

дає змогу оцінити її як цілісну систему властивостей, як результат синтезу світоглядного, наукового й життєвого практичного досвіду майбутніх соціальних педагогів.

### **Література**

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Вейланде Л.В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В.-В. Вейланде ; Південноукр. держ. пед. ун-т. ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 23 с.
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова ; Ин-т развития проф. образования Министерства образования РФ. – М., 2001. – 47 с.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / Владимир Даль. – М. : Рус. яз., 1981. – Т. 1. А–З. – 699 с.
5. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 18 с.
6. Иванова С.П. Учитель 21 века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков : ПТПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
7. Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.
8. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1988. – 159с.
9. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
10. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

МАТВЄЄВА О.О.

## **КОНЦЕПЦІЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА”**

У наш час у педагогіці існує посилюється увага до проблем педагогічної діагностики, виявлення й урахування індивідуальних, особистісних, групових особливостей молоді, що навчається, з метою їх розвитку, удосконалення освітнього процесу, його гуманістичної спрямованості, визначення найбільш адекватних методів педагогічного впливу. Про це свідчать праці Б.Г. Ананьєва, Н.В. Бордовської, Б.П. Бітінаса, Н.К. Голубєва, І.А. Зимньої, Н.В. Кузьміної, А.А. Реана, І.А. Скопилатова, А.Л. Тряпціної та ін., практика роботи навчальних закладів, а також зростання кількості досліджень, де розглядаються проблеми педагогічної діагностики.

Потреба в педагогічній діагностиці як необхідному елементі освітнього процесу усвідомлюють теоретики й практики педагогіки. Так, Н.В. Кузьміна зазначає, що “педагогічна діяльність по своїй сутності також включає елементи аналізу (діагнозу) і на цій основі прогнозування більш успішного навчання й поведінки..., здорової особистості в моральному й

фізичному змісті”. А.А. Реан підкреслює, що “проблема пізнання педагогом особистості учня є традиційно актуальною для практики”. Стали класичними слова К.Д. Ушинського про те, що “вихователь повинен прагнути зрозуміти людину, яка вона є в дійсності з усіма її слабостями й у всій її величі... Тільки тоді буде він у змозі почерпнути в самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні” [6, с. 35, 36].

У цілому, в наукових дослідженнях кінця ХХ ст. спостерігається значне підвищення уваги до проблеми педагогічної діагностики. Про це свідчать наукові праці таких учених, як: А.В. Барабанщиков, Н.В. Бордовська, Б.П. Бітінас, Н.К. Голубєв, І.Ю. Гутнік, В.П. Давидов, П.П. Дерюгін, О.Ю. Єфремов, І.А. Зимня, А.А. Реан, А.П. Тряпціна.

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити такі напрями вивчення проблеми педагогічної діагностики, оцінювання та контролю в навчанні: психологічні особливості контролю й оцінювання знань (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтєв, Н.Ф. Талізїна); організація контролю за процесом і результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів (В.П. Беспалько, Є.П. Перовський, Г.І. Щукїна); класифікація видів, засобів і форм контролю (В.Н. Єфімов, М.Р. Кудасєв, І.Я. Лернер, Н.Ф. Талізїна); функції контролю в навчальному процесі (Ж.А. Байрамова, Н.В. Кузьміна, О.С. Маслов, П.І. Підкасистий); реалізовані контролем цілі та завдання навчального процесу (О.І. Чередниченко, Г.В. Ярочкіна); програмований і стандартизований контроль знань (В.П. Беспалько, Т.А. Ільїна); тестовий контроль (В.С. Аванесов, Д.С. Горбатов, М.Б. Челишкова); самоконтроль (В.Г. Кукла, С. Линда, І.В. Столярова); педагогічна діагностика навченості, вихованості, освіченості (Б.П. Бітінас, Н.К. Голубєв, І.Ю. Гутнік, О.Ю. Єфремов, О.І. Кочетов, В.Г. Максимов, С.А. Русїнова); створення нових, нетрадиційних методик і технологій контролю (М.А. Кошанов, А. Кальней, Ф.В. Костилов, І.М. Маркелова, А.С. Махмурян, М.Б. Челишкова, О.І. Чередниченко, С.Є. Шишов).

Деякі аспекти названої проблеми виявлені в дисертаційних працях: О. Фадєєвої, І. Олександрова, А. Пронїної, Т. Сладкової, С. Сафоновї, В. Косарева, Н. Соловйовї, О. Морозова, І. Гутнік, С. Русїнової та ін.

Також аналіз педагогічної літератури дає змогу виділити такі основні підходи до розуміння суті проблеми педагогічної діагностики: *інформаційно-констатуючий підхід* (В.С. Аванесов, І.Є. Перовський) передбачає розуміння діагностики й контролю як одержання інформації про результати навчання, перевірку знань учнів; *діагностико-навчальний підхід* (С.І. Архангельський, П.І. Підкасистий, В.А. Сластьонін) – діагностика й контроль трактуються не тільки як одержання інформації, а і як аналіз навчального процесу й надання допомоги учням; *рефлексивний підхід* (І.О. Елефєренко, П.І. Третьяков, В. Фролова) і *пізнавально-перетворювальний підхід* (О.Ю. Єфремов) – як основу педагогічної діагностики розглядає виявлення, усвідомлення індивідуальності учня й урахування його

особливостей (педагогічних, психологічних, соціальних) в інтересах підвищення навченості, вихованості, освіченості.

**Мета статті** – розглянути концепції історичного розвитку поняття “педагогічна діагностика” в педагогічній літературі та визначити методологічні підходи до визначення цього поняття.

Існує кілька концепцій історичного розвитку поняття “педагогічна діагностика”. Наприклад, Б.М. Бім-Бад вважає, що в розвитку педагогічної діагностики слід виділяти *два етапи*:

– перший етап розвитку педагогічної діагностики до середини ХІХ ст., який прийнято вважати *донауковим*. За цей час сформувалися традиційні методи педагогічного оцінювання, засновані на перевірці знань учнів в усній і письмовій формах. Опитування, контрольні роботи, іспити вимагали від учнів відтворення раніше засвоєного матеріалу або вирішення певних завдань відповідно до раніше представлених зразків. Така діяльність учнів мала репродуктивний характер;

– другий етап веде відлік з другої половині ХІХ ст., коли розвиток педагогічної діагностики здійснювався паралельно зі створенням методів психодіагностики. Науковці й практики освіти педагогічну діагностику сприймали як вторинний напрям, що складався в руслі психодіагностики, та має підпорядкований їй характер [5].

І.М. Олександров і О.Ю. Єфремов у розвитку педагогічної діагностики виділяють *сім етапів*:

*Перший етап* – виникнення педагогічної практики – 1890 р. – *донауковий етап*. Елементи педагогічної діагностики використовуються без наукового обґрунтування й мають яскраво виражену емпіричну спрямованість.

*Другий етап* – кінець ХІХ ст. – 1920 р. Етап початку теоретичної розробки проблем педагогічної діагностики, який пов’язаний з появою експериментальної педагогіки й психології. Початок активного впровадження методик педагогічної та психологічної діагностики в педагогічну практику.

*Третій етап* – 1920 р. – 1936 р. Етап наукового становлення педагогічної діагностики в рамках педології, психотехніки, професійного психологічного відбору

*Четвертий етап* – 1936 р. – 1940 р. Етап заборони на дослідження, що мають діагностичну спрямованість у педагогіці й психології, критика та заборона педології, а разом з нею педагогічної й психологічної діагностики як ідеологічно шкідливих напрямів розвитку науки.

*П’ятий етап* – 1950–1970 рр. Етап повернення до діагностичної спрямованості психолого-педагогічних досліджень. Звернення до досвіду минулих років і зарубіжного досвіду (особливо в психологічній діагностиці), збільшення спектра нових наукових розробок, поступове впровадження педагогічної й психологічної діагностики в педагогічну практику.

*Шостий етап* – 1990-ті рр. Педагогічна діагностика стає об’єктом спеціальних досліджень. Зростає інтерес науки й практики до проблем педагогічної діагностики. Активізується проведення наукових досліджень із цієї проблеми, розширюється застосування педагогічної діагностики в освітніх уста-

новах. Відзначається актуальність і необхідність розробки наукових проблем та методик педагогічної діагностики у зв'язку із сучасними вимогами до якості навчання, виховання, підготовки фахівців, у цілому освітнього процесу, особистісного й професійного зростання учасників цього процесу.

*Сьомий етап* – кінець 1990х рр. – теперішній час – *сучасний етап* розвитку педагогічної діагностики. Відбувається формування термінології й методології педагогічної діагностики. Проводяться системні дослідження проблем педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика стає невід'ємним компонентом педагогічної діяльності й педагогічного процесу [1].

У дослідженні, проведеному Є.Є. Леоною, в історії педагогічної діагностики виділяються *чотири етапи* її розвитку.

*Перший етап* – *традиційно-прикладний*, де проводиться розробка окремих питань у рамках традиційних і ранньокласових суспільств (аж до епохи Відродження). Як вважає автор, для цього етапу характерний утилітарний підхід до вирішення завдань відбору й відсівання учнів, діагностика представлена в різних формах контролю (засвоєння знань, оволодіння практичними вміннями тощо).

*Другий етап* – від епохи Відродження до кінця ХІХ ст., визначається дослідницею як етап *доекспериментальної розробки* питань педагогічної діагностики в рамках різних концептуально обґрунтованих освітніх систем (класно-урочної Я.А. Коменського, гувернантської системи виховання джентльмена Д. Локка, єзуїтської, у системах природного виховання Ж.-Ж. Руссо й елементарної освіти І.Г. Песталоцци та ін.). У цей час відбуваються спроби осмислення й процесуальної розробки окремих питань педагогічної діагностики як компонента навчально-виховного процесу.

*Третій етап* (з 80-х р. ХІХ ст. до першої третини ХХ ст.) – *дослідно-експериментальний*. Його особливостями стали: визначення науково-методичних основ для розробки діагностичного інструментарію для потреб масової освітньої практики, початок методологічного осмислення й широкого впровадження в школи й професійну педагогіку діагностичного інструментарію.

*Четвертий етап* (друга половина – кінець ХХ ст.) – *системно-діагностичний*. Його характерними рисами є спроби вписати педагогічну діагностику в процес виховання й навчання, теоретично обґрунтувати її необхідність як системного компонента освіти, розробка багатоаспектної теорії, методології й технології педагогічної діагностики [2, с. 25].

Періодизація Є.Є. Леоною, на нашу думку, більш чітко визначає етапи розвитку “педагогічної діагностики”, обґрунтовуючи їх практичними діями у сфері освіти, а також теоретичною розробкою й обґрунтуванням процедур контролю й оцінювання засвоєння знань.

Наступна періодизація історичного розвитку педагогічної діагностики належить Е.О. Міхайличеву й охоплює *три періоди*:

– *перший* – з найдавніших часів до ХVІІ ст., де представлені елементи педагогічної діагностики в історії освіти й педагогічної практики;

– *другий* – діагностичні ідеї й прийоми в класичній дидактиці XVII–XIX ст.;

– *третій* – діагностика в педагогічній практиці й науковому знанні з кінця XIX ст. до сьогодні [3].

Звертаючись до методології освіти як науки з організації педагогічної діяльності, необхідно враховувати, що діяльність учителя, викладача може відбуватися спонтанно, шляхом спроб та помилок. Методологія освіти узагальнює перевірені всією суспільно-історичною практикою раціональні форми педагогічної діяльності. У різні історичні періоди розвитку цивілізації мали місце різні основні типи форм організації діяльності, які в сучасній літературі дістали назву *організаційної культури*. На наш погляд, періодизацію розвитку поняття “педагогічна діагностика” необхідно проводити, спираючись на типи організаційної культури.

Так, В.А. Нікітін виділяє такі історичні типи організаційної культури [4]:

1. *Традиційна організаційна культура*. На ранніх етапах розвитку людства суспільство складалося з комунальних груп, принципом виділення яких було розрізнення “свій-чужий”. Комунальні групи утримувалися міфом і ритуалом. *Міф* пояснює походження предків (від тварини, від якого-небудь бога тощо), вибраність цієї групи, порядок співжиття, зокрема, принцип верховенства в групі і його обґрунтування. Міф задає картину світу, у тому числі виділяє інший світ (“загробний”, світ парфумів тощо), подібний реальному, але такий, що володіє чудовими якостями й досконалістю стосовно наявного, і життя комунальної групи відбувається ніби в цих двох просторах одночасно. Реальним механізмом, який забезпечує це зіставлення й організує діяльність людей, є *ритуал*. Базовими завданнями є відокремлювати своїх від чужих, допомагати своїм, шкодити чужим, карати за відступництво. Коли кілька комунальних груп перетинаються на одній території, виникає війна за територію й ресурси.

2. *Корпоративно-ремісничка культура*. У середині I тис. н. е. поряд з родовими суспільствами раннього Середньовіччя під впливом активної діяльності Рима почав складатися новий суспільний устрій із твердою ієрархією церкви. Вона мала більш досконалу – корпоративну організацію – єдиний центр управління і єдину ідеологію, чітку ієрархію підпорядкування, власну систему підготовки кадрів, чіткі норми поведінки й покарання за їхнє порушення, єдину мову – латинську.

Надалі, у пізньому Середньовіччі, стали формуватися нові центри організації суспільства – міста й університети. Нова соціальна ієрархія в містах формувалася вже на інших принципах – корпоративно-ремісничих. Корпорації формувалися навколо тієї або іншої діяльності: виділялися деякі зразки (виробів тощо) і рецепти їх відтворення, які ретельно охоронялися корпорацією. Ієрархічна структура суспільства визначалася твердим поділом членів ремісничих корпорацій на майстрів, підмайстрів і учнів, а перехід з однієї категорії до іншої був тривалий за часом і обставлений багатьма умовами, жорстко контрольованими корпорацією.

У добу Ренесансу університетські корпорації поступово перейшли від передачі рецептурного знання на розробку й передачу знання теоретичного. Змістився інтерес від тих людей, хто вміє й може передавати рецепт цього вміння, до тих, хто знає, хто може створювати теоретичне знання й передавати його. Передача теоретичного знання стала основною лінією в університетській, а потім і в усіх інших формах освіти. Так став формуватися професійний тип організаційної культури.

*3. Професійний (науковий) тип організаційної культури.* У ньому базовою діяльністю, що цементує різні професійні сфери, є наука. Саме наука в професійно організованому суспільстві є найважливішим інститутом, тому що в ній формується і єдина картина світу, і загальні теорії, і стосовно цієї картини виділяються окремі теорії й відповідні предметні галузі професійної діяльності. “Центром” професійної культури є наукові знання, а виробництво цих знань визначає можливості інших видів і матеріального, і духовного виробництва. Протягом декількох століть професійний тип організаційної культури був основним.

Але в другій половині ХХ ст. визначилися кардинальні суперечності в розвитку професійної форми організації суспільства:

- суперечності в побудові єдиної картини світу, створеної наукою, і внутрішні суперечності в самій структурі наукового знання, які породила сама ж наука, створення уявлення про зміну наукових парадигм (Т. Кун, К. Поппер та ін.);

- стрімке зростання наукового знання, технологізація засобів виробництва призвели до різкого роздроблення картини світу й, відповідно, дроблення професійних сфер на безліч спеціальностей;

- сучасне суспільство не тільки сильно диференціювалося, але й стало реально полікультурним. Якщо раніше всі культури описувалися в єдиному “ключі” європейської наукової традиції, то сьогодні кожна культура претендує на власну форму самоопису й самовизначення в історії. Можливість опису єдиної світової історії виявилася вкрай проблематичною й приреченою на мозаїчність. Практично постало питання про те, як об’єднати “мозаїчне” суспільство, як управляти ім. Виявилось, що традиційні наукові моделі “працюють” у дуже вузькому обмеженому діапазоні: там, де мова йде про виділення загального, універсального, але не там, де постійно необхідно втримувати різне.

Таким чином, виникла необхідність розвитку іншого типу організаційної культури – проектно-технологічного.

*4. Проектно-технологічний тип організаційної культури.* Ще в минулому столітті, поряд з теоріями виявилися такі інтелектуальні організованості, як проекти й програми, а до кінця ХХ ст. діяльність з їх створення й реалізації стала масовою. Забезпечуються вони не тільки й не стільки теоретичними знаннями, скільки аналітичною роботою. Професійна культура за рахунок своєї теоретичної потужності створила способи масового виготовлення нових знакових форм (моделей, алгоритмів, баз даних тощо), і це стало тепер матеріалом для нових технологій. Ці технології вже не тіль-

ки речового, а й знакового виробництва, і взагалі, технології, поряд із проєктами, програмами, стали провідною формою організації діяльності. Специфіка сучасних технологій полягає в тому, що жодна теорія, жодна професія не можуть перекрити весь технологічний цикл. Складна організація великих технологій призводить до того, що колишні професії забезпечують лише один-два рівні великих технологічних циклів, і для успішної роботи й кар'єри людині важливо бути не тільки професіоналом, але бути здатним активно та грамотно включатися в ці цикли.

Для виникнення й поширення проєктно-технологічного типу організаційної культури були об'єктивні причини. До середини ХХ ст. була в основному вирішена головна проблема людства – проблема голоду. Людство вперше за всю історію змогло нагодувати себе (в основному), а також створити для себе сприятливі побутові умови (знову ж в основному). І тим самим був зумовлений перехід людства в зовсім нову, так звану постіндустріальну епоху свого розвитку, коли з'явився достаток продовольства, товарів, послуг, і коли у зв'язку із цим стала розвиватися в усій світовій економіці найгостріша конкуренція. Тому за короткий час у світі стали відбуватися величезні деформації: політичні, економічні, суспільні, культурні та ін. Ознаками цієї нової доби стали нестабільність, динамізм політичних, економічних, суспільних, правових та інших ситуацій. Усе у світі стало безупинно й стрімко змінюватися. Отже, практика повинна постійно перебудовуватися відповідно до нових умов. Таким чином, *інноваційність практики стає атрибутом часу* [4].

Отже, ми показали лише одну з багатьох класифікацій історичних типів організаційної культури. У літературі можна знайти й інші підходи. Важливо одне – розвинутий з кінця ХVІІ ст. професійний тип організаційної культури, основою якого були письмові тексти у вигляді підручників, спеціальної літератури, інструкцій, методичних рекомендацій тощо, у середині ХХ ст. змінився у зв'язку з прискоренням розвитку суспільних, у тому числі виробничих відносин, появою нового типу організаційної культури (природно, що увібрала в себе всі попередні) – проєктно-технологічної культури.

У цьому новому типі організаційної культури ключовими стають такі поняття: *проєкт, технології й рефлексія*. Причому два з них є ніби протилежними: проєкт (дослівно – кинутий уперед) і рефлексія (дослівно – поворот назад).

**Висновки.** Отже, періодизація історичного становлення поняття “педагогічна діагностика” нерозривно пов'язана з типами організаційної культури людства, оскільки педагогічна діагностика є одним з важливих елементів керівництва й здійснення педагогічного процесу у сфері освіти, що відбувалося на всіх етапах розвитку історії. Її роль зумовлена тим, що якість проведеної роботи з виявлення й розпізнавання індивідуальних і групових педагогічних та психологічних особливостей учнів аналізу й оцінці педагогічних явищ і фактів прямо й безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

## Література

1. Ефремов О.Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / О.Ю. Ефремов. – СПб., 2003. – 47 с.
2. Леонова Е.Е. Методы исследования проблем становления педагогической диагностики как науки / Е.Е. Леонова // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования : сб. науч. статей / Таганрогский гос. пед. ин-т. – Таганрог : Изд-во ТГПИ, 2003. – С. 13–16.
3. Михайлычев Н.А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность : монография / Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова ; Ростовский гос. пед ун-т. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГГУ, 2002. – 256 с.
4. Никитин В.А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра культурологии / В.А. Никитин. – Тольятти ; М., 1998. – 49 с.
5. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова. – М., 1969. – 878 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Учпедгиз, 1956. – Т. 6. – 464 с.

МОСКАЛЬОВА Л.Ю.

## **СЕРЕДОВИЩНИЙ, СИСТЕМНИЙ, СИНЕРГЕТИЧНИЙ, ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Проблематика виховання майбутніх учителів, формування їх морально-етичної культури є важливою як для розвитку педагогічної науки в об'єктивному її значенні в цілому, так і для становлення культурологічної парадигми в сучасній освітній галузі. Багатофункціональність питання розвитку молодих фахівців та морального виховання студентів, які обирають професію вчителя, завжди викликала дискусії, що не припиняються досі.

Сьогодні майбутні вчителі стають більш активними учасниками навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, ніж раніше. Вони потребують якщо не нових, то істотним чином змінених підходів до виховної роботи з ними. Свідченням такої потреби є, зокрема, сприяння на державному рівні розвитку студентського самоврядування, творчої ініціативи в запровадженні до навчально-виховного процесу вищої школи інноваційних виховних методик, технологій.

На сучасному етапі інтеграції України в європейський освітній простір теж є гостра необхідність в оновленні уявлень про існуючі підходи до виховання молоді, зокрема, морально-етичного, з урахуванням останніх тенденцій щодо створення належних умов для якісної професійної освіти.

Разом з тим питання, що стосуються різних аспектів виховання сучасних студентів, недостатньо висвітлені у спеціальній педагогічній літературі. Як наслідок, на практиці мають місце порушення, що зумовлені недоліками у плануванні виховної роботи, недостатньою кількістю цікавих виховних методик для студентської молоді тощо. Ці проблеми вимагають негайного вирішення.