



# EDUKACJA KU PRZYSZŁOŚCI

TOM 2

WYZWANIA I ZANIECHANIA  
W KSZTAŁCENIU  
SZKOLNYM

Redakcja naukowa  
Ewa Jagiełło, Anna Klim-Klimaszewska

Recenzenci:

**Проф. Лидия Кондрашова** (Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого в г.Черкассы, Украина)

**Prof. dr. Vincentas Lamanauskas** (University of Šiauliai, Lithuania)

**Doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.** (Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko)

**Prof. nzw. dr hab. Barbara Sitarska** (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska)

© Copyright by Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2014

ISBN 978-83-62160-20-4

Wydanie I

Prace wydrukowano na podstawie oryginalnych tekstów dostarczonych przez autorów

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Katedra Dydaktyki - Pracownia Wychowania Przedszkolnego  
08-110 Siedlce, ul. Żytnia 39

Druk ELPIL  
08-110 Siedlce, ul. Artyleryjska 11

# Педагогический профессионализм в акмеологическом ракурсе

Наталия Гузий  
Национальный педагогический университет  
имени М.П. Драгоманова

## Pedagogical professionalism' ackmeological aspect

### **Abstract:**

*The article asserts on the current importance of developing professional pedagogical practitioners and shaping such professionalism with regard to contemporary scientific-based methodological implications. The article represents author's theoretical and conceptual model for pedagogical professionalism that defines the core components, structure and subdivisions of pedagogical professionalism phenomenon having integral professional and personal nature, as well as proposes their theoretical interpretation.*

Развитие современных цивилизационных процессов обуславливает утверждение новых социальных и личностных ценностей во всех сферах жизнедеятельности общества, среди которых все больше значение приобретают вопросы культуры, творчества, мастерства, профессионализма. В русле современных социально-экономических реалий существенно возрастает необходимость модернизации образовательной отрасли, что требует значительного обновления взглядов на проблемы эффективности труда педагогических работников с позиций возрастания роли личностных факторов формирования их педагогического профессионализма, а также поиска действенных и в тоже время научно обоснованных подходов к профессиональному развитию и самосовершенствованию педагога-профессионала. Это требует дальнейших научных разработок концептуально-теоретических эталонных моделей педагогического труда.

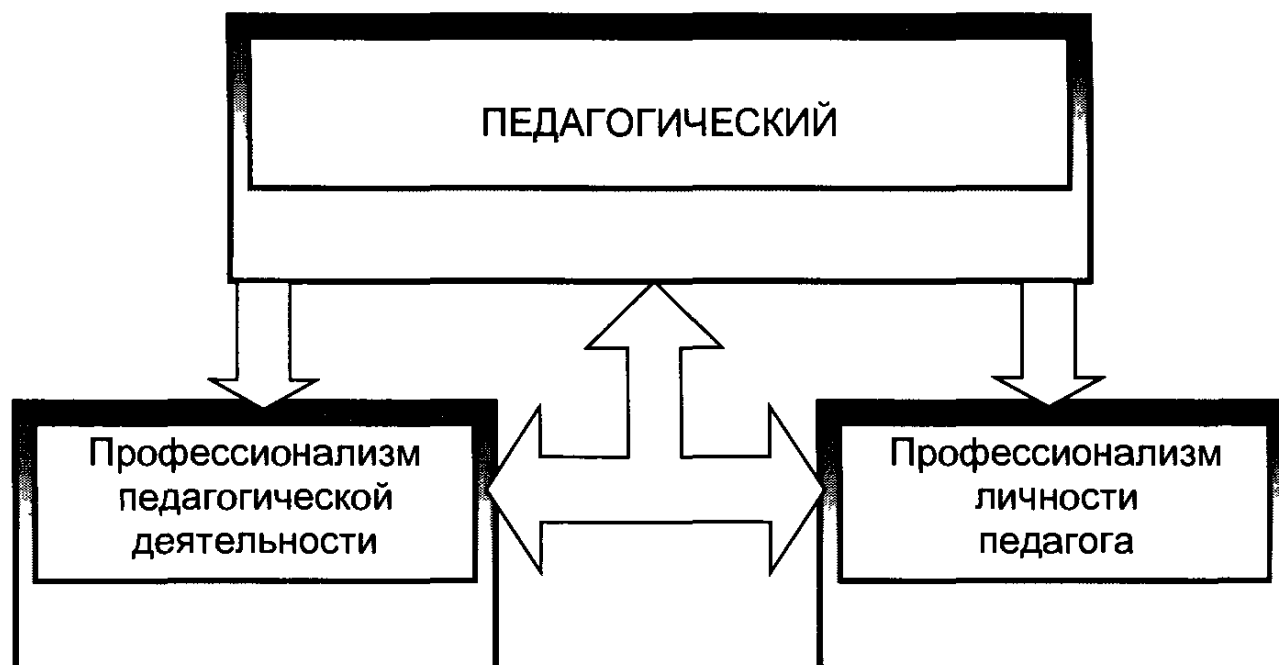
На данном этапе состояния развития дидактологических исследований наиболее научно обоснованными, методически проработанными и практически реализованными являются концептуальные идеи, теоретические модели и соответствующие технологии педагогического мастерства (Е. Барбина, И. Зязюн, Н.

Кухарев, В. Семиченко, Н. Тарасевич и др.), педагогического творчества (Н. Вишнякова, В. Загвязинский, В. Кан-Калик, Н. Лазарев, М. Поташник, С. Сысоева, Р. Скульский, И. Раченко и др.), педагогической культуры (Е. Бондаревская, В. Гринева, И. Исаев и др.). Понятие педагогического профессионализма (профессионализма педагогической деятельности, профессионализма личности педагога) впервые было введено в научный оборот Н.Кузьминой в русле становления акмеологических идей [4, 5]. Это послужило толчком к разработке новых трактовок, теоретических моделей и концептуальных схем данного феномена, предложенных И. Багаевой, Л.Г. Ребенкиной, А. Дубасенюк, В. Сластениным и др. Вместе с тем современной научной мыслью еще не выработано общепринятого толкования сущности, содержания и структуры педагогического профессионализма энциклопедического уровня. В теории педагогического труда недостаточно изученными остаются вопросы взаимосвязи и взаимообусловленности различных характеристик его высокого качества, прежде всего таких наиболее распространенных из них как педагогическое мастерство, педагогическая техника, педагогическое творчество, педагогическая компетентность, педагогическая культура и др. Это часто приводит к неоправданной подмене этих понятий или же использованию обыденных подходов к их пониманию, способствуя тем самым распространению в массовом педагогическом сознании упрощенных взглядов на сущность и содержание дефиниции. Сказанное обусловило предпринятый нами дальнейший научный поиск и определило его основные направления, которые состоят в разработке оригинальной концептуально-теоретической модели педагогического профессионализма, определении его содержания и структурных составляющих.

Методологической базой исследования послужило комплексное использование парадигматических общенаучных стратегий системного, синергетического, историко-цивилизационного подходов, а также положений деятельно-, лично-, профессионально-направленных конкретно-научных методологических стратегий. Их методологическая рефлексия и конструктивно-генетический анализ позволил выявить эвристические возможности каждого из них в определенной динамике, утвердившейся в акмеологическом знании [3]: от

поэлементной, атомистической ориентации – к целостной, системно-структурированной, от узко деятельностной, технократической – к антропоцентрической, гуманистической, от нормативно-стандартизированной – к индивидуально-творческой, субъектной. Феномен педагогического профессионализма как характеристика высокого качества труда учителя-воспитателя является сложным системным объектом с многообразными составляющими, свойствами и отношениями, которые не поддаются непосредственному прямому наблюдению и проявляются косвенно. Это требует использования адекватных методов научного познания, каким на наш взгляд может стать метод моделирования объектов, процессов, явлений как создание их аналитических аналогов.

В своем определении сущности профессионализма педагогического труда и соответственно построения его модели мы исходили из акмеологического понимания личностно-деятельностной природы категории профессионализма. Исходными в нашей концепции стали положения акмеологии о необходимости изучения профессионализма специалистов в их деятельностных и личностных проявлениях, поскольку в профессиональной деятельности личность развивается, ею не только осваиваются новые способы и алгоритмы решения профессиональных задач, обогащается система профессиональных умений и навыков, но и приобретаются новые знания, расширяется кругозор, развиваются сложные общие и специальные способности, укрепляются личностно-деловые и профессионально важные качества, что изменяет систему потребностей и ценностей субъекта труда, развивает мотивационную сферу личности, без чего новые продуктивные технологии не могут быть освоены [2]. Соответственно педагогический профессионализм также определяется целостностью личностных и деятельностных проявлений феномена как органически взаимосвязанных подсистем, а концептуальная схема профессионализма педагогического труда конкретизируется (используя терминологию Н. Кузьминой) профессионализмом педагогической деятельности и профессионализмом личности учителя как его базовыми составляющими и их соответствующими смыслообразующими – педагогическим мастерством и педагогическим творчеством как это показано на рис. 1.



Анализ сущности и содержания каждой из выделенных подсистем педагогического профессионализма, обоснование его категориального статуса требует рассмотрения педагогической деятельности и личности учителя как центральных понятий акмеологии педагогического труда [1].

Исходной предпосылкой и смысловой опорой анализа подсистемы профессионализма педагогической деятельности выступает толкование сущности педагогической деятельности с точки зрения *критерия продуктивности*. Специфика педагогической деятельности определяется такими ее особенностями: по направленности – это ценностно-ориентационная деятельность, которая обеспечивает трансляцию, закрепление и развитие общественно и лично значимых систем ценностей; по содержанию – это преобразующая деятельность, направленная на постоянное изменение уровня обученности и воспитанности детей, средств, условий и методов работы, а также самого педагога (в ней сложнейшим образом сочетается дихотомия нормативно-репродуктивного и творчески активного, овладение существующими образцами и их преобразование); по форме – это организационно-коммуникативная деятельность, которая требует активных социальных контактов, постоянного взаимоинформирования, эмоционально-волевого влияния учителя; по условиям – это психологически насыщенный труд, который предполагает высокую степень интеллектуально-эмоциональной напряженности и требует

способностей к эмоциональной саморегуляции и готовности к познавательной работе с информационными потоками. Кроме этого при определении сущности продуктивной педагогической деятельности можно использовать такие основные исследовательские подходы и уровни ее анализа как социально-управленческий, содержательно-функциональный, процессуально-психологический.

На *социально-управленческом* уровне анализа продуктивность педагогической деятельности определяется степенью реализации задач обучения, воспитания и развития школьников, а профессионализм педагогической деятельности характеризуется *рефлексивностью* управления педагогическими процессами. Анализ *содержательно-функционального состава* педагогической деятельности доказывает ее многоаспектность и содержательную насыщенность, а значит полифункциональность. Именно в полифункциональности раскрывается множественный смысл педагогической деятельности, который имплицитно проявляется в каждом событии школьной действительности и требует от учителя реализации всех функций одновременно, что и составляет бесконечное множество задач для решения [6]. Таким образом, обеспечение комплексной реализации многообразных функций педагогической деятельности обуславливает ее продуктивность, а ее *полифункциональность* характеризует профессионализм педагогической деятельности.

Содержание *процессуально-динамических характеристик* педагогической деятельности определяется соотношением компонентов психологической структуры поведения и мыследеятельности учителя. Психологическая структура педагогической деятельности в целом отвечает общим родовым свойствам человеческой деятельности и соответственно укладывается в общепризнанную схему: мотив – цель – средства – результат, а также соотносится с действиями и операциями. Общая логика процесса деятельности предполагает сложные динамические переходы от фиксирования субъектом потребности к целеполаганию, программированию, исполнению к завершению деятельности и оценке ее результатов. Базируясь на классических положениях общей теории деятельности, психологическая структура

педагогической деятельности наполняется и специфическим содержанием.

Опираясь на современные теоретические представления о психологической структуре педагогической деятельности, ее продуктивность, а именно профессионализм педагогической деятельности определяется *психологически полной разветвленной структурой ее мотивационно-ориентационных, содержательно-отношенческих, технолого-исполнительских и результативно-корректирующих блоков-компонентов.*

Рассмотренные сущностные признаки профессионализма педагогической деятельности являются преимущественно объективными характеристиками качества педагогического труда и в реальной практике функционируют при непосредственной включенности в его процесс. Накопление опыта профессиональной деятельности в ситуациях необходимости постоянного решения педагогических задач, приобретение умелости на основе специальных знаний, профессиональной эрудиции приводит к достижению педагогическим работником профессионального мастерства как высшего стандарта, образца продуктивной педагогической деятельности. Это обязательно предполагает наличие репродуктивного аспекта приобретения педагогом опыта, значение которого нельзя недооценивать. Речь может идти о многоуровневой структуре репродуктивности – от зеркального многократного повторения учителем информации в процессе передачи ее детям – до приобретения высокоразвитых технологических умений адаптировать наработанный материал с учетом разнообразных факторов. По словам А.Реана и Я.Коломинского "мастер педагогического труда – это прежде всего высококомпетентный в психолого-педагогической и ... предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. В целях подготовки таких специалистов следует усилить внимание к формированию "технологических" выводов ... что и как делать в той или иной ситуации, какой метод, способ целесообразен и при каких условиях ..." [7]. Нам импонирует также точка зрения А.Марковой о мастерстве как деятельностной характеристики педагогического профессионализма – выполнении педагогом своего труда на уровне



высоких образцов и эталонов, достижения стабильно высоких результатов за счет хорошего овладения известными и отработанными на практике формами, методами, приемами, хотя достижение мастерства напрямую и не связано с опытом работы [6]. В соответствии с результатами представленного анализа *педагогическое мастерство* в исследовании выступает *смыслообразующей основой профессионализма педагогической деятельности*. Достижение педагогом профессионального мастерства означает его способность осуществлять педагогическую деятельность на уровне ее культуры, “культуросоответствия”.

Таким образом, уточняя сущность профессионализма педагогической деятельности, мы определяем это понятие как процесс и результат продуктивной практической и психологической (внешней и внутренней) активности учителя-воспитателя, которая характеризуется рефлексивностью управления педагогическими процессами, полифункциональностью педагогической деятельности, целостностью и полнотой ее психологической структуры, представленной единством мотивационно-ориентационного (культура педагогического целеполагания), содержательно-отношенческого (культура субъект-объектного педагогического взаимодействия), технолого-исполнительского (культура осуществления), *результативно-корректирующий* (культура оценивания) блоков-компонентов.

Наряду с деятельностной характеристикой педагогического профессионализма особое значение в раскрытии его содержания занимает личностный аспект, ибо личностная сущность педагога и его труда намного сложнее, богаче педагогической деятельности и потому не может быть сведена лишь к продуктивности последней. Анализ другой базовой составляющей педагогического профессионализма – профессионализма личности педагога – осуществлялся в контексте критерия ее развитости с позиций нормативно-ролевого, дифференциально-личностного, субъектного подходов и уровней анализа.

С позиций *нормативно-ролевого* подхода сущностными характеристиками профессионализма личности педагога могут выступать *вариативно-творческие комбинации номенклатуры*

профессионально важных качеств личности педагога с точки зрения их достаточной представленности, многообразия, гармонического сочетания. С точки зрения личностно-дифференцированного уровня анализа личностные отличия педагогов-профессионалов определяются креативным ядром их педагогических способностей и инновационного потенциалу в единстве индивидуальных типологических и специфических сторон и характеризуют творческую доминанту личностных свойств педагога. Со стороны субъектного подхода уникальность самобытность личности педагога-профессионала определяется *самодетерминированностью профессионально-педагогического совершенствования* на основе высоких профессионально-личностных стандартов путем расширения и гармонизации элементов профессионального самосознания с опорой на позитивную и адекватную Я-концепцию.

Рассмотренные характеристики развитости личности педагога-профессионала с позиций нормативно-ролевого, дифференциально-личностного, субъектного подходов в их динамике убеждают в том, что смыслообразующей основой профессионализма личности педагога выступает творчество в его собственно субъективном значении (как творчество). В таком понимании творчество педагога имеет достаточно широкий спектр проявлений, ведущими среди которых являются: вариативно-неповторимые комбинации личностных свойств педагога; оригинальные доминантные качества и своеобразные возможности успешного функционирования в педагогической профессии; собственная внутренне иницируемая активность учителя-воспитателя, которая обеспечивает обогащение культуры педагогического труда новым ценным педагогическим опытом, а также признание уникальности и самобытности индивидуальности педагога-профессионала. Будучи родовым свойством человека, интегральным личностным качеством и критериальной характеристикой развитости личности педагога-профессионала, творчество обеспечивает учителю-воспитателю возможности для постоянного поиска нового в достаточно известных и довольно привычных реалиях педагогической действительности, способствует формированию разнообразных новообразований педагогического мышления, воображения, памяти, эмоционально-волевой и

поведенческой сферы, ценностных ориентаций, а также способствует достижению успешности в различных видах педагогического творчества (коммуникативного, методического, диагностического, дидактического, др.), личностной самореализации и готовности к дальнейшему профессиональному совершенствованию педагога. Актуализация творческого потенциала педагогу-профессионалу необходима и для оптимизации своего труда, его успешности и превращения в средство самореализации.

Итак, профессионализм личности педагога – это сложноструктурированная система общих и специальных профессионально значимых и качеств педагога, содержание которой характеризуется вариативно-творческой комбинацией свойств его личности, ее инновационно-креативный потенциалом в единстве индивидуально-типологических и индивидуально-специфических сторон, а также самодетерминированностью профессионально-педагогического совершенствования с опорой на позитивную и адекватную Я-концепцию.

Рассмотренные сущностные характеристики базовых подсистем педагогического профессионализма – профессионализма педагогической деятельности и профессионализма личности педагога убеждают в их самодостаточности как объектов и единиц анализа, которые невозможно отождествлять. При этом, учитывая методологический принцип единства личности и деятельности, следует говорить об их нераздельной целостности и взаимообусловленности: с одной стороны личностные проявления педагога не исчерпываются только педагогической деятельностью, они реализуются во всем разнообразии форм жизнедеятельности и одновременно являются самостоятельной ценностью, уникальным источником развития нового педагогического опыта и достижений культуры педагогического сообщества; вместе с тем и педагогическую деятельность невозможно “растворять” в личности педагога, поскольку она имеет собственные функции, структуру, достаточно автономные технологические возможности.

Аналогично следует понимать и взаимосвязь выделенных смыслообразующих профессионализма педагогической

деятельности и профессионализма личности педагога – педагогического мастерства и педагогического творчества. Педагогическое мастерство предполагает свободное владение личностью профессиональными знаниями, развитыми умениями, которые приобретаются в процессе непосредственного накопления опыта продуктивной педагогической деятельности. Одновременно невозможно не возражать против прямой линейной зависимости между стажем, опытом работы и обретением педагогического мастерства. Для этого важным является определенная развитость творческого потенциала, необходимого человеку в качестве “стартовых” возможностей достижения успеха в педагогической профессии – общих и специальных способностей, ценностно-мотивационных образований, стремления к совершенствованию, которые характеризуют творческое начало личности. В свою очередь творческие качества личности педагога, проявляющиеся в создании новых оригинальных продуктов педагогической деятельности, особенно на высоких уровнях ее осуществления, опираются на имеющийся опыт и мастерство. Без этого творческий потенциал личности педагога не может продуктивно реализовываться – он будет либо тормозиться отсутствием педагогической умелости, либо может привести к педагогическому волюнтаризму. Приобретение же учителем мастерства вне профессионального творчества грозит обернуться стереотипизацией и механистичностью выполнения педагогических действий, без насыщения педагогической деятельности творческими изысканиями мастерство педагога может подменяться заформализованной деятельностью и ремесничеством.

Таким образом, предложенная концептуально-теоретическая модель педагогического профессионализма, разработанная на основе акмеологических идей, отражает понимание его сущности и содержательного наполнения как интеграции подсистем продуктивной педагогической деятельности (профессионализма педагогической деятельности) и развитости личности педагога (профессионализма личности педагога) и взаимосвязи их смыслообразующих факторов – педагогического мастерства и педагогического творчества.

## Литература:

- [1] Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія /Н.В. Гузій. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004.
- [2] 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.
- [3] Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, А.К. Маркова : учеб.пособ. – М. : Изд-во РАГС, 2000.
- [4] Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения /Н.В. Кузьмина. – М.: Высш.шк., 1989.
- [5] Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н.В. Кузьмина. – М. : Высш.шк., 1990.
- [6] Маркова А.К. Психология труда учителя /А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994.
- [7] Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология /А.А.Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999.
- [8] Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів /В.А.Семиченко // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод.зб. /За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997.
- [9] Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст /В.А.Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4.