

Пуховська Л.П., Інститут педагогіки
і психології професійної освіти АПН
України, м.Київ

Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз

В науковому обігу української педагогіки в останнє десятиріччя з'явилась значна кількість нових термінів і понять, які пов'язані з інноваційними процесами в освіті і в суспільному житті в цілому. До них повною мірою можна віднести феномен професіоналізму вчителя. Поняття “педагогічний професіоналізм” використовується вітчизняними вченими переважно як категорія педагогічної науки. Хоч проти цього можуть бути певні аргументи, адже вимоги до професійного рівня педагога за всі часи зумовлювались конкретними соціально-економічними, культурними, політичними та іншими суспільними умовами.

Зосередившись на понятті “професійний”, відзначимо, що непрофесійно педагогічною діяльністю займаються майже всі люди на земній кулі. Саме в цьому криється причина недооцінки, а часто і нерозуміння специфіки вчительської праці, професійних функцій вчителя. Більшість людей не зовсім розуміють, що саме робить вчитель, орієнтуючись на видимі, зовнішні характеристики його діяльності. А ще – на ті звичаї, оцінки та стереотипи щодо вчителя, які притаманні кожному конкретному суспільству і базуються на його цінностях.

Навіть ретроспективний погляд на історію вітчизняної педагогіки і школи засвідчує, що для українського вчителя завжди була характерною ідея служіння і жертовності. В нашому суспільстві вчитель традиційно несе відповідальність за дітей перед усім і всіма, включаючи школу, громадськість, сім'ю. Як показують сучасні історико-педагогічні дослідження, деформований підхід у поглядах на особистість вчителя в Україні має об'єктивні передумови [1, 26]. Так, в “Педагогічній енциклопедії”, виданій в 1927 році, вчитель характеризується як “агент” державної влади, який організовує справу освіти. А “Советский энциклопедический словарь”, виданий в 1987 році, характеризує вчителя як спеціаліста, який “здійснює комуністичне виховання, освіту і навчання підростаючого покоління”.

З цих визначень, відстань між якими у часі сім десятиліть, можна помітити, що вчитель виражав інтереси свого міністерства і як агент, і як спеціаліст. Які ж критерії щодо функції вчителя мають закладатися у контексті сучасного українського державотворення? І взагалі – якого вчителя можна вважати професіоналом високого гатунку, або, як кажуть, вчителем-майстром для школи XXI століття?

У Законі України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) вчитель визначається як “особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров’я якої дозволяє виконувати професійні обов’язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти”.

В українських розробках нами відслідковано ряд суттєвих визначень професіоналізму, серед яких досить тривалий час провідним було тлумачення професіоналізму як достатній для творчого вирішення задач професійної діяльності **рівень розвитку професійної культури і самосвідомості особистості** [2, 40].

Від аналізу педагогічної літератури останніх років складається враження, що поняття “професіоналізм” є сучасним тлумаченням традиційно вживаних понять “майстерність” та “кваліфікація”. Не вдаючись до розгляду генези цих понять, які так чи інакше пов’язані з характеристикою здатності людини до професійної діяльності, зазначимо, що термінологічний ряд продовжує збільшуватись за рахунок все нових модифікацій, таких, наприклад, як “професійна компетентність педагога” тощо.

В умовах вільного доступу користувачів до зарубіжних джерел інформації понятійно-термінологічний апарат вітчизняної педагогіки все більше страждає на багатозначність, синонімію, протиріччя або невідповідність термінів поняттям, невиправданою перевантаженістю іншомовними елементами. А в порівняльно-педагогічних роботах з причини суттєвих відмінностей між вітчизняною та зарубіжними понятійними системами винахід нових понять та термінів стає мало не самоціллю.

Важливим джерелом науково обгрунтованого поступу щодо систематизації педагогічної лексики, упорядкування її термінології в сучасних умовах інтеграції можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції і спільні підходи у розвитку соціопедагогічних феноменів. До таких робіт за рядом ознак можна віднести

дослідження, які були виконані як міжнародні проекти, зокрема, на замовлення і за підтримкою Ради Європи: “Підручник з початкової освіти в Європі” під редакцією професора Лісестерського університету М.Галтона і професора Ліверпульського університету А.Блайс (Handbook of primary education in Europe / A. Blyth and M. Galton (eds.). – London: David Fulton Publishers, 1989) та “Підручник з професійної підготовки вчителів у Європі: Проблеми і тенденції” під редакцією професора Відкритого університету Великобританії Б.Муна та професора М.Галтона (Handbook of teacher training in Europe Issues and Trends / M. Galton and B. Moon (eds.). – London: David Fulton Publishers, 1994).

До числа учасників цих міжнародних досліджень входять відомі в європейському освітньому просторі педагоги з різних країн Європейської Спільноти. На їх думку, в останнє десятиріччя розвиток усіх систем і моделей педагогічної освіти в Європі проходив під значним впливом ідей професіоналізації. Обґрунтовуючи професіоналізм вчителя як сукупність знань, умінь і цінностей, які зумовлені професійною практикою, Е.Хойлі (директор педагогічної школи Брістольського університету у Великобританії) зазначає, що найбільшою проблемою є **визначення реального рівня**, до якого європейські вчителі підняли свої знання, вдосконалили свої уміння і розвинули ціннісні орієнтири у контексті вимог до дійсно професійної педагогічної праці в оновленій європейській школі.

У світовому освітньому просторі, на нашу думку, авторитетним міжнародним виданням, яке концентрує в собі сучасні наукові підходи до проблем освіти, є “Міжнародна енциклопедія освіти”. Одинадцятий том цієї праці, виданий під редакцією відомих вчених – професора Стокгольмського університету Т.Хьюсона та професора Гамбурзького університету Т.Невіл Постлісвейт, присвячується педагогічній освіті. Він містить ряд цінних статей з проблеми професіоналізму вчителя: “Вчителі як професіонали”, “Вчителі як дослідники”, “Вчителі як актори”, “Вчителі як ті, хто приймають рішення” і т.д. (The International Encyclopedia of Education. Second edition. Volume 11 // Torsten Husen, T.Neville Postlethwaite (eds.). – Elsevier Science LTD: Pergamon, 1994).

Робота з цими та іншими педагогічними виданнями свідчить про те, що незважаючи на сучасні успіхи педагогічної компаративістики, у світовому педагогічному просторі до нині не напрацьовано відповідних даних та

методик, які б уможливили ефективний порівняльний аналіз різних систем педагогічної освіти, їх складових ланок, окремих елементів. Значною мірою це пов'язано з полемікою навколо **концепції професіоналізму** сучасного вчителя. На Заході в останнє десятиріччя серед найактуальніших соціально-педагогічних проблем постійно дебатуються ідея викладацької діяльності, як професії за критеріями статусу, оплати, умов праці, автономії тощо.

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

У другій половині ХХ століття західними вченими не раз робились спроби синтезувати і обґрунтувати певний набір критеріїв, які регламентують професійну діяльність і професію як таку. Однією із найбільш вдалих спроб у даному напрямі за визнанням науковців є обґрунтована Е.Хойлі “ідеальна модель професії”. Вона включає наступні критерії:

1. Поняття “професія” пов'язується з видами діяльності, які репрезентують провідну соціальну функцію.
2. Виконання цієї функції вимагає високого ступеня майстерності.
3. Майстерність виявляється як у стандартизованих, так і в нових нетипових ситуаціях діяльності.
4. Крім знань, які отримані через досвід (так званих “рецептурних знань”), необхідні певні систематичні знання; їх здобуття вимагає досить тривалого періоду навчання в системі вищої освіти.
5. Під час навчання і професійної підготовки здійснюється інтеграція (соціалізація) в професійній цінності.
6. Професійні цінності мають тенденцію до центрування на інтересах замовників, або клієнтів (clients), а також на визнанні вищості цих інтересів; до певної міри вони відбиваються в етичному коді професії.
7. Вихід на практичні рішення в різних нестандартних ситуаціях на основі застосування умінь, що базуються на знаннях, вимагає свободи для власних суджень і дій професіонала.
8. У зв'язку зі спеціалізацією професійної практики організовані професії повинні мати: сильний вплив на формування громадської думки та

політики; високий рівень контролю щодо професійної відповідальності; високий ступінь автономії членів професії стосовно держави.

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

Представлені критерії, безумовно, не можна розглядати як завершений і універсальний еталон, що визнається світовим педагогічним співтовариством. Проте застосування синтезованих І.Хойлі критеріїв як ідеальної моделі дає змогу зрозуміти сутність руху за професіоналізацію вчительської праці на Заході, а також порівняти деякі характеристики даного феномену в різних соціокультурних контекстах. Термін “професіоналізація” використовується щодо процесу, в ході якого викладацька діяльність все більше набуває ознак професії, рухаючись до її вищого рівня.

Як показують дослідження, в абсолютній більшості країн Заходу йдуть активні процеси професіоналізації вчительської праці упродовж всього ХХ століття з особливим прискоренням наприкінці століття. Заслугує на увагу застосування термінів “вузький професіоналізм” та “широкий професіоналізм”, які було введено в 70-х роках під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму вчителя, названих концепціями “вузького” (restricted) та “широкого” (extended) професіоналізму.

Незважаючи на те, що соціально-педагогічні умови професійного становлення та діяльності вчителів у всьому світі з того часу зазнали значних змін, принципи відмінності між двома концепціями зберігаються. Розбіжності між ними можна виразити у такий спосіб:

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

Вузький професіоналізм

- Уміння виводяться із досвіду.
- Поле діяльності обмежене в часі і просторі.
- Події в класі усвідомлюються і розглядаються ізольовано від навколишнього середовища.
- Цінності вчителя базуються на його автономії.
- Включеність у позанавчальну педагогічну діяльність є обмеженою.
- Звернення до професійної літератури здійснюється епізодично.
- Включеність в роботу з підвищення кваліфікації обмежена конкретним курсом.
- Викладання розглядається як діяльність, що базується на інтуїції.

Широкий професіоналізм

- Уміння виводяться з поєднання практики і теорії.
- Поле діяльності передбачає широкий соціальний контекст освіти.
- Події в класі розглядаються у зв'язку з шкільною політикою і цілями.
- Цінності вчителя базуються на професійному співробітництві.
- Включеність у позанавчальну педагогічну діяльність є високою.
- Робота з професійною літературою проводиться регулярно.
- Активна робота з підвищення кваліфікації, включаючи вивчення теорії.
- Викладання розглядається як педагогічно доцільна діяльність.

спільного результату.

Виділені відмінності дозволяють глибше зрозуміти проблеми сучасного розвитку шкільної і педагогічної освіти. Проте майбутні перспективи щодо професіоналізму вчителя залишаються невизначеними. Яким чином ці підходи будуть розвиватись у третьому тисячолітті: зближаючись і доповнюючи один одного, чи зберігаючи самостійність орієнтації в професійних цілях і завданнях вчителя? В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм вчителя, здатного працювати в різних освітніх системах. Але знову постає питання: хто має забезпечувати процес становлення вчителя, який характеризується широким професіоналізмом, та які соціально-педагогічні умови необхідні для поступу у відповідному напрямку?

Як показує аналіз педагогічної літератури, з'ясуванням цих проблем стурбовані не тільки західні, але й вітчизняні вчені. Ось тільки деякі з оцінок щодо соціально-педагогічних умов професійного становлення сучасного вчителя в Україні: “надмірна регламентація праці”, “відсутність механізмів,

які формують потребу у високій професійній майстерності”, “байдужість значної частини вчителів до дослідницької діяльності”, “відсутність регулюючих стимулів професійного зростання, передусім, такого мотиву, як бажання викликати доброзичливе ставлення колег і керівництва, зберігаючи у них довір’я і престиж”, “проблема прав і свобод як педагогічного колективу, так і кожного вчителя”, “низький престиж педагогічної праці”, “жалюгідна заробітна платня” і т.д.

Представлені матеріали є лише першим кроком у порівняльних дослідженнях професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. В умовах, коли у вітчизняній педагогічній літературі постійно з’являються посилання на якісь світові чи європейські стандарти педагогічної освіти, до яких потрібно прагнути українському вчителю, саме порівняльні дослідження мають допомогти у визначенні сучасних методологічних орієнтирів та стратегії інтеграції України у світове культурно-освітнє середовище. Виконані в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України (відділ порівняльної професійної педагогіки і психології) дослідження свідчать про те, що провідними чинниками, які зумовлюють різноманітність моделей професійної підготовки вчителів і одночасно ведуть до спільних тенденцій розвитку педагогічної освіти у світовому педагогічному просторі є такі:

- відповідні історичні, політичні та соціальні контексти;
- особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій;
- сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція, гуманізація, професіоналізація, фундаменталізація тощо.

Український досвід формування педагогічної майстерності вчителя входить у скарбницю світових надбань і має бути гідно презентований на міжнародній арені зусиллями українських професіоналів – науковців, вчителів-дослідників, організаторів і керівників освіти. Адже педагогічна майстерність вчителя є таким інтегративним соціокультурним і психолого-педагогічним феноменом, який зароджується на рівні особистісних якостей та індивідуальної свідомості, як внутрішня потенція людини, і поступово набуває своїх специфічних рис у процесі професійної підготовки та педагогічної праці згідно з традиціями і вимогами щодо професіоналізму вчителя в різних освітніх системах.

Література

1. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя // Рідна школа. – 1995. – № 5.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 1997.
3. Broadfoot P. Teachers conceptions of their professional responsibility some international comparisons / Comparative education. – 1987. – Vol. 23. – № 3.