльність і виконання функцій трансляції основ наукових знань. У педагогічних же навчальних закладах учителів, за влучним зауваженням російських учених, навчають переважно спеціальності, а не професії, хоча нові підходи і цінності в освіті вимагають переорієнтації педагогічної освіти на підготовку педагога-професіонала, який порівняно з учителем-предметником здатний перетворити навчання із свого предмета на дієвий засіб розвитку особистості учня [6].

Встановлення співвідношення розглянутих понять видається необхідною умовою для правильного розуміння сутності професіоналізму в педагогічній праці, у діяльності вчителя. *Педагогічну професію*, на думку Н. В. Кузьміної, можна визначити як такий рід діяльності, в якому джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху [31, с. 9]. Є. О. Климов цілком переконливо стверджує, що “педагог – це

професія, а вчитель (математики, географії тощо) – це педагогічна спеціальність” [26, с. 175]. Вважаючи подані позиції цілком правомірними, зупинимось на характеристиці цього співвідношення. Перспективи розвитку педагогічної професії пов’язуються із подальшим ускладненням освітньо-виховної ситуації під час соціально-економічних змін і активізацією, як і в інших сферах професійної праці, тенденцій до внутрішньої диференціації. Це приводить до виокремлення *педагогічних спеціальностей* як певних видів педагогічної діяльності в межах педагогічної професії, що сприяє для підвищенню ефективності педагогічної праці та підготовки кваліфікованих кадрів. Педагогічна спеціальність характеризується сукупністю знань, умінь, навичок, що забезпечує постановку і вирішення певного класу професійно-педагогічних завдань відповідно до здобутої освіти та присвоєної кваліфікації. Конкретні ж види діяльності в межах педагогічної спеціальності є *педагогічною спеціалізацією*, а *педагогічна кваліфікація* розглядається як вид та рівень професійно-педагогічної підготовленості, що характеризує можливості фахівця у вирішенні певного класу педагогічних задач [52, с. 20]. Підставами для диференціації спеціальностей у педагогічній професії вважається специфіка об’єкта і цілей діяльності, що пов’язане із розмежуванням предметної галузі знань, науки, культури, які виступають засобами взаємодії і відповідно наближаються до форми науково-раціональних знань. Також такими підставами можуть бути вікові групи учнів і вихованців, особливості роботи педагогів, пов’язані з психофізичними і соціальними факторами. Разом з тим В. О. Сластьонін відзначає, що спеціалізація всередині педагогічної професії суперечить принципу цілісності і викликає необхідність зворотних процесів – інтеграції педагогічних впливів, розширення функцій різних видів педагогічної діяльності. Усвідомлення ж в них єдності загального та особливого, і загалом цілісності педагогічного процесу вважається вченим найважливішою характеристикою педагогічної праці [52, с. 20-21].

За таким співвідношенням понять педагогічної професії та педагогічної спеціальності професіоналізм педагогічної праці для всіх педагогічних спеціальностей можна визначити по суті *педагогічним професіоналізмом*, що виступає найбільш узагальненою, базовою видовою характеристикою (за ознаками професії, а не спеціальності). В змісті ж словосполучень “професіоналізм учителя”, “професіоналізм

вихователя”, “професіоналізм соціального працівника” тощо не виключається, а, навпаки, підкреслюється належність до педагогічної професії, що вказує на важливість загально-педагогічної підготовки для будь-якої категорії педагогічних працівників.

Відповідно до сучасних ідей підготовки педагога-професіонала і з метою вивчення адекватності відображення понять педагогічної професії, спеціальності, кваліфікації в нормативних документах, що закладають основи організації педагогічної освіти, школознавства, нами було проаналізовано діючий. Перелік напрямків, спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій підготовки педагогічних кадрів. У результаті з'ясувалося, що виділений у ньому напрямок 0101 (педагогічна освіта) цілком співвідноситься з педагогічною професією, що об'єднує більше тридцяти різноманітних педагогічних спеціальностей і майже таку ж кількість додаткових спеціалізацій. Крім того, специфікою педагогічної освіти, що відображає реалії освітянської практики, є підготовка фахівців педагогічного профілю за двома досить відмінними педагогічними спеціальностями, а також викладачів ВНЗ.

З виокремленням освіти в особливу соціальну функцію серед різних категорій педагогічних працівників вчительство виділяється в окреме найбільш численне професійно-педагогічне співтовариство, що здійснює духовно-практичну трудову діяльність у справі навчання і виховання підростаючого покоління, формування соціально значущого типу особистості.

Особливий інтерес для нашого дослідження ставить вивчення кваліфікаційних характеристик українського вчительства як соціально детермінованих норм професіоналізму педагогічної праці. Поряд із освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра залежно від ступеня здобутої педагогічної освіти, присвоєної кваліфікації для обіймання педагогічних посад, підтверджених відповідними дипломами, нормативні кваліфікаційні параметри педагогічної праці з 90-х рр. також визначаються кваліфікаційними категоріями та педагогічними званнями (і відповідними посадовими окладами (тарифними ставками), які встановлюються на основі регулярного проходження атестації з урахуванням рівня освіти, стажу педагогічної роботи, відповідності займаній посаді та реальних результатів праці. Діючими положеннями про атестацію педагогічних працівників передбачається встановлення

таких кваліфікаційних категорій, як “спеціаліст”, “спеціаліст другої категорії”, “спеціаліст першої категорії”, “спеціаліст вищої категорії”, а також присвоєння педагогічних звань “старший учитель (викладач)”, “учитель (викладач) – методист”. Кваліфікаційні ж характеристики професіоналізму викладацького складу ВНЗ визначаються дещо іншою номенклатурою посад, обумовленою передусім науковими ступенями та званнями.

Як бачимо, педагогічна кваліфікація вчителя відображає рівень його оволодіння професією відповідно до вимог соціального замовлення, державних стандартів, що характеризується рівнем освіти, набутим досвідом і умілістю (вправністю), певним соціальним статусом і професійними можливостями виконувати посадові обов’язки. Така система кваліфікаційних показників, на наш погляд, цілком співвідноситься із професіоналізмом працівників освітньо-виховної сфери як *соціально-педагогічним явищем*, що виступає багатомірною характеристикою якості педагогічної праці на рівні нормативних вимог, які висувуються суспільством відповідно до сучасних цілей і завдань різних галузей освіти. Вони розкривають “стандарти” педагогічного професіоналізму і фіксуються в педагогічних професіограмах, кваліфікаційних характеристиках, педагогічних категоріях, посадах і званнях.

Отже, професіоналізм освітянина як соціально-педагогічне явище, схематично представлене на рис.1, характеризує суспільно-сприйнятливую якість педагогічної праці на необхідних і достатніх рівнях, що забезпечує стабільне функціонування педагогічних систем. Відображаючи норми і цінності культури професійно-педагогічного середовища, такі характеристики розкриваються в соціально-громадському, науково-пізнавальному, організаційно-управлінському, предметно-методичному ракурсах та фіксуються у програмних і нормативно-інструктивних документах, кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах та програмах, методичному забезпеченні підготовки та перепідготовки різних категорій педагогічних працівників.

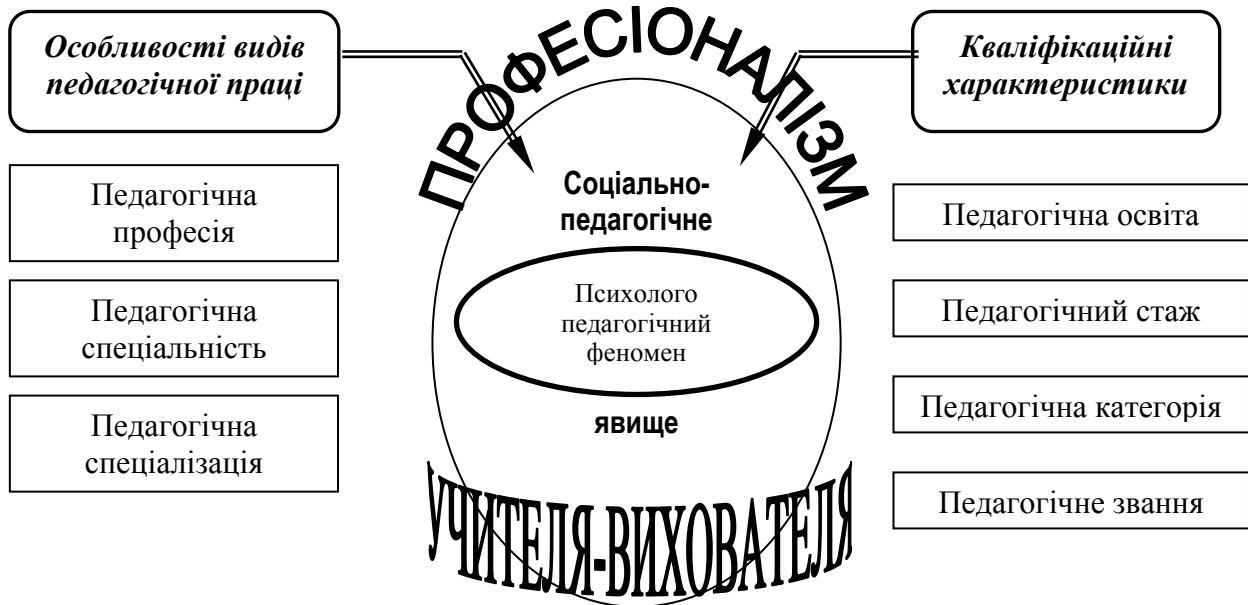


Рис. 1. Взаємозв'язок професіоналізму працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена

Соціально-педагогічний аспект професіоналізму освітянських кадрів насамперед виступає важливим суспільно значущим орієнтиром у наукових дослідженнях цієї сутнісної характеристики культури професійно-педагогічної спільноти як її соціальної домінанти. У цьому плані слушною є думка Е. Е. Карпової про те, що "феномен якості педагогічної діяльності належить до соціального рівня руху матерії та в своєму розвитку об'єктивно підпорядковується законам суспільного, а не індивідуального буття і являє собою соціально та історично обумовлене явище. Його конкретний і специфічний зміст виявляється в функції, яку така діяльність виконує в суспільстві на певному етапі його розвитку" [24, с. 47].

Індивідуально-особистісний аспект професіоналізму педагога у цілому співвідноситься з соціально-обумовленими еталонними і нормативними професійно-кваліфікаційними характеристиками, як це відображено на рис. 1, але змістовно та структурно ускладнюється, часто значно переростаючи нормативні стандарти.

Професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери як психолого-педагогічний феномен

Професіоналізм як *особистісне утворення* педагога не тільки дозволяє йому посісти належне місце в суспільному розподілі праці, а й

перетворюється на індивідуальну цінність, засіб самоздійснення, внутрішній пласт педагогічної культури учителя-вихователя, що визначає стратегії, умови та результати функціонування людини у педагогічній професії. Індивідуальні характеристики якості педагогічної праці в науковій літературі та практичному обігу описуються за допомогою системи термінів та понять, серед яких дедалі більше утверджується дефініція професіоналізму.

Продовжуючи розглядати поняття професіоналізму в єдності його родових та видових характеристик, почнемо аналіз його сутності з довідкової літератури. Визначення професіоналізму майже вперше подається в опублікованій у 1999 р. Енциклопедії професійної освіти за ред. С. Я. Батишева, де це поняття трактується як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. При цьому підкреслюється, що головним у процесі розвитку професіоналізму є не обсяг засвоєної інформації, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати для практичної діяльності [87, с. 379].

Більш поширеним виявилось семантично близьке до професіоналізму поняття “професіонал”, що здебільшого трактується як той, хто обрав якесь заняття своєю професією, фахівець своєї справи [50, с. 523; 87, с. 372]. Отже, це поняття лише формально пов'язується із самим фактом належності людини до професії, не відображає якісних характеристик професійної діяльності і особистісних властивостей працівника, та обмежує і збіднює сутність явища. Разом з тим спостерігається тенденція до розширення трактування поняття “професіонал”, включення до його змісту якісних характеристик, підкреслення високого рівня оволодіння професією. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови до попереднього наведеного значення додається ще такий смисл, як “добрий фахівець”, “знавець своєї справи” [8, с. 995].

У психолого-педагогічній науковій літературі визначення поняття професіоналізму вперше було запропоновано Н. В. Кузьміною в контексті ідей акмеології. Феномен професіоналізму розуміється якісною характеристикою суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і

сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. Крім якісних критеріїв професіоналізму, Кузьміна вводить і кількісні, відзначаючи, що “міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії [32, с. 11]. У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномена, а його сутність пов’язується з вищими рівнями, вищими щаблями досконалості діяльності, досягнутими мистецтвом і майстерністю. Близькість понять майстерності і професіоналізму дозволяє спів-відносити і характеризувати їх за ознаками високої і стабільної продуктивності, ефективності діяльності; високого рівня кваліфікації і компетентності фахівця; оптимальної інтенсивності і напруженості праці; високої точності, надійності й організованості; низької опосередкованості, креативності, суб’єктності, спрямованості на досягнення позитивних соціально-значущих цілей [18, с. 66-67]. Водночас автори, відзначаючи часте ототожнення майстерності з професіоналізмом, вважають, що категорія майстерності є важливою складовою категорії професіоналізму, близькою за змістом до професіоналізму діяльності, тому що мова йде, переважно, про розвиток практичних умінь і гнучких навичок, хоча при цьому необхідно мати і особистісні якості як стартові можливості для оволодіння майстерністю [там само, с. 66-67].

Розгляд професіоналізму винятково в діяльнісному аспекті дещо обмежує і збіднює сутність поняття. З розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників до особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком професійно-особистісних якостей, здібностей, що змінюють систему потреб і цінностей суб’єкта праці. На це прямо вказує Є. О. Климов, вважаючи, що не слід зводити ідею професіоналізму тільки до уявлення про високий рівень умілості професіонала...; професіоналізм – це не просто певний вищий рівень знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а певна системна організація свідомості і психіки людини, що включає властивості людини як цілого (особистість суб’єкта діяльності); прaxis професіонала (уміння, навички, моторику); гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії); інформованість, знання, досвід і культуру

професіонала, емоційний світ та усвідомлення смислів і належності до професії [25, с. 287-289].

Професіоналізм як умова суб'єктної реалізації індивіда пов'язується також із творчим потенціалом людини. У такому ракурсі К. М. Левітан визначає професіоналізм як творче оволодіння фахом [37, с. 5], а І. А. Зязюн і Г. М. Сагач – як достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури та самосвідомості [22, с. 42]. Сутністю ж поняття професійної творчості, на думку В. П. Худякова, виступає акт виробництва новизни в процесі будь-якої професійної діяльності поза залежності від предметного змісту, хоча така новизна може мати широкий спектр проявів, серед яких виділяється об'єктивний аспект творчості (для усіх) і суб'єктивний (для себе) [87, с. 420-421]. В акмеології професійна творчість розглядається як компонент професіоналізму, професійної культури переважно в особистісному аспекті, включаючи розвиток здібностей, професійно-особистого потенціалу, інноваційної спрямованості, креативності, професійно-творчих якостей професіонала, які пов'язані із формуванням суб'єктної позиції, прагненням до постійного самовдосконалення, збагаченням змістів професійної діяльності, розвитком мотивації досягнень, що не дозволяє суб'єкту праці зупинитися на рівні майстерності (який із суспільного погляду і є бажаним) [18, с. 91-94; 49, с. 66-68].

Найбільш продуктивним у вирішенні проблеми співвідношення діяльнісних і особистісних засад у понятті професіоналізму виявляється підхід групи московських акмеологів під керівництвом А. О. Деркача, відповідно до якого цей феномен розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. *Професіоналізм діяльності* трактується як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу працювати із високою продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень

домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [17, с. 307-308]. В результаті досліджень дефініції професіоналізму акмеологи дійшли висновків, що професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людини праці, яка відображає рівень і характер оволодіння професією, це – не тільки досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до професійної праці, стан її психологічних якостей. У цілісному підході до професіоналізму виділяються його дві сторони: мотиваційна сфера (спонукання людини до праці, її сенс, цілі, домагання) та операційна сфера (використання людиною прийомів, технологій, знань, мисленнєвих здібностей та ін.) [49, с. 188]. Таке системне розуміння особистісно-діяльній сутності професіоналізму цілком правомірно відображає не тільки якість професійної діяльності, а й її вплив на особистість, високі стандарти особистісних норм, ставлень, мотивації досягнень у професіоналів.

Розглянуті сутнісні характеристики дефініції професіоналізму поза залежністю від виду і специфіки праці виступають загальними інваріантами – необхідними і достатніми для ефективності роботи, до яких відносяться розвиток саморегуляції, антиципація, образна сфера, уміння приймати і реалізовувати рішення. Специфічні або особливі інваріанти професіоналізму відображають характерні риси конкретних видів праці, що вимагає, відповідно до обраної логіки нашої роботи, виявлення сутності поняття професіоналізму стосовно педагогічної праці, вираженого семантично близькими, спорідненими термінами “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя”, “професіоналізм педагогічних працівників” тощо. Розглянемо існуючі думки вчених з цього питання.

Словосполучення “професіоналізм педагога” (“педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм педагогічної праці”) активно використовується у сучасній педагогічній лексиці, однак здебільшого на емпіричному рівні, а в категоріальному апараті теоретичної педагогіки воно ще недостатньо розроблене. Це поняття введено у науковий обіг Н. В. Кузьміною, а останнім часом конкретизується в ряді спеціальних досліджень, у підходах вчених до його осмислення простежується певна еволюція поглядів.

На думку Н. В. Кузьміної професіоналізм педагогічної діяльності

полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування в учнів готовності до продуктивного вирішення задач у наступній освітній системі засобами свого предмета (фаху) за відведений на навчально-виховний процес час [32, с. 11]. А оскільки продуктивному вирішенню педагогічних задач можуть сприяти або перешкоджати особистісні якості педагога, то варто говорити і про професіоналізм особистості як комбінацію такого набору якостей. При цьому мається на увазі як нероздільність характеристик особистості і діяльності вчителя, так і неможливість їх ототожнення [33, с. 23]. Дотримуючись методології системного підходу у встановленні особистісно-діяльнісної сутності педагогічного професіоналізму та традицій структурно-функціональної педагогіки, Кузьміна, переважно, звертається до його діяльнісних характеристик, педагогічної майстерності. “Професіоналізм сучасної педагогічної діяльності – пише автор – полягає у привнесенні в неї елементів наукового дослідження з метою контролю і самоконтролю міри її продуктивності, а продуктивність, інакше кажучи, – майстерність, що вимірюється” [30, с. 8]. На основі широкомасштабних експериментальних досліджень під керівництвом Н. В. Кузьміної рівні педагогічної діяльності диференціюються за ступенем продуктивності залежно від педагогічної майстерності і педагогічної творчості.

І. Д. Багаєва трактує цей феномен як концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, як інтегративну властивість особистості, що формується в діяльності, а також як процес і результат творчої педагогічної діяльності. Водночас, автор у дослідженнях педагогічного професіоналізму більше уваги приділяє діяльнісним аспектам, підготовленості, визначає поняття професіоналізму як процес та результат творчої педагогічної діяльності, сукупність загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, уміння їх передавати дітям і самокорекцію професійної діяльності, а в його структурі виділяє професіоналізм знань як базис, професіоналізм спілкування як готовність і уміння їх використовувати на практиці та професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамізм розвитку професіоналізму педагога [3, с. 14-15]. У дослідженні Л. В. Малаканової професіоналізм учителя також розуміється як якісний показник продуктивності педагогічної діяльності [40, с. 7].

Багато науковців діяльнісну сутність професіоналізму педагога

традиційно пов'язують із підготовленістю та компетентністю учителя-вихователя. Р. Х. Гільмєєва розуміє професіоналізм учителя як бездоганне знання предмета та вміння його викладати [9, с. 74]. В. Я. Синенко вважає, що професіоналізм учителя визначається високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у сполученні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потрібну підготовку підростаючого покоління до життя [70, с. 47]. В. О. Сластьонін розглядає професіоналізм педагога як компетентність, що полягає у єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [52, с. 40].

В умовах оновленої педагогічної парадигми з розвитком теорії педагогічної праці підсилюється інтерес учених до вивчення феномена педагогічного професіоналізму, збагачуються наукові уявлення про його сутність, розширюється зміст поняття через доповнення новими складовими. У трактуваннях дефініції, поряд із збереженням традиційного розуміння її сутності, активно розробляється особистісний аспект феномена, підкреслюються його інтегративні властивості, розглядається структура поняття (Т. І. Руднева, І. П. Підласий, Л. В. Кондрашова, Б. А. Дьяченко, А. В. Соложин, Л. К. Гребенкіна, О. А. Дубасенюк, А. К. Маркова). Сукупністю якостей, що дають змогу найкраще здійснювати педагогічну діяльність і досягати стабільних результатів праці, вважає професіоналізм педагогічних працівників А. В. Соложин [77, с. 76]. Л. В. Кондрашова переконливо стверджує, що основу педагогічного професіоналізму становить таке складне особистісне утворення вчителя, як морально-психологічна готовність до професійної діяльності [28, с. 78]. Глибоко і детально особистісні сторони педагогічного професіоналізму розглядає І. П. Підласий, вважаючи, що професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи, при цьому, сильний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників [59, с. 256].

В. В. Горбенко [11], та Т. А. Марина [41] підкреслюють в сутності педагогічного професіоналізму індивідуальну неповторність комбінації якостей учителя, а О. А. Дубасенюк [19], А. К. Маркова [43], Л. К. Гребенкіна [13] наголошують на інтегративній природі і цілісності професіоналізму освітянських кадрів. Відповідно до розроблених

психологічних критеріїв педагогічного професіоналізму А. К. Маркова намагається поєднати соціальну, діяльнісну та особистісну домінанти в розумінні цього феномена. Дослідниця визначає сутність учителя-професіонала як фахівця, що опанував високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в процесі праці, робить свій індивідуальний творчий внесок у професію, стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї роботи [43, с. 58]. Досить широкий погляд на сутність відповідного феномена як особистісної якості вчителя має трактування поняття Л. К. Гребенкіною, на думку якої професіоналізм учителя являє собою цілісне інтелектуальне, емоційне, дієво-вольове утворення в структурі особистості, що визначає всі напрямки діяльності педагога, його професійне зростання і майстерність [13, с. 180]. Подібний масштабний підхід до визначення дефініції у поєднанні з аксіологічним аспектом пропонує З. І. Равкін, визначаючи педагогічний професіоналізм як високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну майстерність, що забезпечують конкурентноздатні якості вчителя на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, естетичних цінностей освіти [48, с. 29]. Вищим ступенем вираження ціннісного ставлення педагога до своєї діяльності вважає педагогічний професіоналізм також О. М. Шиян [84, с. 66].

Значний інтерес становлять погляди дослідників на структуру педагогічного професіоналізму. Л. К. Гребенкіна включає в зміст цього феномена фундаментальні знання й уміння, здібності, соціально-педагогічні позиції й установки, ціннісні орієнтації, духовно-моральні якості особистості, що характеризують цілісні інтелектуальні, емоційні, дієво-вольові утворення в структурі особистості вчителя [12, с. 5-6]. О. А. Дубасенюк виявляє в професіоналізмі виховної діяльності дві підструктури – професіоналізм особистості, що охоплює виховну спрямованість, педагогічні здібності, компетентність, та професіоналізм діяльності, що включає теоретичну і практичну підготовку, самовдосконалення [19, с. 104-105]. М. А. Марина трактує зміст педагогічного професіоналізму як комбінацію професійно важливих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок учителя [41, с. 58], Б. А. Дьяченко – як складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь,

індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності [20, с. 6], а Л. В. Кондрашова включає в зміст морально-психологічної готовності учителя як основи педагогічного професіоналізму ідейно-моральні та професійні погляди і переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, установку на творчу працю, здатність до самооцінки її результатів і потребу в постійному професійному самовдосконаленні [28, с. 78].

Застосування методу “репертуарного штахету” у сполученні з методом позаконтекстних операцій аналізу поняття професіоналізму щодо педагогічної праці дало змогу розмежувати існуючі визначення дефініції за найбільш значущими ознаками, виділеними у тексті табл. 1. за допомогою курсиву.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття професіоналізму педагогічної праці

<i>Визначення поняття</i>	<i>Автори</i>
Професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє <i>мистецтвом</i> формування в учнів готовності до <i>продуктивного вирішення завдань</i> у наступній системі засобами свого предмета (фаху) за відведений навчально-виховним процесом час.	Н. В. Кузьміна
Професіоналізм – це концентрований показник <i>особистісно-діяльнісної</i> сутності педагога, зумовлений <i>мірою</i> реалізації його громадянської зрілості, відповідальністю та громадським обов’язком.	І. Д. Багаєва
Педагогічний професіоналізм – це якісний <i>показник продуктивності педагогічної діяльності</i> , ознаками якого виступають загальна <i>культура</i> , <i>педагогічна майстерність</i> , володіння <i>педагогічними технологіями</i> .	Л. В. Малаканова
Професіоналізм учителя являє собою <i>високий рівень</i> його <i>психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь</i> у поєднанні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потребнісну підготовку підростаючого покоління до життя	В. Я. Синенко

<i>Визначення поняття</i>	<i>Автори</i>
Професіоналізм у педагогіці зводиться до <i>здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників.</i>	І. П. Підласий
Професіоналізм педагогічних працівників – це <i>сукупність якостей людини, що дає їй змогу найкращою мірою здійснювати педагогічну діяльність, досягаючи при цьому стабільних результатів у навчанні і вихованні дітей.</i>	А. В. Соложин
Педагогічний професіоналізм учителя – це <i>реалізована у практичній педагогічній діяльності індивідуально-неповторна комбінація професійно значущих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь і навичок учителя.</i>	Т. А. Марина
Педагогічний професіоналізм – це <i>реалізована в педагогічній діяльності професійна індивідуальність учителя певного фаху, що забезпечує успішність і якісну характеристику діяльності.</i>	В. В. Горбенко
Професіоналізм виховної діяльності – це <i>інтегрований якісний показник базових професійно значущих характеристик, міра оволодіння змістом, інформацією у сфері виховання та сучасними засобами розв'язання професійно-виховних завдань, спрямованих на формування особистості та професійні властивості учня.</i>	О. А. Дубасенюк
Професіоналізм учителя – це <i>психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі та професійній самосвідомості, що являє собою складну діалогічну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань та умінь, індивідуальних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманності й реалізуються в творчій педагогічній діяльності.</i>	Б. А. Дьяченко
Професіоналізм – це <i>цілісне інтелектуальне, емоційне, дієвольове утворення в структурі особистості вчителя, що визначає всі напрямки педагогічної діяльності, його професійного зростання і майстерності. Педагогічний професіоналізм за змістом є синтезом фундаментальних знань, умінь, здібностей, усвідомлених соціально-особистісних позицій і установок, ціннісних орієнтацій, духовно-практичних якостей особистості.</i>	Л. К. Гребенкіна
Педагогічний професіоналізм – це <i>інтегрований показник особистісно-діяльнісної готовності до вирішення педагогічних завдань.</i>	Т. І. Руднева

У сучасних умовах інтеграції української педагогіки у світовий освітній простір систематизація педагогічної лексики в теорії

професіоналізму вимагає врахування і зарубіжної наукової думки, яка розвивалася під впливом ідей професіоналізації педагогічної праці, підвищення її престижу, набуття ознак професії та орієнтації на підготовку вчителя-професіонала, вчителя-дослідника, вчителя-методиста, вчителя-актора. Це зумовило зростання інтересу західних дослідників як до проблем професіоналізму педагога, так і до визначення самого поняття (Г. Холмс, А. Кумбс, К. Роджерс, Р. Берн, Г. Хайдеггер, Е. Хойлі, Т. Х'юсон та ін.). При тому зміст поняття професіоналізму з технократичних, функціональних, утилітарних трактувань поступово трансформується в гуманістичні, креативні, аксіологічні концепції.

Значний інтерес становлять результати аналізу Л. П. Пуховською оригінальної зарубіжної літератури стосовно змісту поняття педагогічного професіоналізму. Дослідниця зазначає, що термін “педагогічний професіоналізм” почав поширюватися в західній науково-педагогічній літературі з 70-х рр. і використовується в двох значеннях. Вузкий професіоналізм (*restricted*) характеризується обмеженим полем діяльності та залученням вчителя до позанавчальної роботи, епізодичним зверненням до педагогічної літератури та підвищеною увагою до інтуїції, а також виведенням умінь з досвіду, розглядом подій у класі ізольовано від оточуючого середовища, наданням переваги автономії вчителя, підвищенням кваліфікації в межах конкретного курсу. Широкий професіоналізм (*extended*) пов'язується з уміннями поєднувати теорію і практику, широким контекстом освіти, цінностями професійного співробітництва, активним залученням у позанавчальну педагогічну діяльність, регулярною роботою з педагогічною літературою, підвищенням кваліфікації в галузі теорії. Дослідниця зауважує, що в умовах формування загальноєвропейського простору очевидним стає попит на широкий професіоналізм учителя, але перспективи щодо співіснування та розвитку цих підходів в Європейській освіті в наступному тисячолітті залишаються ще невизначеними [63, с. 22-23].

Цікаве тлумачення сутності професіоналізму педагога на основі фаз його розвитку міститься у працях І. Гудсона (Англія) та Е. Харгрівса (Канада), в яких виділяються такі види педагогічного професіоналізму як класичний, практичний, новітній (принциповий). Класичний (академічний) професіоналізм розуміється як фундаментальні науково

достовірні знання педагога у їх класифікації, кодифікації та переведенні у теоретичні технічні, наукові, мистецькі терміни [91]. Практичний педагогічний професіоналізм – це пріоритет практичних знань, досвіду роботи педагога, що розглядається як джерело життєдіяльності теорії, а не її протилежність [93]. Новітній професіоналізм базується на встановлених морально-етичних принципах, що означає спрямованість педагогічної праці на соціально-моральні цілі і цінності, посилення відповідальності за самостійні рішення педагога, співробітництво, взаємодопомогу, а не просто спільну роботу, професійну гетерономію як відкритість, соціальне партнерство, турботу про учнів, а не просто їх втіху, високий соціальний статус учителя [16]. На думку Л. П. Пуховської визначення принципового професіоналізму є найближчим до вітчизняного досвіду, культурно-національних традицій, поглядів та переконань щодо професійних функцій та компетентності педагога, що відображають вихідні морально-етичні засади педагогічної професії за всіх часів [64, с. 15].

У порівняльних дослідженнях професіоналізму вчителя виявляються також нові для нашої традиції терміни: “професіоналізм учителя-європейця” (Ф. Ваніскотт, 1994), у змісті якого наголошується на мобільності вчителя, його особистій відповідальності за свій безперервний розвиток, науковій обґрунтованості та творчому характері практичної діяльності вчителя; “відкритий професіоналізм учителя” (Г. Кілчтерман, А. Робертс, Т. Аткинсон), що поєднує автономію і моральну відповідальність, свободу і виконавчу дисципліну, ініціативу і контроль [64, с. 25], а також у західній термінології для характеристики високої якості педагогічної праці використовуються терміни “гарний учитель” (А. Комбс), “ефективний учитель” (Дж. Лембо), “вчитель-фасилітатор” (К. Роджерс) та ін.

Як бачимо, останнім часом термін “педагогічний професіоналізм” стає одним із ключових понять теорії педагогічної праці і педагогічної освіти, проте його пояснення й інтерпретація і далі залишається актуальним дослідницьким завданням, на вирішення якого спрямовані пошуки сучасних учених. Аналізуючи існуючі в науковій літературі трактування поняття педагогічного професіоналізму, слід зазначити розвиток тенденцій до моделювання структури цього феномена, виділення різноманітних діяльнісних і особистісних характеристик як його сутнісних сторін. Оскільки кількість визначень педагогічного

професіоналізму фактично збігається з кількістю їх авторів, погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників на сутність, зміст і структуру феномена є неоднозначними, що набагато ускладнює їх виявлення і негативно позначається на процесі формування професіоналізму освітянських кадрів в педагогічній практиці. Розходження в тлумаченнях поняття і його різночитання можна пояснити певною однобічністю підходів дослідників до цього масштабного поліструктурного і складноєрархізованого утворення, недостатньо чіткою диференціацією його особистісних і діяльнісних характеристик, а також наявністю в семантичному просторі інших різноманітних термінів і понять, які використовуються для опису високої якості педагогічної праці, що, залежно від авторської інтепретації, або зводяться до педагогічного професіоналізму як їх сучасного синоніма, або встановлюють із ним рівневі співвідношення. До найбільш близьких педагогічному професіоналізмові термінів, як фундаментальних понять одного ряду, які семантично близькі та мають смислові перетинання, слід віднести педагогічну майстерність, педагогічну творчість, педагогічну культуру, що підтверджується аналізом наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми праці вчителя. Не ставлячи завдання всебічного аналізу цих понять, зупинимось на основних підходах до їх розуміння і, головним чином, визначимо їх співвідношення із педагогічним професіоналізмом.

Найбільш поширеним і розробленим є поняття педагогічної майстерності, хоча в літературі воно трактується неоднозначно, з різних позицій: як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, а її критеріями виступають науковість, гуманність, доцільність, оптимальність, результативність, демократичність, творчість [10, с. 252]. Можливість досягнути високого рівня педагогічної діяльності багатьма авторами пов'язується також із підготовленістю вчителя. Педагогічну майстерність Н. В. Кузьміна визначає як “оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають змогу фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі й успішно їх вирішувати” [51, с. 21-22]. В. О. Сластьонін підкреслює, що теоретичні знання і практичні уміння, що на них ґрунтуються, – це головний, об'єктивний зміст педагогічної майстерності, єдиний і загальний для всіх учителів [75, с. 124, 151]. Майстерність педагога за В. І. Загвязинським – це синтез теоретичних

знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджується і виявляється через творчість [21, с. 13]. З творчістю і рівнем культури пов'язує педагогічну майстерність З. Н. Курлянд, визначаючи її як високу культуру різноманітних видів діяльності вчителя: організаційної, управлінської, виховної, навчальної, трудової тощо – який володіє вмінням здійснювати її творчо та ефективно [55, с. 33]. О. М. Столяренко розуміє педагогічну майстерність як професійну навченість викладача, що полягає в оволодінні ним системою психолого-педагогічних знань, навичок і умінь в організації освітнього процесу і його ефективному здійсненні, а також передбачає володіння педагогічною технікою використання мовних і немовних засобів, прийомів педагогічного спостереження, аналізу, впливу, встановлення контакту тощо [78, с. 300-301].

Нерідко трактування педагогічної майстерності зводиться лише до умінь і навичок педагогічної техніки, що розглядається як важлива зовнішня ознака майстерності вчителя, сформована на основі досвіду, хоча не будь-який досвід, за переконанням В. О. Сластьоніна, стає джерелом педагогічної майстерності [52]. Технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності як умілості, вправності пропонує І. Ф. Харламов, вважаючи, що педагогічна майстерність – це “доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, яка відображає особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу” [81, с. 14]. Педагогічну майстерність як умілість В. О. Якунін вважає системною якістю педагога, що набувається в процесі професійного становлення [90, с. 537].

У таких підходах до визначення педагогічної майстерності підкреслюється роль підготовленості, практичного досвіду і виявляється здебільшого діяльнісне, дещо знеособлене трактування поняття. Це долається в інших позиціях, де у визначенні змісту педагогічної майстерності активно вводяться і особистісні характеристики. О. І. Щербаков, розширюючи особистісну сферу феномена, вказує, що педагогічна майстерність – це синтез педагогічних знань, умінь, навичок, методичного мистецтва і особистісних якостей учителя [85], а Г. І. Хозяїнов додає, що високе мистецтво навчальної діяльності здійснюється на основі знань, особистісних якостей і педагогічного

досвіду [82, с. 81]. В. О. Сластьонін у процесі еволюції своїх поглядів починає розуміти майстерність учителя як синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу [52, с. 334], а М. В. Кухарев і В. С. Решетько безпосередньо визначають педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості вчителя, які зумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі [35, с. 7]. Як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності, трактує педагогічну майстерність Н. М. Тарасевич, включаючи в її структуру педагогічну спрямованість, педагогічні знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку [62, с. 170-171]. З позицій особистості підходять до трактування поняття педагогічної майстерності Г. В. Троцько, називаючи його морально-психологічним, емоційно-вольовим феноменом [79, с. 21], і В. М. Миндикану, підкреслюючи системність комплексу властивостей учителя, що індивідуально формується, усвідомлюється та використовується і дозволяють вчителю досягти високого рівня навчання та виховання школярів [46]. Педагогічна майстерність визначається багатьма вченими з урахуванням таких творчих якостей учителя, як досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва [45, с. 4], як взаємодія почуття та техніки, що веде до цілісного, образного впливу педагога на учня [22, с. 108, 126].

Водночас, при всій перспективності, спроби ввести у зміст педагогічної майстерності особисті якості учителя, виявилися також неоднозначними. Як відзначає Є. І. Рогов, “зайва популярність поняття “майстерність” призвела до того, що воно перетворилося в таке собі вмістилище всього того, чим може займатися вчитель, і навіть перенесла це поняття зі сфери діяльності до сфери особистості” [67, с. 15]. Найбільш продуктивним визнається підхід колективу Полтавських авторів під керівництвом І. А. Зязюна, які трактують педагогічну майстерність у результативному та процесуальному аспектах як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, як вищу творчу активність учителя, що зумовлюється результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу,

індивідуальності вчителя [56, с. 5-7, 30]. Особистісний же фактор пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою оволодіння нею, творчою самореалізацією вчителя в професійній діяльності.

Будучи пов'язаним із майстерністю вчителя-вихователя, феномен педагогічної творчості як самостійний об'єкт досліджень трактується ще більш неоднозначно, що пояснюється недостатнім станом наукової розробленості проблеми, а існуючі визначення поняття відображають різноманітність поглядів учених на сутність педагогічної творчості. Їх узагальнення дозволило виділити найбільш важливі підходи до розуміння феномена педагогічної творчості.

Визначальними рисами педагогічної творчості виступають новизна, оригінальність, нестандартність процесу та результату педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в педагогічній науці та практиці (Ф. Н. Гоноболін, А. К. Маркова, І. Ф. Харламов та ін.). За визначенням учених, педагогічна творчість – це оригінальний та високоефективний підхід учителя до навчальних завдань, збагачення теорії і практики навчання і виховання [10, с. 326], це завжди пошук та знаходження нового [43, с. 51]. Педагогічна творчість містить елементи новизни, що найчастіше за все пов'язано не стільки з продукуванням прийомів навчально-виховної діяльності, скільки з деякою їх модернізацією, новаторство ж розуміється як справжнє відкриття, важливий винахід [81, с. 15]. Таким чином, критеріями новизни можуть бути як об'єктивний, так і суб'єктивний зміст педагогічної творчості. У вузькому, суб'єктивному значенні педагогічна творчість – це “відкриття для себе”, нові для педагога думки, ставлення, оцінки, способи діяльності, що зумовлює розуміння педагогічної творчості як родової ознаки праці вчителя-вихователя будь-якого рівня результативності, завжди пов'язаної з перетворенням, з постійно мінливими умовами розв'язання педагогічних задач та ситуацій (А. К. Маркова, М. М. Поташник, В. М. Харкін, В. А. Кан-Калик, М. Д. Никандров). У широкому, об'єктивному розумінні педагогічна творчість – це створення передового педагогічного досвіду, новаторство, що істотно змінює погляди на педагогічні явища і пов'язується із вищими творчими досягненнями педагога, вищими рівнями майстерності, мистецтвом учителя (Ю. П. Азаров, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, І. П. Раченко, Г. І. Харламов та ін.).

У сучасних умовах активного поширення ідей творчого підходу до педагогічного процесу слухним є застереження не перетворювати педагогічну творчість на “безмежний волонтаризм” [58, с. 10], педагогічну творчість слід відрізнити від прожектерства, підробок, оригінальничання [61, с. 9], що не мають нічого спільного ані з педагогічною наукою, ані з творчою педагогічною діяльністю [72, с. 51]. Тому у визначеннях педагогічної творчості багато авторів, крім новизни, наголошують на результативності, високій ефективності педагогічної діяльності, соціальній значущості, доцільності, оптимальності створених педагогічних інновацій.

Так, Н. М. Яковлева визначає педагогічну творчість як свідому цілепокладальну діяльність учителя, спрямовану на оригінальне та високоефективне вирішення педагогічних завдань [89]. М. В. Кухарев та В. С. Решетько розглядають педагогічну творчість як діяльність, засновану на здібностях, що забезпечують успішність прогнозування, реконструювання і корекції продуктивної педагогічної діяльності та її результату [36, с. 247]. М. М. Поташник пов’язує педагогічну творчість з оптимізацією навчання [61], а П. І. Шевченко, Б. Д. Красовський, І. С. Дмитрик вважають, що педагогічна творчість – це оптимальна реалізація випереджаючих конструкцій-моделей учительської діяльності на основі соціального замовлення та логіки розвитку педагогічної науки [83, с.11]. Решта авторів визначають педагогічну творчість через її вплив на розвиток особистості учасників педагогічного процесу. Н. В. Кузьміна сутність педагогічної творчості вбачає у вирішенні учителем незліченної кількості педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті формування творчої особистості учня, людини, а в професійних навчальних закладах – основ професійної майстерності, готовності до продуктивної праці [34, с. 12]. С. О. Сисоєва трактує педагогічну творчість як особистісно-розвивальну взаємодію суб’єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [71, с. 32], а Р. П. Скульський під педагогічною творчістю розуміє такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який забезпечує максимальні результати розв’язання навчально-виховних завдань та безпосереднє зростання загальної та професійної культури педагога [73, с. 10], що також передбачає систематичне самовдосконалення професійної майстерності шляхом

оволодіння новітніми досягненнями науки, передового педагогічного досвіду і активізації власних науково-методичних пошуків [72, с. 59].

Багато вчених при визначенні сутності поняття педагогічної творчості трактують цей феномен переважно як властивість особистості, виділяючи різні домінанти в її структурі. Ю. П. Азаров, не пропонуючи конкретного визначення, вказує на роль творчого натхнення педагога, інтуїції, передбачення [1, с. 413-438]. З. С. Левчук підкреслює значення потребнісно-мотиваційного блоку в структурі особистості – потреби в новизні, прагнення до перетворення, до пошуку [38, с. 8-9]. В. А. Лисовська та Н. Ю. Посталюк розглядають педагогічну творчість через інтелектуальний компонент [39; 60], а О. М. Пехота – через неповторну індивідуальність учителя, що зумовлює самотність, унікальність педагогічної праці [57].

З актуалізацією культурологічної методології як особливої рефлексії освітньо-виховних проблем, розвитком педагогічної культурології як її специфічної галузі в дослідженнях якісних характеристик педагогічної праці, процесів та явищ педагогічної дійсності у науковому обігу дедалі активніше використовується поняття “педагогічна культура”, “професійно-педагогічна культура”. У цілому склалося три провідних підходи до розуміння сутності педагогічної культури як одного з видів загальної культури людини: діяльнісний (культура як передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної праці), особистісний (культура як концентроване вираження особистості педагога), аксіологічний (культура як система цінностей-регуляторів педагогічної праці) [7, с. 39], а формами її існування визначаються матеріальна і духовна культура. Важливим у контексті нашого дослідження є виділення поряд з педагогічною культурою як соціально-суспільним явищем, носіями якої виступає сім'я, керівники колективів, наставники тощо, також поняття “професійно-педагогічна культура” (І.Ф.Ісаєв, 1993), носіями якої виступають професійні педагоги – вчителі, вихователі, соціальні працівники тощо.

У багатьох визначеннях педагогічна культура трактується в широкому соціальному контексті як підсистема цілісної соціальної системи, що діалектично взаємопов'язана із суспільними процесами та явищами і зумовлена законами суспільного розвитку (В. М. Гриньова, Т. В. Іванова, І. Ф. Ісаєв, Л. С. Нечипоренко та ін.). Виділення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури

суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності, спрямованою на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства. Це робить педагогічну культуру не тільки частиною, а й важливим механізмом відтворення культури суспільства в усіх його сферах [13, с. 116].

Інші автори характеризують педагогічну культуру як складне системне динамічне інтегральне утворення особистості вчителя (О. Б. Гармаш, І. Ф. Ісаєв, О. З. Краснова, Л. А. Нейштадт та ін.), як процес і результат якісної педагогічної діяльності (М. М. Букач, В. В. Зелюк, І. Ф. Ісаєв та ін.). Різноманітними є погляди дослідників на структуру педагогічної культури як системного явища та на виокремлення її компонентів. Розуміючи педагогічну культуру як певну міру оволодіння педагогічним досвідом людства, ступінь досконалості викладача в педагогічній діяльності, досягнутий високим рівнем розвитку його особистості, А. В. Барабанщиков визначає такі її складові як педагогічна спрямованість особистості, психолого-педагогічна ерудиція та інтелігентність, моральна чистота, гармонія раціонального й емоційного, система професійних якостей, потреб у самовдосконаленні [5, с. 72]. Л. А. Нейштадт виділяє духовно-інтелектуальні, процесуальні, творчі, ціннісно-емоційні компоненти педагогічної культури [47, с. 46]. Т. В. Іванова вказує на роль творчої діяльності учителя, його мислення та здатність до перетворення як провідних ознак педагогічної культури [23, с. 46-47]. Вважаючи педагогічну культуру системною властивістю особистості, О. М. Столяренко визначає її компонентами педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, педагогічну майстерність, спеціальну майстерність, культуру праці [78, с. 297-301].

Найбільш фундаментальними та оригінальними визначаються концепції педагогічної культури Є. В. Бондаревської, І. Ф. Ісаєва, В. М. Гриньової, які об'єднує ідея аксіологічної методології та природи цього феномена. На думку Є. В. Бондаревської, педагогічна культура є сферою професійної діяльності та особистісною властивістю, що охоплює динамічну систему педагогічних цінностей, творчих способів діяльності і особистих досягнень учителів, а серед істотних ознак дефініції визначає гуманістичну позицію вчителя, здатність вирішувати проблеми з позиції учнів, психолого-педагогічну компетентність, розвинуте психолого-педагогічне мислення, предметно-методичну освіченість, досвід творчої діяльності та уміння її обґрунтовувати,

розробляти авторський проект, здатність до саморегуляції та саморозвитку, готовність до продуктивного спілкування тощо [7, с. 40]. І. Ф. Ісаєв трактує сутність професійно-педагогічної культури як міру і здатність до творчої самореалізації особистості в різних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння, передачу, створення педагогічних цінностей і технологій, самовизначення особистості педагога [87, с. 398-400], визначаючи феномен інтегрованою якістю особистості педагога-професіонала, умовою та передумовою ефективності педагогічної діяльності, узагальненим показником компетентності та метою професійного самовдосконалення. В. М. Гриньова, розглядаючи педагогічну культуру водночас як відносно самостійну систему і як елемент іншої педагогічної системи, вважає феномен особистісним утворенням, що являє собою діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, які спрямовують і коригують педагогічну діяльність, та визначає структурні компоненти дефініції: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення, що гармонійно пов'язуються з функціональними компонентами – пізнавальним, виховним, дидактично-професійним, комунікативним, діагностико-організаційним, нормативним, захисним [15, с. 122-124]. Автор підкреслює, що результатом формування педагогічної культури є педагогічна майстерність та творчість учителя [14, с. 37].

У різноманітних трактуваннях сутності, змісту і структури педагогічної культури особливий інтерес представляють її якісні характеристики і параметри, відповідно до чого професійна культура виступає мірою якості будь-якого виду професійної праці, а педагогічна культура визначається як “високий ступінь розвитку особистісних якостей і підготовки, що відповідають специфіці педагогічної праці і забезпечують максимальні можливості її ефективності [78, с. 297]. В такому значенні похідні від педагогічної культури терміни є найважливішими системоутворювальними елементами педагогічної культури, що, на думку Г. І. Ріzza, підкреслюють високий ступінь розвиненості професійно важливих якостей педагога, високий ступінь якості педагогічної діяльності, серед яких називається культура цілепокладання вчителя, культура педагогічних знань, культура мислення, культура почуттів, культура спілкування, культура ставлення

учителя [66, с. 115-116]. В. А. Мижериков та М. Н. Єрмоленко, продовжуючи цей ряд термінів, виділяють культуру мовлення, культуру поведінки, культуру думки, культуру зовнішності педагога [44, с. 51-53].

Підходи авторів до встановлення співвідношення розглянутих понять (педагогічного професіоналізму, педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури) також характеризуються неоднозначністю і суперечливістю. Найпоширенішими є такі погляди на зв'язок педагогічної майстерності і професіоналізму вчителя: ці поняття ототожнюються і розглядаються як синоніми (С. І. Іванова); професіоналізм розуміється вузько як база, складова, певний рівень сформованості педагогічної майстерності (Ю. П. Бабанський, Н. К. Бакланова, Н. П. Волкова); майстерність учителя-вихователя вважається основою, ступенем, однієї з граней, складовою професіоналізму (І. Д. Багаєва, А. К. Маркова, с. Т. Каргін, В. О. Соловієнко, Г. І. Харламов). І. Д. Багаєва, на наш погляд, правомірно порушує питання про те, що педагогічний професіоналізм є поняттям більш високого рівня, самостійною категорією, що має лише точки зіткнення з майстерністю [3, с. 14].

Зв'язок педагогічної творчості і професіоналізму вчителя підкреслює багато дослідників проблеми педагогічної праці (Л. К. Гребенкіна, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарев, І. П. Підласий, А. О. Реан та ін.), однак не зовсім конкретно його визначають. А. О. Реан і Я. Л. Коломінський вважають, що професіоналізм і педагогічну творчість не варто тісно пов'язувати, оскільки професійно грамотні дії є неодмінним результатом творчості педагога [65, с. 233], І. П. Підласий вказує, що не можна ні відкидати, ні ігнорувати творчість у професіоналізмі вчителя, необхідно лише віддати належне місце творчості у педагогічній професії [58, с. 7]. М. В. Кухарев і В. С. Решетько підкреслюють, що розгляд творчості з точки зору професіоналізму дає більш міцну основу для виділення різних рівнів педагогічної творчості [36, с. 34-35], а Н. К. Бакланова трактує професіоналізм як основу, базу майстерності й умову творчості [4, с. 83].

Співвідношення професіоналізму вчителя-вихователя і педагогічної культури поки що залишається малодослідженим питанням, однак у концепціях педагогічної культури Є. В. Бондаревської, В. М. Гриньової, І. Ф. Ісаєва, Т. В. Іванової та ін., поряд з аксіологічними

характеристиками, до структури поняття включаються як технологічна переконливість педагога, його вправність, майстерність педагогічної діяльності, тобто інструментальні властивості, так і педагогічна творчість, інноваційність як іманентна характеристика, умова формування творчої індивідуальності вчителя [7; 107]. В. М. Гриньова підкреслює, що результатом формування педагогічної культури є педагогічна майстерність та творчість учителя [14, с. 37]. Найбільш визначену позицію щодо зв'язку педагогічної культури з професіоналізмом займають О. М. Столяренко, Б. А. Дьяченко, Л. К. Гребенкіна, В. О. Сластьонін. О. М. Столяренко конкретно вказує, що педагогічна культура виступає комплексним вищим вираженням професіоналізму викладачів, працівників освітніх установ [78, с. 297], а Б. А. Дьяченко вважає, що педагогічна культура – це цілісна сутнісна характеристика особистості вчителя, важливий компонент його професіоналізму, умова ефективної педагогічної діяльності [20, с. 54]. Л. К. Гребенкіна і Л. А. Байкова трактує педагогічну культуру як основу та зміст професіоналізму [54, с. 28-29], а В. О. Сластьонін, вважаючи педагогічну культуру складним системним утворенням, яке включає і професіоналізм учителя [74, с. 4], підкреслює творчу природу педагогічної культури і відзначає, що “культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту.., а кожен новий елемент культури не перекреслює, не відкидає попереднього пласта культури .., тобто педагогічна культура є результатом педагогічної творчості [80, с. 13].

Крім розглянутих фундаментальних понять педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури, що широко використовуються для характеристики високої якості, досконалості педагогічної праці, в сучасному науково-педагогічному тезаурусі утвердилося також чимало інших семантично близьких до педагогічного професіоналізму термінів та словосполучень. Вони були нами виділені й упорядковані за типовими ознаками у концептуальні блоки, що відображено у табл. 2.

Здійснений аналіз понятійно-термінологічної системи дослідження показав неоднозначність існуючих підходів до тлумачення сутності, змісту та структури як самого педагогічного професіоналізму, так і співвідношення з ним найбільш уживаних та близьких за значенням понять, насамперед, педагогічної майстерності, творчості, культури. Це

пояснюється складністю та багатозначністю кожного з них як самодостатніх феноменів, а також відмінністю теоретичних позицій авторів. Разом з тим, подібна термінологічна неупорядкованість негативно позначається на розв'язанні теоретичних і практичних питань проблеми праці педагога та його підготовки і вимагає їх систематизації та ієрархізації.

Таблиця 2

Термінологічне поле теорії професіоналізму педагогічної праці

<i>Терміни</i>	<i>Концептуальні блоки</i>
Педагогічна професія, педагогічна праця, педагогічна спеціальність, педагог-викладач-учитель-вихователь, педагогічне середовище, професійно-педагогічні цінності, педагогічне співтовариство, педагогічна кваліфікація, педагогічна професіограма, <i>культура педагогічної спільноти</i>	Професіоналізм учителя-вихователя як соціально-педагогічне явище
Педагогічна діяльність, професійно-педагогічна активність, педагогічна взаємодія, функції педагогічної діяльності, психологічна структура педагогічної діяльності, педагогічне спілкування, професійно-педагогічний досвід, творча педагогічна діяльність, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, <i>педагогічна майстерність</i>	Професіоналізм педагогічної діяльності
Професійно важливі якості, педагогічні здібності, педагогічний потенціал, педагогічна креативність, творча індивідуальність педагога, професійна суб'єктність педагога, професійна Я-концепція вчителя, професійно-педагогічна самосвідомість, <i>педагогічна творчість</i>	Професіоналізм особистості учителя-вихователя

Проведений аналіз дозволив погодитися з правомірністю позицій І. Д. Багаєвої, А. К. Маркової, Б. А. Дьяченка, І. Ф. Харламова про те, що поняття педагогічного професіоналізму слід вважати більш масштабним, більш високого гатунку порівняно з педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю, яке складним чином інтегрує останні як його сутнісні складові та рівневі характеристики. Професіоналізм, за А. К. Марковою, – це найвищий рівень професійної компетентності, це оволодіння смислами педагогічної професії, професійними позиціями та її гуманістичною спрямованістю, це оволодіння високими зразками праці (майстерністю), а також постійний

пошук нового у професії (творчість, новаторство) [43, с. 50-52]. Поняття ж педагогічної культури і професіоналізму учителя-вихователя є однопорядковими, хоч і не тотожними.

Ми вважаємо, що професіоналізм, майстерність, творчість педагога набувають смислу лише в контексті культури, яка може виступати “гідною системою координат” (В. П. Зінченко) продуктивної перетворюючої професійної праці педагога, що відображає гуманістичний зміст педагогічної професії та долає поширені, на жаль, технократичні тенденції і обмеження її “предметним баченням” кінцевого результату як засвоєння та відтворювання набутого науково-предметного досвіду. Відповідно, на нашу думку, педагогічна майстерність виступає смислоутворювальним чинником діяльнісної характеристики педагогічного професіоналізму, педагогічна творчість – особистісної, а педагогічна культура – узагальнювальної, аксіологічної. При цьому наша теоретична позиція близька до підходу Л. К. Гребенкіної та Л. А. Байкової, які вважають педагогічну майстерність формою прояву професіоналізму вчителя у педагогічній діяльності як результату набутого досвіду; педагогічну творчість – здатністю педагога до постійного оновлення змісту, технологій організації педагогічного процесу на основі особистісних якостей; а педагогічна культура, на думку авторів, зумовлює фундаментальні засади, змістові орієнтації професіоналізму вчителя-вихователя [54].

* * *

Таким чином, фундаментальність, системність, масштабність, автономність та узагальнюючий характер професіоналізму педагога, його взаємозв'язок і взаємозумовленість з поняттями педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури та іншими дефініціями дає змогу, слідом за В. Я. Синенком, вважати професіоналізм педагога науковою категорією [70, с. 46], одним із центральних понять теорії педагогічної праці – дидакалогії (Т. Маркар'ян).

У розумінні сутності дефініції ми, наслідуючи підхід Л. К. Гребенкіної [13], виходимо із діалектичного співвідношення професіоналізму працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічного явища і як психолого-педагогічного феномена (див.

рис. 1). Як *соціально-педагогічне явище*, професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери являє собою соціально обумовлену розгалужену складноструктуровану систему суспільно детермінованих кваліфікаційних вимог, що відображають норми і цінності культури професійно-педагогічного середовища, в яких концентрується накопичений науково-теоретичний та практико-методичний культурний професійний досвід педагогічної спільноти відповідно до актуальних соціальних пріоритетів, ідеалів, установок з подальшою його трансформацією у систему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Як *психолого-педагогічний феномен*, професіоналізм педагога виступає індивідуальною проекцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури педагога.

Представлений аналіз категоріально-понятійного апарату теорії педагогічного професіоналізму, визначення її термінологічної системи дає змогу осмислити, обґрунтувати сутність професіоналізму педагога як досить нової науково-педагогічної категорії, що використовується для опису високоякісної праці освітянських кадрів та впливає на оновлення ціле-змістових і технологічних засад професійної підготовки майбутніх педагогів. Здійснена ж інтерпретація термінологічних рядів створює категоріально-понятійну базу побудови концептуальної моделі педагогічного професіоналізму та розроблення технологічних підходів до його формування та вдосконалення.

Література:

1. *Азаров Ю. П.* Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. / Ю. П. Азаров – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.

2. *Азаров Ю. П.* Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1971. – 127 с.
3. *Багаева И. Д.* Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Д. Багаева ; НИИ Профтехобразования АПН СССР. – Л., 1991. – 35 с.
4. *Бакланова Н. К.* Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.0.01., 13.00.05 / Н. К. Бакланова. – М., 1997. – 548 с.
5. *Барabanщиков А. В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (К вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барabanщиков // Сов. педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71-77.
6. *Болотов В. А.* Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
7. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
9. *Гильмеева Р. Х.* Профессионализм учителя в социологическом измерении / Р. Х. Гильмеева // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 72-80.
10. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. *Горбенко В. В.* Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Горбенко. – М., 1998. – 189 с.
12. *Гребенкина Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 38 с.
13. *Гребенкина Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 441 с.

14. *Гринева В. Н.* Формирование педагогической педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин / В. Н. Гринева // Образование в современном мире: проблемы, теория, практика. – Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса: ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – С. 36-38.
15. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 416 с.
16. *Гудсон И.* Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // Перспективы. – 2000. – Т. XXX. – № 2. – С. 123-134.
17. *Деркач А. А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Кн. 1-5. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с.
18. *Деркач А. А.* Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.
19. *Дубасенюк О. А.* Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. А. Дубасенюк. – К., 1996. – 444 с.
20. *Дьяченко Б. А.* Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЦППО АПН України / Б. А. Дьяченко. – К., 2000. – 18 с.
21. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
22. *Зязюн І. А.* Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
23. *Иванова Т. В.* Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале педагогических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Иванова. – Волгоград, 1991. – 218 с.
24. *Карпова Э. Э.* Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения / Э. Э. Карпова, А. Г. Колесник // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса: ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – С. 47-49.

25. *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.-Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
26. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
27. *Климов Е. А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
28. *Кондрашова Л. В.* Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму / Л. В. Кондрашова // Рад. школа. – 1989. – № 5. – С. 77-80.
29. *Крыштановская О. В.* Инженеры: становление и развитие профессиональной группы / О. В. Крыштановская. – М. : Наука, 1989. – 142 с.
30. *Кузьмина Н. В.* Диагностика продуктивности деятельности преподавателя и мастера производственного обучения как фактор повышения профессионализма / Н. В. Кузьмина // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. – Л. [Б.и.], 1988. – С. 5-17.
31. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
32. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 119 с.
33. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш.шк., 1990. – 162 с.
34. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. [Б.и.], 1993. – 54 с.
35. *Кухарев Н. В.* На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
36. *Кухарев Н. В.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование). В 3-х ч. – Част. 1. Диагностика педагогического мастерства / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1995. – 103 с.
37. *Левитан К. М.* Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 168 с.

38. *Левчук З. С.* Формирование готовности к профессионально-педагогическому творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / МГПИ им. М. Горького / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
39. *Лисовская В. А.* Формирование творческого потенциала личности воспитателя в пед. вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киевск. гос. пед. ин-т им. М. Горького / В. А. Лисовская. – К., 1984. – 16 с.
40. *Малаканова Л. В.* Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя в курсі “Основи педагогічної майстерності” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди / Л. В. Малаканова. – Харків, 2000. – 20 с.
41. *Марина Т. А.* Формирование профессионализма студентов с использованием машиноориентирующей педагогической информации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Марина. – М., 1993. – 183 с.
42. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркина. – М. : Международный центр “Знание”, 1996. – 308 с.
43. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
44. *Мижериков В. А.* Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 288 с.
45. *Мороз О. Г.* Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. П. Омеляненко. – К. : Знання, 1992. – 112 с.
46. *Мындыкану В. М.* Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. – Кишинев : Штинца, 1991. – 197 с.
47. *Нейштадт Л. А.* К вопросу о понятии “педагогическая культура” / В помощь начинающему учителю : метод. материалы / Л. А. Нейштадт. – Даугавпилс : ДГПИ, 1990. – 87 с.
48. Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект / под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.
49. Общая и прикладная акмеология : учеб. пособие / за ред. А. А. Деркача. – Част. 1. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 279 с.
50. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.

51. Основы вузовской педагогики / ред. коллегия : Н. В. Кузьмина (отв. ред) и др. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
52. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
53. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров. – В 4-х т. – Т. 1. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 832 с.
54. Педагогическое мастерство и педагогическая технология / авторы-составители : Л. К. Гребенкина, Л. А. Байкова. – М. : ЛОР, 2000. – 256 с.
55. Педагогіка : навч. посібник / укл. І. М. Богданова, З. Н. Курлянд, ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – 356 с.
56. Педагогічна майстерність : підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
57. *Пехота О. М.* Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ІПППО АПН України / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.
58. *Підласий І.* Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3-8.
59. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
60. *Посталюк Н. Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан.ун-та, 1989. – 206 с.
61. *Поташник М. М.* Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1988. – 187 с.
62. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тез. докл. и выступл. на Всесоюз. науч-практ. конф. / под ред. И. А. Зязюна и др. – Полтава : ПГПИ, 1985. – 316 с.
63. *Пуховська Л.* Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20-25.

64. *Пухова Л. П.* Концепції професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Л. П. Пухова // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя : зб. наук. пр. – Вип. 4. – Част. 1. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2002. – С. 12-15.
65. *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 410 с.
66. *Ризз Г. И.* Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 114-116.
67. *Рогов Е. И.* Личностное развитие учителя в педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ростов. гос. пед. ин-т. / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 46 с.
68. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 608 с.
69. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 670 с.
70. *Синенко В. Я.* Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-52.
71. *Сисоева С. О.* Педагогічна творчість / С. О. Сисоева. – К.-Х. : “Каравела”, 1998. – 151 с.
72. *Скульский Р. П.* Учиться быть учителем / Р. П. Скульский. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
73. *Скульський Р. П.* Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 132 с.
74. *Сластенин В. А.* Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4-15.
75. *Сластенин В. А.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.
76. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во “Советская Энциклопедия”, 1981. – 1600 с.

77. *Соложин А. В.* Организационно-педагогические условия развития профессионализма педагогических работников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Соложин. – Екатеринбург, 1997. – 197 с.
78. *Столяренко А. М.* Педагогика и психология / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
79. *Троцько Г. І.* Педагогічна майстерність / Г. І. Троцько. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1995. – 117 с.
80. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.
81. *Харламов И. Ф.* О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.
82. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособие / Г. И. Хозяинов. – М. : Высш. шк., 1988. – 168 с.
83. *Шевченко П. И.* Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик. – К. : Наук. думка, 1992. – 148 с.
84. *Шиян О. М.* Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63-68.
85. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : Просвещение, Ленингр.отд., 1967. – 266 с.
86. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет: С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 1. – М. : Проф. образование, 1998. – 568 с.
87. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 2. – М. : Проф. образование, 1999. – 440 с.
88. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 3. – М. : Проф. образование, 1999. – 488 с.
89. *Яковлева Н. М.* Теория и практика подготовки студентов к творческому решению воспитательных задач : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Челябинск. гос. пед. ин-т. / Н. М. Яковлева – Челябинск, 1992. – 37 с.

90. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : “Полиус”, 1998. – 639 с.
91. Goodson I. F. Teachers' Professional lives / I. F. Goodson, A. Hangreaves. – London : Falmer, 1996.
92. Hall H. Occupation and structure / H. Hall. – Engle-wood citfs (New York), 1969.
93. McIntyre D. Initial Teacher Education as Practical Theorising: a Response to Paul Hirst // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII. – № 4. – P. 365-383.

Зміст

Вступ.....3

**Розділ 1. ТВОРЧИСТЬ, МАЙСТЕРНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА СТРАТЕГІЯ
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН**8

Вознюк О. В.

СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ 8

Сисоєва С. О.

СОЦІАЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ 28

Кічук Н. В.

ТВОРЧИСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
ЯК ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ..... 62

Сегеда Н. А.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПЕДАГОГІЧНІЙ СФЕРІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ:
СУТНІСНІ ВИМІРИ І МОДЕЛЬНІ КОНСТРУКТИ 72

**Розділ 2. КАТЕГОРІАЛЬНА СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ПАРАМЕТРИ
ВИСОКОЯКІСНОЇ ПРАЦІ ПЕДАГОГА У СУЧАСНОМУ
ПОНЯТІЙНОМУ ПРОСТОРІ** 109

Гузій Н. В.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ
ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ 109

Сидоренко В. В.

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА 156

Лавріненко О. А.

СЦЕНІЧНА МОВА В ОБРИСАХ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ 200

Гриньова В. М.

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 234

Хоружа Л. Л.

ВІД ЗНАННЯ ЕТИЧНИХ НОРМ ДО ЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ:
СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА 252

Щербина Д. В.

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ДОРАДНИКА..... 259

**Розділ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ТВОРЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦІВ
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОФІЛЮ У ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....289**

Кондрашова Л. В.

МЕТОДОЛОГІЧНА СФЕРА ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 289

Дубасенюк О. А.

НАУКОВІ ЗАСАДИ КРЕАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 318

Барбіна Є. С.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СИСТЕМІ
НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 342

Пехота О. М.

ПЕДАГОГІКА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ .. 368

Лазарєв М. О.

ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА 397

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Барбіна Єлизавета Сергіївна – професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, доктор педагогічних наук, професор;

Вознюк Олександр Васильович – доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент;

Гриньова Валентина Миколаївна – заступник директора Навчально-наукового інституту педагогіки та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, доктор педагогічних наук, професор;

Гузій Наталія Василівна – завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Дубасенюк Олександра Антонівна – професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор;

Кічук Надія Василівна – завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, професор;

Кондрашова Лідія Валентинівна – професор кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор;

Лавріненко Олександр Андрійович – головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

Лазарєв Микола Остапович – завідувач кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, професор;

Пехота Олена Миколаївна – завідувач кафедри педагогіки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук, професор;

Сегеда Наталя Анатоліївна – завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор;

Сидоренко Вікторія Вікторівна – головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент;

Сисоєва Світлана Олександрівна – завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Хоружа Людмила Леонідівна – проректор з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор;

Щербина Дар'я Володимирівна – доцент кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ, МАЙСТЕРНІСТЬ,
ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:**

ЗДОБУТКИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

*Керівник авторського колективу –
Гузій Наталія Василівна*

*Технічне редагування – Т. М. Ветраченко
Верстка – Т. С. Меркулова*



Підписано до друку 16 березня 2015 р. Формат 60x84/16
Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 27. Об.-вид. арк. 23,04.
Наклад 300 прим. Зам №
Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26