

ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ БАЗИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РОЗБУДОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Наталія Гузій

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманов

Анотація:

У статті подано результати наукового аналізу, проведеного з метою визначення продуктивних методологічних стратегій дослідження феномена педагогічного професіоналізму на загальнонауковому (цивілізаційний, системний, синергетичний підходи) і конкретнонауковому (підходи діяльній, особистісній та професійній орієнтації) рівнях. Розкрито евристичні можливості кожного з них у виявленні сутності досліджуваного феномена, а також з'ясовано їх людиновимірну динаміку, що поступово утвердилася у процесі еволюції соціально-історичних чинників професійної діяльності педагога й наукової думки дидактичного спрямування.

Ключові слова:

педагогічний професіоналізм, методологічні підходи, особистісно орієнтована освіта.

Аннотация:

Гузій Наталія. **Человекомерность методологической базы педагогического профессионализма как предпосылка успешного становления и развития личностно ориентированного образования.**

В статье представлены результаты научного анализа относительно определения продуктивных методологических стратегий исследования феномена педагогического профессионализма общенаучного (системный, синергетический, цивилизационный подходы) и конкретнонаучного (подходы деятельности, личностной, профессиональной ориентации) уровней. Раскрываются эвристические возможности каждого из них в выявлении сущности исследуемого феномена, а также устанавливается их человекомерная динамика, которая постепенно утверждалась в процессе эволюции социально-исторических факторов профессионального труда педагога и научной мысли дидактической направленности.

Ключевые слова:

педагогический профессионализм, методологические подходы, личностно-ориентированное образование.

Resume:

Guziy Nataliya. **The human-measurability of methodological basis of pedagogical professionalism as a prerequisite for successful establishment and development of personal-oriented education.**

The article presents the results of scientific analysis with regards to the determining of effective methodological strategies of research of the pedagogical professionalism phenomenon of general scientific (civilizational, systematic, synergetic) and specific scientific (active-, personal-, professional-orientated) levels. The author reveals heuristic possibilities of each of them in detecting the essence of this phenomenon and establishes their human-capacity dynamics, that was gradually affirmed in the process of evolution of social and historical factors of the teacher's professional work and didascology directed scientific thought.

Key words:

pedagogical professionalism, methodological approaches, personal-oriented education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Важливим пріоритетом сучасної освітньої політики нашої держави, детермінованої процесами входження України в європейський науковий і освітній простір, є її особистісна орієнтація, що потребує поглиблення гуманістичних засад навчання й виховання молоді, розширення індивідуальної свободи всіх учасників педагогічного процесу, активізації їх творчих, суб'єктних можливостей. Реалізацію цих стратегічних завдань належить забезпечувати працівникам освітньо-виховної сфери, діяльність яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки істотно оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри. Відповідно, підвищуються вимоги до педагога як до особистості й професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення й технологічної культури, творчого потенціалу й здатності до постійного саморозвитку й самовдосконалення, смислотворчості тощо. Усе це зумовлює необхідність реконструкції методологічної бази осмислення якісних характеристик педагогічної

діяльності на людиноцентристських засадах, зокрема крізь призму категорії педагогічного професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень. Фундаментальні теоретичні підвалини й технологічні основи особистісно орієнтованої освіти ґрунтовно розроблені у працях І. Беґа, Є. Бондаревської, В. Серикова, С. Сисоєвої, С. Подмазіна, М. Чобітька, І. Якиманської та ін. Під впливом ідей розбудови особистісно орієнтованої освіти відбувається оновлення методологічної бази психолого-педагогічних досліджень, зокрема посилюється людиновимірність наукових підходів до вивчення професійного розвитку особистості й різноманітних аспектів професіоналізму фахівця (О. Деркач, В. Зазикін, Є. Климов, А. Маркова, Е. Зеєр та ін.). Проте залишаються недостатньо систематизованими запропоновані різними авторами методологічні стратегії вивчення феномена педагогічного професіоналізму, а також не набула достатнього висвітлення проблема встановлення їх людиновимірної динаміки.

Мета статті полягає у визначенні продуктивних методологічних підходів до

вивчення сутності педагогічного професіоналізму в ракурсі встановлення їх людиновимірності та наукової інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. Запропоноване в роботі визначення методологічної бази сутності педагогічного професіоналізму спирається на фундаментальні положення наукознавства про наявні методологічні рівні й джерела наукових досліджень та евристичні можливості їх методологічної рефлексії (В. Краєвський, Е. Юдін). Міждисциплінарний характер професіоналізму педагога вказує на необхідність вибору парадигматичних методологічних стратегій його вивчення, що дає змогу виробити цілісні й різнобічні уявлення про досліджуваний феномен. Це зумовило обрання комплексного підходу до визначення й систематизації методологічних стратегій дослідження педагогічного професіоналізму, серед яких виокремлено загальнонаукові (системний, синергетичний, історично-цивілізаційний) і конкретнаукові підходи – діяльнісно орієнтовані (діяльнісний, праксеологічний), особистісно орієнтовані (гуманістичний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний), професійно орієнтовані (професіографічний, акмеологічний).

До фундаментального рівня загальнонаукової методології належить системний підхід, становлення якого в 60-ті рр. сприяло формуванню системології, або загальної теорії систем, значний внесок у розвиток якої зробили В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін. Наукова цінність системного підходу визначається його значенням як єдиного принципу, універсального методу пізнання, що протистоїть стихійності, суб'єктивізму та створює умови для послідовності й стабільності наукових пошуків, вивчення явищ у їх цілісності, неподільності й комплексності, у взаємозв'язках одне з одним і з середовищем. Традиція розвитку педагогічних явищ започаткована ще у працях П. Каптерева, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, а безпосереднє розроблення педагогічної системології уможливили дослідження С. Архангельського, Т. Ільїної, В. Беспалька, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, В. Якуніна та ін. Важливим результатом цих наукових розвідок стало виділення педагогічних систем із кола соціальних і виявлення їх якісної своєрідності та специфічних характеристик.

Дослідження проблем педагогічної діяльності як специфічного системного об'єкта за допомогою структурно-функціонального та структурно-рівневого аналізу дало змогу науковцям розробити їх цілісні інтегративні

моделі, виявити різноманітні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки та відношення, системотвірні чинники й основні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах (С. Архангельський, В. Беспалько, Н. Кузьміна, О. Міщенко, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.). Відповідно, професіоналізм педагога слід розглядати як досить специфічну й складноструктуровану педагогічну систему, яка охоплює різноманітні компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, що потребують обґрунтованого виявлення й теоретичного моделювання, а також віднайдення системотвірних чинників, необхідних для педагогічного управління процесами його формування та розвитку. Усвідомлення цілісності, інтегративності педагогічного професіоналізму, множинності його смислів та їх ієрархії, взаємозалежності з соціально-педагогічним середовищем запобігатиме однобічності, статичності, механістичності в розумінні сутності цього явища.

Синергетичний підхід, що поширився у 80-ті рр., відображає наукове переосмислення ідей системності та цілісності світу, уявлень людини про нього й саму себе з позицій теорії самоорганізації систем (І. Пригожин, Г. Хакен, В. Буданов, А. Колмогоров, О. Князева, С. Курдюмов та ін.). Це радикальним чином змінило спосіб сприйняття й пізнання дійсності порівняно зі сформованою класичною картиною світу, в якій домінував раціоналізм, детермінізм, механіцизм, редуccionізм. Засновані на екологічних імперативах принципи та положення синергетики мають значні перспективи при вивченні педагогічних систем, яким притаманні явні синергетичні ознаки: спільний рух, використання односпрямованих впливів, що збігаються з внутрішніми спонуканими й тенденціями розвитку особистості та колективу.

Обґрунтовані у працях В. Андрєєва, Є. Бондаревської, С. Кульневича, М. Весни та ін. провідні положення педагогічної синергетики – нелінійність (знання й досвід накопичуються не тільки послідовно, а й спонтанно), незавершеність (інформація повідомляється не повністю, є змога її доповнювати), суб'єктність (притаманна конкретному учневі та вчителю), відносна передбачуваність педагогічних результатів тощо – спрямовані на подолання традиційних жорстко регламентованих моделей педагогічної діяльності. Відповідно, професійний і особистісний розвиток педагога не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійної картини світу педагога, зміну його ціннісних орієнтацій,

стимулюючи власну самопізнавальну й саморозвивальну активність. Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності професіоналізм педагога виступає специфічною формою його професійної самодетермінації й самопроекування, що дає змогу виходити на нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку. До того ж, важливого значення набувають положення про гетерогенність формування й розвитку окремих складників, структурних одиниць цілісної системи професіоналізму педагогічної праці.

Історично-цивілізаційний підхід полягає в конкретно-історичному ракурсі дослідження педагогічних явищ, встановлення логічних зв'язків їх витоків, розвитку, виявлення якісних особливостей цивілізаційних періодів та етапів. Залежно від типу педагогічної цивілізації (природної, репродуктивної, науково-технічної, гуманітарної, езотеричної – за І. Колесниковою; теологічної, соціоцентристської, натуралістичної, антропологічної – за І. Фомічовою та ін.) розрізняють способи буття педагога, властивості його світогляду, якість сприйняття й розуміння сутності педагогічних явищ. У сучасних умовах сходження до майбутньої креативно-педагогічної цивілізації це передбачає кардинальну зміну смислів, настанов, стереотипів педагогічної праці, ревізії всіх наявних моделей педагогічних систем за критерієм «людяності» [7]. Отже, конкретно-історичні й парадигматично-цивілізаційні освітньо-виховні стратегії та пріоритети, наявний рівень професійної культури педагогічної спільноти зумовлюють вимоги до світоглядних засад, змісту, засобів, технологій педагогічної праці й визначають актуальний тип педагогічного професіоналізму, а також виступають механізмом соціогенезу праці педагога, підтримуючи або елімінуючи прояви його індивідуальної неповторності та особистісної специфіки. Означений гуманістичний потенціал синергетичного, системного, історично-цивілізаційного загально-наукових підходів, що застосовуються в дослідженні професіоналізму педагога, значно збагачується у взаємозв'язку з конкретна науковими методологічними підходами, згрупованими нами за типом орієнтації – діяльнісної, особистісної, професійної.

Діяльнісний підхід як фундаментальна методологічна стратегія вітчизняної філософії, психології, педагогіки, що базується на теорії людської діяльності, розробленої у працях М. Басова, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, М. Кагана, Е. Юдіна, К. Абульханової, П. Ельконіна, Б. Ломова та ін., розглядає людську працю як форму взаємовідносин

людини із середовищем і предметним світом. Методологія діяльнісного підходу широко використовується в сучасних дослідженнях педагогічної діяльності, оскільки сама ця категорія традиційно належить до центральних одиниць її аналізу, а уведені Н. Кузьміною поняття професіоналізму педагогічної діяльності безпосередньо відображає зміст сучасних концептуальних моделей педагогічного професіоналізму. Разом із тим, класичний діяльнісний підхід сьогодні трансформується в інші самодостатні методологічні стратегії, серед яких останнім часом набуває все більшої ваги праксеологічний підхід, що вважається оригінальною проекцією діяльнісного підходу, зверненою переважно до технологічних аспектів різних видів людської діяльності.

Фундаментальні основи праксеології закладені у працях Ф. Сміта, У. Тейлора, Л. Шательє, К. Бернара, К. Маркса, К. Адамського, а перші концепції праксеології як науки про досконалу дію були розроблені на початку ХХ ст. такими вченими, як Е. Слущкий, П. Бурдо, А. Богданов, С. Прус, Ж. Гостеле. Створена Т. Котарбинським і Т. Пшоловським цілісна праксеологічна теорія досконалості дії досліджує загальні закони досконалої людської діяльності на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду. Особливу увагу праксеологи приділяють ретельній підготовці людини до виконання дії, вважаючи останню не просто «механістичною сукупністю, помноженістю простої праці», а «якісно новою, кооперативною, організованою». Сучасні дослідники вважають праксеологічну культуру фахівця важливим складником його професійної культури, що складається із сукупності необхідних способів і стратегій, здібностей, які забезпечують перехід від формулювання проблем і завдань до конкретних дій, необхідних для їх розв'язання та виконання [5, с. 42–43; 16, с. 141].

Використання праксеологічного підходу спрямовує професійну працю вчителя на її практичну досконалість, майстерність, що досягається за допомогою правильної її організації: вироблення системи заходів, створення оптимальних умов, засобів, докладання цілеспрямованих зусиль для досягнення максимальних результатів. Розв'язання проблеми професіоналізму педагогічної праці з позиції праксеологічного підходу передбачає всебічний аналіз майбутньої педагогічної діяльності, цілеспрямоване розроблення засобів її вдосконалення для подальшого підвищення продуктивності, регулярне оновлення знань, обґрунтоване планування, раціональне використання часу, зусиль тощо. Це свідчить про важливе

технологічне значення праксеологічних ідей при дослідженні проблем педагогічної майстерності, досконалості педагогічної діяльності, на що вказує А. Ліненко, виділяючи такі принципи досконалої педагогічної діяльності: визначення цілей педагогічної діяльності (головних і другорядних, первинних, проміжних і кінцевих); уміння зіставляти, порівнювати, аналізувати поставлену мету й отримані результати; прогнозування можливих результатів педагогічної діяльності; планування подальших дій, підготовку майбутньої діяльності, що охоплює самовиховання й самовдосконалення, велику тренувальну роботу для набуття навичок, збагачення професійними знаннями та вміннями; позбавлення інвігільції в майбутній педагогічній діяльності (надмірне опікування, тиск на учнів) [8, с. 21–22].

Загалом проведений аналіз діяльнісно орієнтованих підходів свідчить, що такий методологічний напрям у всій розмаїтості його видів і трансформацій залишається важливим науковим орієнтиром при вивченні проблем професіоналізму вчителя-вихователя. Проте, разом із діяльнісною природою професіоналізму педагога як соціально-культурного явища, все більшого методологічного значення набувають особистісні параметри суб'єкта діяльності та праці (Є. Климов, В. Зазикін, Б. Ломов, О. Саннікова, В. Сластьонін та ін.), що є складниками культурної «скарбниці людства» і збагачують людиноцентристські орієнтації проблеми професіоналізму фахівця. Найбільш переконливо, на наш погляд, ця методологічна стратегія представлена гуманістичним, антропологічним, культурологічним, аксіологічним, суб'єктним (індивідуально-творчим, креативним) підходами.

Гуманістичний підхід об'єднав філософів, педагогів, психологів, соціологів у пошуках смислу людського буття, свободи вибору, творчої самореалізації, цілісності особистості, управління власним розвитком. Гуманістичні педагогічні моделі освіти й виховання об'єднують особливе ціннісне ставлення до людини, визнання її розвитку провідним завданням освіти й виховання, а становлення унікальної особистості – їх головним результатом. Саме тому свобода і творчість учителя й учнів стають пріоритетними при виборі засобів, методів, форм педагогічного процесу з метою підтримки особистості в її самовизначенні та самореалізації [2, с. 44]. Під впливом гуманістичних ідей значно збагачуються погляди на сутність професіоналізму педагогічної праці, що розглядається крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, завдяки чому вчитель не тільки виконує належне, а й активно переосмислює всі компоненти педагогічного

процесу, надаючи їм особистісного смислу, прагне на рефлексивній основі пробудити цей смисл в учнів, проявляючи в такий спосіб педагогічну творчість, насамперед на основі самоорганізації [3, с. 55–56].

Антропологічний підхід органічно «вписується» в методологію гуманістичного, хоча має власну предметну «людинознавчу» специфіку, висвітлену у працях К. Ушинського, П. Блонського, сучасних дослідників Б. Бім-Бада, Л. Лузіної, В. Сластьоніна та ін., у яких підкреслюється, що «антропологічний підхід передбачає істотну зміну мети педагогічної освіти: відмову від управлінських і маніпулятивних цілей, висування саморозвитку та самоактуалізації особистості студента як пріоритетних цілей його професійного становлення» [10, с. 14–15]. Антропологічні ідеї сприяють змістовому наповненню сутності педагогічного професіоналізму актуальною проблематикою збереження професійного здоров'я та довголіття фахівців освітньо-виховної сфери, оптимізації умов їхньої праці.

Сьогодні утвердження культурологічного підходу визнається значним гуманістичним просуванням у методології вивчення педагогічних явищ і феноменів, серед яких і професіоналізм педагога. Для психолого-педагогічних досліджень методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з людською діяльністю, виходячи з чого, не будь-яка діяльність збагачує культуру, а лише та, внаслідок якої розвивається й удосконалюється індивід [6, с. 181]. Відповідно, культура акумулює результати творчої діяльності людини, з одного боку, а з іншого – формує її саму як творця, вдосконалюючи духовно-творчі можливості особистості, тому особливий інтерес становить ідея співвідношення творчості й культури. У професійній сфері культура особистості вводиться до складу кваліфікаційних параметрів фахівця, а її критеріями виступають оптимальність і конкретність її соціального та професійного самовираження й самореалізації [9, с. 34–37]. У такому контексті професійна культура фахівця розглядається як системна духовно-особистісна ознака, що відображає ставлення професіонала до світу соціальних і професійних цінностей, забезпечує відповідний рівень професійної діяльності (Є. Клементьєв, Н. Крилова, В. Правоторов, В. Семиченко та ін.).

Професійно-педагогічна культура як соціальне явище характеризується особливостями взаємодії поколінь, засобами, носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадськість (В. Данильченко, І. Ісаєв, М. Ситникова), тоді як індивідуальний план педагогічної культури відображає особистісний

смысл цінностей і технологій педагогічної діяльності, забезпечуючи повноту та цілеспрямованість професійної самореалізації педагога. Такий контекст зумовлює необхідність розгляду проблеми педагогічного професіоналізму як культури педагогічної праці, вищої педагогічної школи – як інституту культури, а цілей і змісту професійної підготовки вчителя – як створення умов для самовизначення студента в системі педагогічної культури.

Методологічна значущість гуманістичного й культурологічного підходів при аналізі педагогічних явищ гармонійно «цементується» їх ціннісними засадами – аксіологічним підходом. Соціально-педагогічне значення аксіологічного підходу зумовлюється його фундаментальними положеннями про органічний зв'язок цінності з ідеями гуманізму й культури, де людина розглядається найвищою цінністю суспільства, а суспільні цінності виступають засобом задоволення людських потреб і пов'язують людину з навколишнім світом [15]. Аксіологічні функції та пріоритети освіти й виховання виконують роль цільового орієнтира й регулятора педагогічних процесів на основі пізнання, переживання й сприйняття людиною системи цінностей, вироблення особистісного ставлення до них. Відповідно, аксіологічні засади педагогічної праці зумовлюють розуміння й сприйняття вчителем сенсу педагогічних цінностей, визначаючи ціннісний тип педагогічного професіоналізму, ціннісне ставлення педагога до професіоналізму. Аксіологічний ракурс професіоналізму педагога набуває особливої актуальності в умовах сучасної цивілізаційної кризи, розвитку технократичних тенденцій у розумінні успішності професійної праці фахівця й необхідності впровадження її людиноцентристських вимірів гуманістичної орієнтації.

Суб'єктний підхід (індивідуально-творчий, креативний) сьогодні є одним із провідних у людинознавчих науках і, відповідно, в особистісно орієнтованих методологічних стратегіях. У прогресивних педагогічних системах минулого й сучасності ідеї суб'єктності (полісуб'єктності) розкриваються в термінах «активність», «самостійність», «ініціативність», «творчість» і вивчаються психологією та педагогікою творчості, де триває активний пошук шляхів формування творчої особистості, її спрямованості на віднайдення нового, нестандартного в усіх сферах людської діяльності, на розвиток творчих можливостей за допомогою спеціальних технологій (Д. Богоявленська, Н. Кічук, С. Львова, Б. Нікітін, О. Пехота, С. Сисоєва, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.). У руслі ідей суб'єктної

педагогіки проблема творчої індивідуальності вчителя стає найважливішим методологічним положенням педагогічної теорії і практики, сутність якого – у постійному саморозвитку та самовдосконаленні особистості педагога, їх принциповій незавершеності. Така позиція допомагає долати репродуктивно-механістичне розуміння змісту педагогічної діяльності, сприяє професійній рефлексії, посилює інтерес до проблем педагогічної творчості.

Особливого значення в дослідженні професіоналізму педагогічної діяльності набувають методологічні орієнтири професійно орієнтованих підходів, що зумовлюється не лише їх семантичним корінням, а й суттєвими пояснювальними можливостями. До них належать професіографічний і акмеологічний підходи.

Професіографічний підхід, що кристалізує знання про різні аспекти професійної діяльності людини, покликаний розкрити всю складність професії, виявити її змістові та структурні особливості, визначити різноманітність відносин особистості фахівця з предметами, способами й продуктами праці, з власним оточенням [11, с. 6]. Його завданням є створення професіограм – еталонних моделей фахівця, що забезпечують кваліфіковане виконання роботи й збагачення професійного досвіду. Професіографія педагогічної діяльності, започаткована в 20-ті рр. минулого століття у працях М. Гармсен, М. Зотіна, В. Кутєпова, М. Левітова, Я. Мамонтова, Т. Маркар'яна, М. Соколова, І. Чаленка та ін., пройшла еволюцію від кваліфікаційних моделей учителя поелементного констатувально-узагальнювального характеру та браку методологічних принципів, через функціональну спрямованість педагогічних професіограм, зміну моноідеологічних настанов на плюралістичні, до домінування гуманістичних і аксіологічних характеристик. Така методологічна орієнтація виявляється особливо продуктивною в дослідженнях проблем якості професійної діяльності вчителя-вихователя, його педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму, оскільки сприяє науково обґрунтованому аналізу практичної роботи вчителя, виробленню критеріальної бази атестації педагогічних працівників, а також створенню з цією метою відповідного науково-практичного інструментарію.

Особливого (провідного) значення в нашому дослідженні набувають методологічні орієнтири акмеологічного підходу, що відображає положення й висновки інтегративно-комплексної науки акмеології та вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею найвищих рівнів розвитку (К. Абульханова, С. Анісімов і

О. Анісімов, О. Бодальов, Н. Вишнякова, А. Деркач, Є. Климов, М. Кухарев, А. Маркова та ін.). Поряд із широким поглядом на проблему вершинності розвитку людини, акмеологія безпосередньо досліджує питання професійного шляху фахівця, опанування людиною професії та досягнення в ній висот майстерності та творчих результатів. Звідси – особливе значення для акмеології проблематики професіоналізму, а сама дефініція цього поняття визнається однією з центральних акмеологічних категорій. Важливо, що в акмеологічних дослідженнях професіоналізм пов'язується не лише з глибокими знаннями, точними й нестандартними вміннями, яскравими здібностями людини, а і з силою, стійкою мотиваційно-емоційною зарядженістю, ставленням до справи й рівнем використання творчого потенціалу, що дає змогу вишукувати внутрішні резерви розвитку особистості. Поряд із загальними універсальними властивостями та характеристиками професіоналізму наявні й специфічні, які вивчаються галузевою акмеологією, зокрема педагогічною.

Знання про шляхи досягнення професіоналізму у праці педагога відрізняються від інших видів професійної діяльності своєю специфікою, відмінностями за об'єктом, метою й завданнями, умовами, способами, засобами та результатами, що становлять предмет

педагогічної акмеології [12, с. 205]. На думку В. Андреева, за педагогічною акмеологією велике майбутнє, оскільки важливим завданням сучасного вчителя є його здатність стати на шлях дослідника, аби щодня робити малий, але впевнений крок до професійної майстерності та творчої зрілості [1, с. 523].

Отже, проведений науковий аналіз і систематизація методологічних стратегій виявлення сутності професіоналізму педагога довели необхідність їх комплексної реалізації, оскільки кожна з них збагачує наукові уявлення про цей феномен і вказує на такі його фундаментальні характеристики, як системність, синергетичність, цивілізаційна детермінованість, діяльнісність, праксеологічність, гуманістичність, антропоцентричність, культурологічність, аксіологічність, суб'єктність, професіографічність, акмеологічність. Крім того, конструктивно-генетичний аналіз висвітлених наукових підходів засвідчив динамічні людиновимірні трансформації в методологічній рефлексії професіоналізму педагога від поелементної, атомістичної орієнтації – до цілісної, системно-структурної, від вузько діяльнісної, технократичної – до антропоцентричної, гуманістичної, від жорстко-нормативної, стандартизованої – до індивідуально-творчої, суб'єктної.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — [2-е изд.]. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. — 352 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогика / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — М.: Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. — 560 с.
4. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 243 с.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. — М.: Политиздат, 1974. — 144 с.
7. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84—89.
8. Ліненко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец.

References

1. Andreev V. I. (2000). *Pedagogy: study course for creative self-development*. Kazan': Centre of innovative technologies. [in Russian].
2. Bondarevskaya E. V. (2000). *Theory and practice of the personal-oriented education*. Rostov-on-Don: Publishing House RSPU. [in Russian].
3. Bondarevskaya E. V. (1999). *Pedagogy*. Rostov-on-Don: TC «Uchitel'». [in Russian].
4. Guziy N. V. (2004). *Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects: monograph*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. [in Ukrainian].
5. Zyaziun I. A. (1997). *Beauty of the pedagogical act*. Kyiv: Ukrainian and Finnish Institute of Management and Business. [in Ukrainian].
6. Kagan M. S. (1974). *Human activity (experience of the systemic analysis)*. Moscow: Politizdat. [in Russian].
7. Kolesnikova I. A. (1995). *Pedagogical civilizations and their paradigms*. *Pedagogy*. 6. 84—89. [in Russian].
8. Linenko A. F. (1996). *Theory and practice of the formation of readiness of pedagogical universities students for the professional activity: abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 «Theory and history of pedagogy», specialty 13.00.04 «Theory and teaching techniques of the professional education»*.

- 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки», спец.
13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ф. Ліненко; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 1996. — 44 с.
9. Методология и стратегия акмеологического исследования. — М.: МПА, 1998. — 148 с.
 10. Многоуровневая подготовка педагогических кадров : опыт, проблемы, перспективы: тезисы докладов межвуз. научно-практич. конф. (28–30 сентября 1993 г.). — Курск: КГПИ, 1993. — 191 с.
 11. Основи професіографії : навч. посібник / [уклад. С.Я. Каріловська, Р.Й. Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко]. — К. : МАУП, 1997. — 148 с.
 12. Основы общей и прикладной акмеологии : учебное пособие. — М.: Изд-во РАГС, 1993. — 388 с.
 13. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование : история и практика: монография / А.А. Плигин. — М.: КСП+, 2003. — 432 с.
 14. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование : монография / С.И. Подмазин. — Запорожье : Просвита, 2000. — 198 с.
 15. Проблема ценности в философии / под ред. А.Г. Харчева. — М.–Л.: Наука, 1966. — 261 с.
 16. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. — М.: Совершенство, 1998. — 320 с.
 17. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Г. Чобітько. — Київ, 2007. — 40 с.
 18. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 2000. — 176 с.
 - Kyiv: Institute of pedagogy APS Ukraine. [in Ukrainian].
 9. *Methodology and strategy of acmeological research.* (1998). Moscow: MPA. [in Russian].
 10. *Multi-level preparation of pedagogy specialists : experience, problems, prospects: the inter-university scientific-practical conference proceedings.* (1993). Kursk: KSPI. [in Russian].
 11. *Fundamentals of professiography.* (1997). Ed. S. Y. Karylovs'ka, R. Y. Mitel'man, V. V. Synyavs'kyi, O. M. Tkachenko. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian].
 12. *Fundamentals of general and applied acmeology : study guide.* (1993). Moscow: Publishing House RAGS. [in Russian].
 13. Pligin A. A. (2003). *Personal-oriented education : history and practice: monograph.* Moscow: KSP+. [in Russian].
 14. Podmazin S. I. (2000). *Personal-oriented education . Social-philosophic research : monograph.* Zaporozhye: Prosvita. [in Russian].
 15. *Problem of value in philosophy.* (1966). Ed. by A. G. Kharchev. Moscow.–L'viv: Nauka. [in Russian].
 16. *Psychology and pedagogy: study guide.* (1998). Ed. by K. A. Abul'khanova, N. V. Vasina, L.G. Laptev, V.A. Slastenin. Moscow: Sovershenstvo. [in Russian].
 17. Chobit'ko M. G. (2007). *Theoretical-methodological grounds of the personal-oriented preparation of future teachers : abstract of thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences : specialty 13.00.04 «Theory and teaching techniques of the professional education».* Kyiv. [in Ukrainian].
 18. Yakimanskaya I. S. (2000). *Technology of the personal-oriented education in modern school.* Moscow: Sentyabr'. [in Russian].

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Гузій Наталія Василівна
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м.Київ,
Київська обл., 01601, Україна
doi:10.7905/нвмдпу.v0i11.744

Надійшла до редакції: 11.11.2013 р.

Прийнята до друку: 13.12.2013 р.