

шення к вибору професії, потреби в практичному використанні іноземного мови в майбутній професійній діяльності.

#### Література

1. Кудашова М.А. Проблема формування і розвитку здібностей / М.А. Кудашова. – М. : Логос, 2001. – 95 с.
2. Кузовлева Н.Е. Професійна орієнтація як один із факторів формування мотивації в навчанні іноземними мовами / Н.Е. Кузовлева // Іноземні мови в школі. – 2003. – № 4. – С. 20–25.
3. Рогова В.Г. Основні шляхи підвищення ефективності навчання на сучасному етапі / В.Г. Рогова. – М. : Вища школа, 2001. – 31 с.
4. Никитенко З.Н. Навчання іноземними мовами: пошук нових шляхів / З.Н. Никитенко // Іноземні мови в школі. – 2002. – № 1. – С. 15–19.
5. Якобсон П.М. Психологічні проблеми мотивації поведінки людини / П.М. Якобсон. – М. : А.С.К., 2001. – 64 с.

ГЛАЗКОВА І.Я.

### ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В РАДЯНСЬКИЙ ТА ПОСТРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

Питання педагогічної освіти безпосередньо пов'язані з проблемами формування педагогічної культури. Залежно від проявів педагогічної культури можна розглядати в декількох аспектах: культурологічному, гностичному, морально-етичному, феноменологічному та технологічному. Розглянемо кожен з них більш детально та обґрунтуємо їх доцільність.

Стосовно культурологічного аспекту відзначимо, що оскільки педагогічна культура є складовою загальнолюдською, вона інтегрує в собі історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії. Сукупним суб'єктом педагогічної культури виступає все суспільство, що визначає мету й зміст процесів соціалізації, виховання й освіти, а його "агентами" у педагогічній взаємодії є вчителі й батьки, що реалізують це замовлення в конкретно-історичному й особистому педагогічному досвіді.

Гностичний аспект – галузь людських знань, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї. Цей аспект педагогічної культури створювався досвідом людей, що спеціально вивчали процеси навчання та виховання. Розвиток передової педагогічної думки визначає умови розвитку педагогічної культури в цьому аспекті.

Морально-етичний аспект ґрунтується на розумінні педагогічної культури як частини соціальної практики у сфері відносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми відносин, опосередковуються вимоги релігії, моралі, формується національний стрижень. Підставою й показником розвитку педагогічної культури в даному аспекті є розвиток народної педагогіки.

Феноменологічний аспект розглядає діяльність учителя як суб'єкта педагогічної культури, продукт своєї епохи, що ввібрав у себе весь досвід попередніх поколінь у галузі теорії й практики. Тут педагогічну культуру можна розглядати як сутнісну характеристику професійної діяльності вчителя, що забезпечує відтворення соціального досвіду в особистості, переведення людської культури в індивідуальну форму існування. У центрі уваги тут перебуває той, кого навчають, як суб'єкт, як вільна й духовна особистість, що має потребу в саморозвитку; освіта орієнтована на розвиток внутрішнього світу дитини, на міжособистісне спілкування, на діалог.

Технологічний аспект зосереджений на тій частині загальнолюдської культури, у якій відображені особливі цінності соціально-педагогічної практики, педа-

гогічної теорії та способи педагогічної діяльності. У цьому випадку педагогічна культура може бути представлена як сукупність досягнень соціальної практики, педагогічних поглядів, ідей, теорій, способів педагогічної діяльності. Вчитель, що володіє передовими педагогічними технологіями, – людина високої педагогічної культури, вчитель справді сучасного типу.

**Мета статті** – простежити еволюцію поглядів учених на проблему педагогічної культури в радянський та пострадянський період, ґрунтуючись на вищеперелічених аспектах її вивчення. У педагогічній науці радянського періоду є багато надбань щодо розробки теорії педагогічної праці, її специфічних особливостей, критеріїв ефективності. Починаючи з 20-х рр. ХХ ст. відбувалися цілеспрямовані пошуки професіограми вчителя. З цього погляду досить цікавими є опубліковані в 20–30-ті рр. ХХ ст. праці М. Беляєва, С. Гусєва, Ф. Корольова, К. Кутєпова, Т. Маркар'яна, П. Парибока, Л. Раскіна, М. Соколова, С. Фридмана, Т. Чугуєва.

Для розкриття сутності професійно-педагогічної культури необхідний ретельний аналіз функцій, що задаються суспільством і відтворюють внутрішню структуру самої педагогічної діяльності, а також дослідження професіографії, що класифікує існуючі професії за певними критеріями.

Традиційно професіографія велику увагу приділяє психофізіологічним характеристикам, яких конкретні професії вимагають від індивідуальних особливостей людей. Ці вимоги фіксуються в професіограмах (або психограмах), на початку 70-х рр. ХХ ст. – у кваліфікаційних характеристиках, моделях особистості спеціаліста.

Професіографія активно розвивається в кінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. переважно в руслі психології та психотехніки. Вивчення особистості педагога здійснювалося: в галузі анатомо-фізіологічних характеристик, інтелекту, моторики, рецепторів, наукової організації праці, підготовки та підвищення кваліфікації, дослідження соматичної та інтелектуальної сфер.

Початок досліджень у галузі педагогічної професіографії започаткувала Н. Крупська, яка вважала, що навчальний процес має бути творчим, йому має бути притаманна єдність слів та вчинків учителя, знання дитячої психології, а отже, до особистості вчителя слід висувати певні вимоги.

Одним з основоположників теоретичної професіографії був П. Блонський, який вважав, що педагоги мають бути людьми вихованими, освіченими і постійно вдосконалюватися.

У працях, присвячених проблемі організації єдиної трудової політехнічної школи, С. Шацький обґрунтував нові для того часу вимоги до системи підготовки вчителя: оволодіння науково-теоретичними знаннями і передовим педагогічним досвідом, набуття дієвих знань з планування та організації навчально-виховного процесу, здійснення трудового політехнічного виховання, зв'язок вищого та середнього навчальних закладів зі школою, формування навичок самоосвіти та самостійної роботи. С. Шацьким було запропоновано алгоритм навчання: первинне накопичення педагогічного досвіду, теоретичні заняття (аналіз педагогічного досвіду), постановка нових завдань для практичних робіт, нова теоретична обробка отриманого матеріалу, синтетичний курс.

У 20-ті рр. ХХ ст. створюється ряд наукових центрів з проблеми вивчення педагогічних кадрів та специфіки педагогічної діяльності, кабінети з вивчення праці вчителя, лабораторії та студії, що навчали педагогічної майстерності. Усі ці заклади здійснювали професіографічний аналіз педагогічної праці, що передбачав: виділення професійно зумовлених якостей особистості педагога із системи вимог,

які суспільство ставить перед школою; виділення особистісних якостей учителя, які учні цінують найбільше; репрезентативний (статистично значущий) збір емпіричних експертних оцінок професійних якостей учителя та виділення серед них провідних якостей.

У 20-ті рр. ХХ ст. керівник студії педагогічної майстерності Т. Макар'ян [6] до професійних якостей особистості вчителя зарахував: здатність не лише розуміти, але й відчувати та передбачати вчинки дітей. Він наголошував, що це можливо лише за умови спільної діяльності, де вчитель ніби трансформується в дитинство. У цей час були виділені та обґрунтовані вимоги до ідеального вчителя (Н. Левітов, Г. Прозов, Р. Кустов): схильність до педагогічної діяльності (задатки), вміння розуміти потреби дітей, м'якість у підході до дітей, рівне спілкування з ними, наполегливість у вимогах, впевненість у власних силах, життєрадісний тонус педагога, вміння викликати та задовольняти у дітей інтерес до праці. Очіма учнів: знання предмета, вміння викладати, встановлювати гарні відносини, справедливість, вміння створювати і підтримувати дисципліну, вміння приваблювати зовнішнім виглядом. За результатами досліджень: мати різнобічні інтереси, задатки та навички, любити роботу з дітьми, знаходити шлях до дітей та колективу.

Засновник дидаскології Т. Макар'ян стверджував, що вчительська праця займає одне з перших місць, оскільки вона є фактором будь-якої культури, дидаскологія вивчає вчителя як члена педагогічного колективу, шляхи та структуру формування вчительської спільноти, а згуртований педагогічний колектив є оркестром.

Ідею створення дидаскології підтримав Є. Кагаров, він вважав, що вона повинна вивчати такі питання: аналіз педагогічного процесу та його елементів, створення на цій основі програми вчителя (фізичні та психічні вимоги до педагога): розробка системи педагогічної освіти та підвищення педагогічної кваліфікації, наукова організація праці та гігієна праці вчителя, встановлення відносин між професійними організаціями та вчителем (профспілки та світові організації), вивчення історії педагогічної професії.

У контексті професіографії С. Фридман [9] у праці "Проблеми педагогічної праці" писав, що кваліфікація працівника визначається за такими трьома ознаками: психофізична та соціальна придатність; освіта; досвід. Але їх значущість для різних професій неоднакова. Для вчителя вирішальне значення має соціальна придатність (світогляд та рівень освіти). Особливу увагу він приділяє критеріям оцінювання результатів педагогічної праці.

Отже, у 20-ті рр. ХХ ст. були перші спроби науково обґрунтувати програми для педагогів. Їх розробники виходили з того, що вимоги до педагогічної професії неможливо розглядати метафізично як абсолюти, а треба – як результат впливу соціально-історичних умов розвитку країни. Саме цим пояснюється перевага соціальної придатності (світогляд, суспільно-політична спрямованість, цінності, ідеали, володіння методологією, соціальна та суспільна активність). Перші професіограми були складені дедуктивно, а основними методами збору інформації були: анкетування, тестування, оцінювання-рейтинг, тривале спостереження за спеціальною програмою, включене спостереження, самоспостереження, експеримент, аналіз висловлювань учнів.

Також у 20-ті рр. ХХ ст. було зроблено спробу розчленувати педагогічну діяльність на окремі елементи, а потім – на операції. Знання педагогів та учнів аналізувалися за таким показником, як якості, що забезпечують досягнення результату.

Дослідження проводили з трьома групами вчителів: сильними, середніми та слабкими, що мало забезпечити репрезентивність та достовірність досліджень.

У середині 30-х рр. ХХ ст. основна увага була сконцентрована на особистості вчителя та його конкретному педагогічному досвіді, пізніше увага приділялась авторитету вчителя, проблемі педагогічної майстерності, педагогічному такту. У працях А. Макаренка, В. Сорока-Росинського було виділено типи педагогів, що відтворюють різні типи характерів: вчитель-теоретист (головне – теорія, а не реальний світ речей, на учнів не зважає); педагог-реаліст (гарно розбирається у світі речей, людей, тонко відчуває настрій, вміє співпереживати, дружелюбний, веселий, працює легко і вільно); педагог-утилітарист (гарно орієнтуються у світі речей та в людях, головне для нього – тренування, вправи); педагог-артист (гарно розвинена інтуїція, головна властивість – здатність діяти з натхненням, глибоко розуміє іншу людину, емпатійний, дуже творчий).

У 30-ті рр. ХХ ст. педагоги-марксистки розробили так звані критерії оцінювання педагога: він мав бути активним у суспільній роботі, знати свій предмет і його педагогічну специфіку, вміти поєднувати навчальну роботу з виховною, знати всіх учнів своєї групи, їх сильні та слабкі сторони, умови, у яких вони живуть, індивідуалізувати підхід до них, педагог також повинен був мати авторитет, довіру учнів та повагу, знати основи наукової організації праці, вміти організовувати колективну роботу, соціалістичне змагання тощо.

У наступні роки у працях К. Васильєва, Ф. Гоноболіна, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, Н. Кушкова, Н. Левітова, Н. Петрова, В. Сластьоніна було всебічно вивчено питання підготовки вчителів, глибоко проаналізовано психологічну структуру педагогічної праці.

Так, Ф. Гоноболін розробив класифікацію педагогічних здібностей: перцептивні, комунікативні, організаторські, конструктивні, дидактичні, експресивні, авторитарні та додаткові.

У науковій школі Ю. Бабанського [1] було розроблено програму вивчення діяльності вчителів, куди ввійшли: особистісні якості, знання, вміння та навички навчальної та виховної роботи, основні відношення.

Програма вивчення особистості та діяльності вчителя, розроблена Т. Поляковою [7] (наукова школа Ю. Бабанського), включала в себе: якості особистості вчителя, підготовленість до педагогічної діяльності, діяльність з реалізації найбільш актуальних проблем процесу навчання. Вона вицлила основні компоненти педагогічної діяльності: проектно-цільовий, змістовний, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, організаційно-стимуляційний, контрольно-оцінний.

Професіограма вчителя, складена у середині 70-х рр. ХХ ст., за результатами досліджень В. Сластьоніна [8], включала в себе: властивості та характеристики, що визначали комуністичну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість особистості; вимоги до його психолого-педагогічної підготовки; обсяг та зміст спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки зі спеціальності.

У середині 70-х рр. ХХ ст. почали вивчати психологічні вимоги до діяльності вчителя. Так, В. Селіванов, описуючи професійні якості особистості, виділяє: розумові, дидактичні, організаторські, перцептивні та вольові професійні якості. Саме завдяки психологічним положенням у педагогіці школи у кінці 70-х рр. ХХ ст. виникає поняття “професійна майстерність”.

У педагогічній думці 80-х рр. ХХ ст. однією з основних була проблема класифікації і типологізації вимог до особистих якостей учителя. В. Серіков, Є. Климов, К. Платонов виділили соціальні та професійні здібності, до останніх належать здатність до засвоєння нової інформації, швидке орієнтування в системі знань, стійкий інтерес до них, здатність до критичного оцінювання та самоосвіти.

З початком активного вивчення культурологічного напрямку в гуманітарних науках було проведено ряд досліджень, що широко розкривають сутність нового поняття – педагогічна культура. У кінці 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. у педагогіці вищої школи особливого значення набула проблема розвитку педагогічної культури (А. Барабанщиков, В. Муцинов). Вони розглядали педагогічну культуру викладача як певну міру оволодіння ним педагогічним досвідом людства, рівень його досконалості в педагогічній діяльності, як досягнутий рівень розвитку його особистості. При цьому вони зазначали, що педагогічна культура містить у своїй основі світоглядну, моральну, професійну, інтелектуальну, емоційну, естетичну, фізичну та гігієнічну сторони.

У працях Л. Нейштадт, Ю. Рябова, Т. Левашової педагогічна культура розглядається з елементами соціальної зрілості людини, що передбачає включення в її структуру таких компонентів, як духовно-інтелектуальний, процесуальний, творчий, ціннісно-емоційний.

У 80–90-ті рр. ХХ ст. проблему професійно-педагогічної культури активно досліджують Н. Кузьміна, Е. Максимова, О. Долженко, П. Матвеев. Сутність цього поняття вони розглядають через виділення таких його функцій, як прогностична та рефлексивна, що передбачають здатність носіїв культури прогнозувати педагогічний вплив. Процес розвитку професійно-педагогічної культури в дослідженнях В. Кондратьєвої, А. Бодальова, Є. Кузьміна, Г. Круглової вивчається у взаємозв'язку з процесом спілкування. Її кінцевий результат акумулюється в культурі спілкування учня, а в кінцевому підсумку – професіонала, випускника професійного навчального закладу, що вміє будувати свої професійні відносини на виробництві.

Особливості функціонування поняття педагогічної культури наприкінці 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. зумовлені специфікою перехідного періоду від тоталітарного суспільства до демократичного з усіма супровідними обставинами: розриви історичних зв'язків, негативне ставлення до минулого тощо.

У 90-ті рр. ХХ ст. проблема формування педагогічної культури знайшла широке відображення у працях ряду вітчизняних авторів (В. Бенін, Є. Захарченко, Є. Бондаревська, Т. Белоусова, Г. Ризз, В. Сластьонін, Т. Іванова та ін.). Так, Є. Бондаревська обґрунтовано доводить, що “педагогічна культура – це характеристика цілісної особистості педагога, тому її розвиток – реальний процес руху професійної особистості педагога до якісно нового стану” [3].

Є. Бондаревська запропонувала таку шкалу рівнів педагогічної культури: *вищий* (компоненти особистості педагога культуровідповідні; він сам творить і створює авторські педагогічні технології, яскраво виражений індивідуальний стиль) – це завжди індивідуально-творчий підхід; *високий* (викладач має необхідні особистісні якості; працює професійно, шукає творчі шляхи вирішення педагогічних завдань; домагається гарних результатів) – це рівень професійно-творчий; *достатній* (має індивідуально-професійні якості; у своїй діяльності спирається на знання й уміння, домагається певних результатів у навчанні й вихованні) – це рівень професійно-адаптивний; *масовий* (не володіє необхідним набором професійно-особистісних яко-

стей; не має достатньої опори на професійні знання й уміння; не відчуває потреби у творчому зростанні) – це рівень непрофесійно-репродуктивний.

Показниками педагогічної культури відповідного рівня вважаються: гуманістична педагогічна позиція вчителя стосовно дітей і його здатність бути вихователем; психолого-педагогічна компетентність і розвинуте педагогічне мислення; освіченість у сфері того предмета, що викладає, оволодіння педагогічними технологіями; досвід творчої діяльності, здатність розробити авторський освітній проект; культура професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегуляції власної діяльності, спілкування.

Відповідно до досліджень Є. Бондаревської, гуманістична педагогічна позиція, що поєднується із творчим ставленням до педагогічної діяльності, є вищим рівнем педагогічної культури. Це модель гармонійного педагога – людини культури, усі компоненти особистості й діяльності якої культуровідповідні.

У цьому контексті доцільно розглянути погляди дослідників Є. Захарченко [5] та Т. Белоусової [2], які педагогічну культуру розглядають як складне багатоаспектне явище в контексті історико-культурного процесу. Педагогічна культура трактується як інтегратор історико-культурного педагогічного досвіду й разом з тим – як регулятор специфічної сфери педагогічної взаємодії [5, с. 69–73]. Особливо підкреслюється, що педагогічна культура є частиною загальнолюдської, у якій з найбільшою повнотою відтворені духовні й матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітньо-виховних процесів [2].

Займаючись вивченням цієї проблеми, Є. Відт у своїй науковій праці цілком обґрунтовано виділяє в педагогічній культурі три рівні: реліктовий (норми, способи, форми педагогічного процесу, викликані до життя попередньою епохою), актуальний (специфіка сьогоденного педагогічного простору; зміст, форма, структура діючої навчально-виховної діяльності); потенційний (програми, звернені в майбутнє, це – педагогічна інноватика).

Ми поділяємо думку автора про те, що третій рівень можна вважати перспективним, оскільки він здатний забезпечити еволюцію культури й культурологічну функцію освіти, формуючи особистість майбутнього й розвиток всієї освітньої системи.

Цікавий погляд на проблему знаходимо в Т. Іванової, яка вважає, що процес формування педагогічної культури відбувається поетапно, а кінцевий результат професійної підготовки фахівця у ВНЗ – різнобічно розвинута, творча, особистість учителя-інтелігента, що має здатність до самоактуалізації; сформовані педагогічне мислення й педагогічну позицію; культуру виховання й навчання покоління, що підрастає. Також автор виділяє компоненти педагогічної культури вчителя: висока загальна культура; інтелектуальна культура; культура зовнішнього вигляду вчителя; культура мовлення; культура почуттів і культура спілкування; культура безперервного професійного самовдосконалення.

Вважаємо доречним звернутися до концепції відомого мислителя ХХ ст. В. Біблера, який вважає, що зміст культури як феномену необхідно шукати в діалозі. Він розкриває сутність поняття культури через форми одночасного буття й спілкування людей різних – минулих, справжніх і майбутніх – культур, через форму їх діалогу й взаємного прояву. Тут для нас важливий момент самого осмислення культури як діалогу, і він може й має бути зрозумілий як квінтесенція гуманітарного мислення. Автор робить висновок про те, що внутрішній діалог є необхідною складовою діалогічного задуму всієї педагогічної культури.

**Висновки.** Все вищесказане дає підстави стверджувати, що саме поняття “педагогічна культура” багатозначне, і за своєю структурою та змістом являє собою складну, динамічну систему, її складові, у свою чергу, мають безліч компонентів, в основі яких лежать різні філософські, соціально-історичні, соціально-культурні, соціально-педагогічні, етнічні й етнологічні принципи та підходи. Разом з тим педагогічна культура – явище не статичне, воно динамічне й залежить від цілого ряду обставин: ситуації в суспільстві, політики в галузі освіти, моральних відносин, доступності педагогічної інформації тощо. І такий розвиток закономірно приводить до думки про те, що в сучасній науці повинен переважати саме гуманістичний тип педагогічної культури. Він існує тільки тоді, коли освіта орієнтується на культуру й розвивається в її контексті, бо інакше гуманістичні традиції в педагогіці руйнуються, культивується спосіб силового тиску в освіті, процес навчання й виховання перестає мотивуватися людським змістом, особистість відчужується від культури, мотиви освіти стають зовнішніми стосовно людини. Загальнолюдське виявляється в педагогічній культурі завжди конкретно, через індивідуалізовані педагогічні системи, педагогічну діяльність конкретних вихователів, учителів, у конкретній історичній і соціокультурній ситуації. Це свідчить про відповідність педагогічної культури культурно-освітній ситуації, що виникає на певному історичному етапі розвитку суспільства.

#### **Література**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
2. Белоусова Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т.Ф. Белоусова. – Ростов н/Д, 1989. – 18 с.
3. Бондаревская Е.В. Программа и методика изучения педагогической культуры учителя / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. гос. пед. ин-та, 1988. – 28 с.
4. Гоноболин Н.Ф. Книга об учителе / Н.Ф. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 270 с.
5. Захарченко Е.Ю. Педагогическая культура и культурно образовательная ситуация / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. – 1999. – № 9. – С. 69–73.
6. Макарьян Т.К. Педология : сб. статей / Т.К. Макарьян. – М. : Политиздат, 1993. – 123 с.
7. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической практике начинающего учителя / Т.С. Полякова ; предисловие дейст. члена АПН СССР Ю.К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.
8. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
9. Фридман С.М. Проблемы педагогического труда / С.М. Фридман. – М. : Политиздат, 1936. – С. 57–68.

ГНЕЗДІЛОВА К.М.

## **ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасні зміни у вищій освіті, пов’язані із входженням до європейського освітнього простору, зміною статусу вищого навчального закладу як певного “виробника” освітніх послуг, вимагають вирішення нагальних питань, серед яких – забезпечення якості освіти. Актуальність цієї проблеми підтверджується розглядом її на міжнародних, всеукраїнських та міжвузівських конференціях, у наукових публікаціях, висвітлення у засобах масової інформації та Інтернет-ресурсах.

Сучасна педагогічна наука має чимало теоретичних і практичних надбань стосовно питання вимірювання й оцінювання результатів діяльності навчальних