

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378

Глазкова І.Я.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ: ІНОЗЕМНИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. Вивчення й осмислення досвіду зарубіжної вищої школи є необхідною умовою подальшого вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Порівняльний аналіз різних освітніх систем, їх критична оцінка дозволяють побачити загальні й специфічні риси. Пошук у зарубіжному досвіді тільки негативного, нібито неприйняттого для нашого суспільства, призвів до недооцінки багатьох перспективних напрямів у зарубіжній педагогіці й школі. На жаль, сьогодні спостерігається інша крайність, коли багато хто ззовні привабливі підходи, технології навчання й виховання намагається у чистому вигляді перенести й вписати у вітчизняну систему підготовки фахівців. З іншого боку, нерозуміння реальної суспільно-політичної ситуації, стан матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу, традицій та досвіду нерідко перешкоджає впровадженню будь-якої, навіть найкращої ідеї, найефективнішої методики.

Система вищої освіти в розвинених країнах досить рухлива, мобільна, вона оперативно реагує на зміни, що відбуваються в економіці, науці, культурі. Найбільш характерними її рисами є: досить висока відкритість; високий рівень знань і професіоналізму; взаємодія вищих навчальних закладів з наукою й промисловістю; орієнтація на науково-технічний прогрес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зацікавленість та різноманітність поглядів на проблему педагогічної культури спостерігається в країнах Західної Європи та США. Найбільш активно у розробці цієї проблеми проявили себе такі науковці: Ж. Атанасов, С. Чернева (Болгарія), Б. Шугермен (Велика Британія), К. Корарський, І. Козловський, Б. Ніемперсько (Польща), Х. Блек, А. Джеральд, А. Доджа, Р. Жермене, Б. Кауфман, Д. Леонард, А. Маслоу, Е. Мелбі, Л. Стайлс, М. Флендерс, В. Чоллера (США), Ж. Берзецькі (Угорщина), Ж. Троншер (Франція), Х. Винклер, Е. Гамма, Г. Грассель, В. Кессель та ін. Як бачимо, наукова думка проявляє неабияку зацікавленість у розробці цієї проблеми.

Формулювання цілей статті полягає в аналізі досвіду західних шкіл із зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Західні вчені єдині у тому, що провідною рисою вчителя повинна бути любов до учня, співпереживання йому, тобто, принцип гуманізму, який виходить на провідні позиції не лише в педагогічній

культури вчителя, але й стає невід'ємною частиною загальної культури суспільства. Особливо яскраво цей принцип проявився у працях американських учених. Слід зазначити, що в американській педагогічній літературі принцип гуманізації першу чергу спрямований на сферу підготовки молодих фахівців. Так, Дж. Леонард пише, що мета навчання фахівців полягає «у формуванні гуманних, або людських людей, всебічно розвинутих, а не автоматів, або інтелектуалів, що думають, відчувають, живуть та діють, здатні кохати, глибоко відчувати, розвиватися, творити, продовжувати процес самоосвіти» [2, с.18].

Цю точку зору підтримує Л. Тайлер, який вважає, що основними компонентами педагогічної культури є «спрямованість на учня, своєрідна психологічна оберненість до нього, великий обсяг уваги, вміння її розподіляти, активне мислення, яке дозволяє аналізувати вчинки учнів, розвинена уява для того, щоб у думці поставити себе на місце учня, вихованість емоційної сфери, тобто є вміння «співпереживати» учневі [9, с.76].

Безумовно, любов до учня, звернення до його душі – це ті компоненти педагогічної культури, без яких важко уявити справжнього вчителя. Цю ж точку зору підтримує й Ч. Петтерсон, який вважає, що «реалізація основних умов гуманізації навчання залежить саме від особистості викладача» [7, с.21]. Отже, окрім вищезазначених компонентів педагогічної культури, вчений звертає увагу ще на один ключовий момент, зокрема на особистісні якості вчителя. Але й серед зарубіжних учених є такі, які настільки захоплюються особистісними якостями майбутнього вчителя, що все інше у них відходить на другий план. Так, К. Роджерс пише: «Успіх навчання не залежить від професійної підготовки викладача, ні від удосконалення ним знань свого предмету, ні від планування курсу, ні від застосування аудіовізуальних засобів навчання або елементів програмованого навчання, ні від якості лекцій та способів їх викладання, ні від книг, наявних в досталь, - хоча все це може бути використано в той або інший момент як важливе джерело. Перш за все, успіх навчання залежить від визначення особистісних якостей, які характеризують взаємини учня та вчителя» [8, с.106]. Безумовно, особистісні якості вчителя відіграють провідну роль у навчальному процесі, але вони становлять лише один компонент педагогічної культури.

У зарубіжній педагогічній літературі, присвяченій проблемі формування педагогічної культури, спостерігається стійка тенденція визначення її через єдність діяльності і особистісних якостей вчителя. Так, Х.Маркет визначає педагогічну культуру як науково-творчу діяльність, здатну розвивати у студентів «здібності та навички до самостійного вирішення проблеми, розвиває якості особистості, необхідні для наукової праці, високу готовність до суспільного та політичного життя» [4, с.192].

Саме акцент на тісну взаємодію творчого мислення та творчої діяльності об'єднує велику групу зарубіжних фахівців: А. Коссаковський, Г.Мельхорн,

Х.Мельхорн, Р.Оестер, Дж.Сікора, У.Тайлер та ін. Так, німецькі вчені Г.Мельхорн та Х.Мельхорн вважають, що про педагогічну культуру вчителя можна вести мову лише за наявності в нього творчого мислення, яке вирізняється високим рівнем «...якісного протікання розумової діяльності, таким, як гнучкість, проблемна інтенсивність, плавність точність та ін.» [5, с.27–28]. Тобто, творчість виступає обов'язковою умовою і педагогічної культури вчителя. Вчені дійшли висновку, що педагогічна культура пов'язана не з будь-якою діяльністю, а лише з тією, яка «прогресивно впливає на людей і результатом якої може бути розвиток творчої особистості, нові методи, шляхи вирішення проблеми, нові твори мистецтва» [6, с.165].

У працях А. Коссаківського підкреслюється, що творчість вчителя також пов'язана і з вирішенням наукових проблем. У своїх педагогічних працях учений відзначає: «Творче мислення починається звичайно з бачення проблеми, усвідомлення суперечностей між завданням та неіснуючим способом його вирішення, між визнаною суспільною або індивідуальною необхідністю та ще неіснуючими можливостями реалізації» [2, с.567].

Вища освіта стала необхідністю, більш доступною для всіх верств населення. Провідні індустріальні країни (США, Японія, Німеччина) упродовж багатьох років збільшують прийом молоді до вищих навчальних закладів. Якщо престижні приватні університети ведуть відбір абітурієнтів на конкурсній основі, то майже всі місцеві коледжі, зокрема в США, практикують форми відкритого прийому, що дозволяє всім бажаючим здобувати вищу освіту. На поліпшення якості знань спрямовані: впровадження нових технологій навчання, оптимальне використання сучасної обчислювальної й навчальної техніки, підвищення ролі самостійної, індивідуальної роботи студентів. Установка на синергетичний розвиток вищої школи й науки, тобто на більш активні кооперовані форми їх взаємин із промисловістю та виробництвом, внесла принципові корективи в організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. На думку фахівців, вони стають вирішальним фактором західної цивілізації.

Очевидно, що такі зміни, передбачають більш високі вимоги до професійної діяльності викладача: готовність навчати не тільки здібних, але й усіх бажаючих; забезпечення індивідуальної спрямованості навчання; поєднання наукової й педагогічної діяльності, розвиток демократичних стосунків зі студентами та ін.

Західні фахівці наполегливо підкреслюють пріоритетність підготовки й формування викладацького корпусу вищої школи, тому що зниження його інтелектуального, морального потенціалу призводить до деградації суспільства, а економія на освіті, на підготовці вчених і педагогів негативно позначається на всіх сферах життя.

Досліджуючи проблему формування педагогічної культури викладача, необхідно розглянути, на якій теоретичній основі (прямо або побічно) склалися погляди про це явище. Попередньо зазначимо, що в сучасній зарубіжній педагогіці немає якоїсь єдиної, завершеної філософсько-культурологічної теорії, на основі якої вивчалися б проблеми педагогічної культури.

Пошук шляхів формування професійно-педагогічної культури викладачів у сучасній зарубіжній педагогіці ґрунтуються на різноманітні школі, концепції, теорії. Різним теоретичним концепціям навчання в зарубіжній школі присвячена книга Н.Никандрова. Автор, осмислюючи своєрідність гетингенської, західноберлінської, кібернетичної й психологічної шкіл, виділяє той фундамент, на якому вибудовується дидактична традиція зарубіжної вищої школи. Аналіз зазначених напрямів проводиться лише в тій мірі, у якій вони дають відповідь на питання про зміст, структуру, шляхи формування професійно-педагогічної культури.

Концепція гетингенської школи, що досліджує культурно-історичні питання педагогічної реальності на основі тлумачення її живого або зафіксованого в письмових джерелах досвіду, сягає корінням ідей відомого німецького педагога А.Дистервега, що сформулював ще в ХІХ ст. принцип культуровідповідності.

Гетингенська школа сприймає дидактику як гуманітарну науку, звернену до особистості, до реальної педагогічної практики і розглядає процес навчання як культуротворчу діяльність, що не зводиться тільки до принципів і правил. Зокрема, видатний представник цього наукового напрямку В. Клафки наповнює теорію освіти особистісним змістом, підкреслюючи, що право кожного на освіту є умовою розвитку й самореалізації особистості у процесі пізнання нею культурної дійсності. Таким чином, виховання індивідуальності здійснюється через засвоєння цінностей суспільства, залучення до колективного досвіду.

Західноберлінська й кібернетична школи, що дали науковий опис освіти та управління навчальною діяльністю як цілісної системи, підготували підґрунтя для впровадження в навчальний процес програмування й комп'ютеризації, що спричинило викладачів до оволодіння комп'ютерною, інформаційною культурою. Психологічна школа розглядає важливий аспект педагогічної культури – проблему взаємодії викладача й учня, причому не на рівні спрощеного біхевіористичного подання "стимул-реакція", а як послідовний і логічний перехід від перцептивно-пізнавальних елементів і дій педагога до перцептивно-пізнавальних ідей і елементів дії учнів. Ця школа стимулювала вивчення комунікативної культури викладача.

Помітне пожвавлення в теорію й практику навчання у ВНЗ та школах за кордоном внесли дослідження в галузі гуманістичної педагогіки й психології, що набули особливого розвитку за останні десятиліття. Основна причина

актуальності подібних досліджень криється в незадоволенні зростанням технократизації суспільства, у негативному ставленні до освіти ВНЗ та шкіл, що спрямована на підготовку "активного індустріала". Становлення гуманістичної педагогіки, у свою чергу, передбачає розвиток більше вільної, демократичної системи виховання.

Так само, як і психологічна школа в педагогіці, гуманістична педагогіка поєднує в собі ідеї різних напрямів та шкіл (екзистенціалізм, педоцентризм, педагогічна футурологія та ін.). Спільним для цих представників є визнання унікальності, неповторності особистості. Мета гуманістичної педагогіки полягає у створенні умов для культивування особистості вихованця та її самовираження (Дж. Дьюї), для самореалізації як прояву таланту, здібностей і обдарувань особистості (А. Маслоу), продуктивного особистісного росту (К. Роджерс). Найбільш повно мета гуманістичного виховання викладена А. Маслоу, який вбачає її в тому, щоб допомогти людині виявити те, що в ній вже закладено, не нав'язуючи своїх поглядів про неї.

Визнаючи недостатність знань про внутрішній світ людини, про її природу, відомий представник гуманістичної педагогіки А. Комбс вважає, що увага педагогів і психологів до певного часу (до 40-х рр. ХХ ст.) була зосереджена в основному на методах контролю й керування поведінкою людини, і вони розглядали мотивацію не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином змусити людей робити те, що хочуть від них інші.

Гуманістичною спрямованістю відрізняються дослідження відомого англійського вченого, педагога й психолога Р. Бернса. Основною метою виховання він вважає формування здорової самосвідомості й власної позиції особистості, оволодіння знаннями, досвідом. Він переконаний у тому, що людина, якій суспільство довірило виховання молодого покоління, повинна мати високу педагогічну культуру, бути професіоналом, гуманістом. Тому найголовнішою умовою успішної роботи педагога повинно стати визнання цінності кожної людини, важливості людських взаємин у процесі виховання. Для розуміння процесу формування педагогічної культури особливе значення мають міркування й висновки Р. Бернса про «людинознавчі» знання вчителя. Наявність таких знань дозволяє педагогові діяти не інтуїтивно, "на око", а на основі наукових даних, що визначають оптимальність його освітньо-виховної технології. Завдяки цим знанням, педагог також може аналізувати власні подання про себе, створювати власну Я-Концепцію, що поєднує інтелектуальні, емоційні й поведінкові компоненти. На матеріалі конкретних досліджень Бернс показав, зокрема, що вчителі й викладачі, що володіють позитивною самооцінкою, упевненістю в собі, у своїх здібностях, легко вступають у спілкування з учнями, студентами й тому більш ефективно виконують педагогічні завдання.

Я-Концепція педагога визначає стиль його викладання. Р. Бернс зазначає, що викладач із негативної Я-Концепцією схильний до традиційних способів викладання, його взаємодія з учнями має безособовий характер, він не враховує їхніх індивідуальних особливостей. Учитель із позитивною Я-Концепцією готовий спілкуватися з учнями й сприймає їх такими, які вони є.

Тонкі психологічні спостереження й висновки Р. Бернса, безумовно, багато дають кожному педагогові. Відзначимо, що як у закордонній, так і у вітчизняній педагогіці й психології вищої школи Я-Концепція викладача практично не досліджена, хоча роботи Р. Бернса, вітчизняних педагогів, психологів і філософів (І. Кон, І. Чеснокова, В. Століна, Н. Нечаєва та ін.) створюють реальний ґрунт для проведення спеціальних наукових пошуків.

Аналізуючи проблеми сучасної вищої освіти в Англії, відомий педагог, завідувач кафедрою й директор Брістольського політехнічного коледжу У. Берч зазначає, що сьогодні вища школа повинна формувати не тільки вчених-теоретиків, але й людей, здатних до виконання практичних завдань, тому необхідна більш повна й гармонійна єдність теоретичної й практичної підготовки професорсько-викладацького складу. У зв'язку із цим У. Берч звертається до проблеми професійної етики вченого-педагога вищої школи як сукупності поглядів про цінності професійної діяльності, що визначають його науково-дослідний пошук і викладання. Як один із напрямів формування педагогічної культури викладача У. Берч розглядає оволодіння методикою проблемного навчання у ВНЗ. Проблемність, на його думку, обов'язкова як у дослідницькій, так і в педагогічній діяльності викладача.

Таким чином, теорія педагогіки, що розробляє проблеми взаємозв'язку культури й педагогіки, змісту освіти на шкільному рівні та на рівні ВНЗ, упровадження кібернетичних ідей у навчання, психологічне обґрунтування індивідуалізації навчання та ін., є основою для інноваційного осмислення ролі педагога в педагогічному процесі, змісту й шляхів збагачення його педагогічної культури.

Різноманіття теоретичних підходів зумовило широкий діапазон дидактичних і методичних пошуків у прикладних дослідженнях, що призвели до активізації процесу збору, обробки й інтерпретації емпіричного (соціологічного) матеріалу; на основі ідей кібернетики поширилися роботи із програмування, комп'ютеризації навчального процесу; ідеї гуманістичної педагогіки вплинули на організацію виховної діяльності викладача, методику індивідуальної роботи, розвиток творчої особистості.

Теоретичні розробки із загальної педагогіки та педагогіки ВНЗ внесли істотні зміни в систему педагогічної підготовки викладацьких кадрів, підвищення їхньої кваліфікації, сприяючи росту авторитету педагогічних знань. Якщо до певного часу університетський диплом надавав право займатися викладацькою діяльністю у ВНЗ, то зараз у більшості країн Заходу

для цього необхідно здобути спеціальну педагогічну підготовку, підтверджену відповідним документом [1].

Викладачі ВНЗ, які здобули педагогічну підготовку й працюють зі студентами, мають можливість за своїм бажанням в денному, заочному або напівзаочному варіанті підвищувати свою професійно-педагогічну культуру. У закордонних країнах немає обов'язкової системи підвищення кваліфікації в нашому розумінні, і вона здійснюється за потреби.

Головними факторами, що стимулюють викладачів ВНЗ до підвищення педагогічної культури, є: по-перше, усвідомлення того, що лекції не повинні бути для студентів основним джерелом інформації, тому необхідний пошук методів її кваліфікованого відбору й трансляції для майбутніх фахівців у цікавій, оригінальній, професійно-адаптованій формі; по-друге, усвідомлення потреби у встановленні партнерських відносин зі студентами, у розвитку культури спілкування; по-третє, особиста відповідальність за персональну професійну підготовку студентів. Значну роль у підвищенні педагогічної культури викладача відіграє контрактна система й професійна конкуренція, що існує у ВНЗ.

Організаторами підвищення педагогічної підготовки в розвинених країнах виступають не тільки провідні університети, а й професійні асоціації, об'єднання, фірми, державні організації та установи. Як зазначають фахівці, спостерігачі й експерти, фірми й корпорації відбирають кандидатів на викладацькі й інші посади ще зі студентської лави. Вони беруть на себе частину витрат на навчання студентів, а потім включають їх у свої штати з урахуванням отриманої спеціалізації.

У сучасній закордонній практиці педагогічної підготовки викладачів ВНЗ поряд із традиційними активно впроваджуються нетрадиційні форми навчання дорослих. Як відзначає Е. Катунська, у Німеччині й Швеції широко використовуються практикуми, на яких молоді викладачі навчаються разом з досвідченими, що створює умови для спілкування й передачі досвіду. Цікава форма оволодіння педагогічною культурою в Німеччині - курси, засновані на методиці спостереження й аналізу власного педагогічного досвіду; у Новій Зеландії й Швейцарії популярністю користуються методи "контент-аналізу". У США, Великій Британії та інших країнах вводяться додаткові курси педагогічної спрямованості, що дають право на здобуття наукового ступеня магістра або доктора гуманітарних наук або мистецтв. Програмою таких курсів передбачене проходження педагогічної практики, вивчення досвіду педагогічної діяльності, підготовка навчальних планів, оволодіння педагогічною інноватикою.

Ефективною є така організація роботи з підвищення педагогічної культури, як індивідуальне консультування фахівцями з питань педагогіки й

психології. У навчальних закладах США для цієї мети створюються невеликі підрозділи із двох штатних консультантів і 15-20 фахівців різних галузей, які ведуть кваліфіковане консультування із проблем методів навчання, взаємин зі студентами та ін. При індивідуальному консультуванні використовуються сучасні технічні засоби, вивчаються професійні якості на основі особистісних методик та ін. Одна з форм підвищення педагогічної кваліфікації - створення на базі великих університетів спеціалізованих центрів (Манчестерський в Англії, Массачусетський у США й ін.), де ведеться поглиблена психолого-педагогічна підготовка викладачів. Як правило, у подібних центрах увага слухачів зосереджується на теоретичних проблемах, у той час як короткострокові курси дають практичну підготовку [1].

Висновки. Отже, досвід зарубіжних педагогічних шкіл з питання формування педагогічної культури досить вагомий та заслуговує на увагу, також він частково може бути використаний нами у сучасній концепції оновлення системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы / И.Ф. Исаев. – Белгород, 1993.
2. Kossakovski A. Schopferisches Denken und Handeln und seine Entwicklung // Pädagogik. – 1981. – № 7. – S. 565 – 578.
3. Leonard G.B. Education and Easy / G.B Leonard. – N-Y. Dell, 1988. – 240 p.
4. Markert H. Zur Wirksamkeit von Kultur im Erziehungsund Ausbildungsprozess // Das Hochschulwesen. – 1979. – № 7. – S.190 – 195.
5. Melhorn G., Melhorn H.-G. Untersuchungen zu enter schopferischen Denken bie Schulern, Lehrlinger und Studenten / G. Melhorn, H.-G. Melhorn–Berlin. – 1978. – S. 281.
6. Melhorn G., Melhorn H.-G. Spitzenleistungen im Studium / G. Melhorn, H.-G. Melhorn – Berlin, Volk und Wissen Volkseegener Veras. – 1982. – S. 240.
7. Putterson C. U. Humanistic Education. / C. U. Putterson – Englewood cliffs, New Jersey: Prentye-Hall, inc. – 1973. – p. 21.
8. Rogers C. Freedom to Learn . A View of what Education Might Become. / C. Rogers – Columbus / chio: Merrill, 1969. – p. 105 – 111.
9. Tyler L. The Concept of Education Research. / L. Tyler – 1964. – V.58. no 3.

АНОТАЦІЯ

Глазкова І.Я. Сучасні проблеми професійно-педагогічної культури за кордоном. У статті автор подає аналіз поглядів учених зарубіжних шкіл на проблему педагогічної культури.

Ключові слова. Педагогічна культура, наукові школи, підготовка вчителів.

АННОТАЦИЯ

Глазкова И.Я. Современные проблемы профессионально-педагогической культуры за рубежом. В статье автор анализирует подходы представителей зарубежных школ на проблему педагогической культуры.

Ключевые слова. Педагогическая культура, научная школа, подготовка учителей.

SUMMARY

Glazkova I.Y. Modern problems of professional and pedagogical culture abroad. In this article the author analyses modern scientists' views on the problem of pedagogical culture abroad.

Key words. Pedagogical culture, scientific schools, teachers' training.