

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ВІДДІЛ ВИХОВНИХ СИСТЕМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Методичні рекомендації



Київ - 2013

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № __ від __ листопада 2013 р.).

Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти викладача вищого навчального закладу: Методичні рекомендації / Укл. Л.Ю. Султанова. – К.: ІПООД, 2013. – 48 с. (2,0 др. арк.)

Автор-укладач: Султанова Лейла Юріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу виховних систем у педагогічній освіті ІПООД НАПН України.

Рецензенти:

Хомич Л.О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Васянович Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

У методичних рекомендаціях висвітлено особливості психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу. Визначено концептуальні засади функціонування полікультурного суспільства. Здійснено теоретичний аналіз полікультурної освіти. Обґрунтовано аспекти полікультурної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу.

Для магістрантів, аспірантів та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Піднесення української освіти до рівня стандартів розвинених країн світу та інтеграція в міжнародний науково-освітній простір є одним із завдань сучасного етапу розвитку освіти України. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів оновлення змісту та якісного вдосконалення педагогічної освіти в країні, форм і методів підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах полікультурності, що зазначено в «Національній доктрині розвитку освіти» у контексті необхідності забезпечення державою формування демократичного світогляду особистості, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Орієнтація української системи освіти на загальнокультурний розвиток є однією з пріоритетних позицій: підготовка високопрофесійного спеціаліста і «людини культури», здатної до спілкування і плідної співпраці з людьми різних національностей, віросповідань та культур, до світового споглядання в умовах культурного і національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей. Освіта виступає як основний фактор культурного зрушення, оновлення соціально-економічного укладу і всіх аспектів життєдіяльності суспільства.

Реалізація молодим поколінням потенційних можливостей зумовила потребу у підготовці високопрофесійних викладачів, зокрема, вищих навчальних закладів, здатних працювати в полікультурному середовищі, що сприяє підвищенню рівня загальної культури особистості. Полікультурна освіта викладачів вищих навчальних закладів є особливо актуальною в поліетнічному, багатонаціональному суспільстві, оскільки, сучасна педагогіка вимагає, з одного боку, врахування етнокультурного досвіду, а з іншого – створення умов для пізнання культури інших народів і виховання толерантних відносин між людьми.

Досягнення цих цілей через освіту можливе, за умови надання полікультурності статусу одного з важливих дидактичних принципів поряд із такими як науковість, системність, послідовність, зв'язок навчання із життям тощо. Дидактичний принцип полікультурності ефективним буде лише в тому випадку, якщо він пронизуватиме всю методику викладання. Ці питання вимагають детальної теоретичної і прикладної розробки.

Ідея полікультурності пронизує значну кількість національних державних документів. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною як національної культури народів, що живуть на території України, так і світової культури. Ідеї полікультурності закладені у таких державних документах України як: Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Державний стандарт базової й повної середньої освіти.

Однак, полікультурна освіта майбутніх викладачів вищих навчальних закладів недостатньо розроблена теоретично. Неузгодженість практичної реалізації в навчальному процесі, а також наявність суперечностей процесу

підготовки викладачів вищих педагогічних навчальних закладів зумовили розробку спеціального курсу «Полікультурна освіта викладача вищого навчального закладу», який є додатковим курсом до фахових дисциплін в системі освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Методичні рекомендації «Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу» до спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача вищого навчального закладу» розроблено на основі освітньо-професійних програм підготовки магістра напряму «Професійна освіта» (за профілем), вона сприяє ознайомленню з основними теоретичними та практичними аспектами полікультурної освіти, формує цілісну картину розуміння національної системи освіти.

ОПИС ПРЕДМЕТА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

| Курс: | Напря́м, спе́ціальність, осві́тньо-квалі́фікаційний рівень | Характеристика навчальної дисципліни |
|---|--|---|
| <p>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1</p> <p>Змістових модулів: 3</p> <p>Загальна кількість годин: 36</p> <p>Тижневих годин: 2</p> | <p>Код та назва напряму підготовки: 0101 «Педагогічна освіта»</p> <p>Код спеціальності магістра та назва спеціальності підготовки: 8.01010401 «Професійна освіта» (за профілем)</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: «магістр»</p> | <p>За вибором студента (без додаткової спеціалізації)</p> <p>Рік підготовки: 5</p> <p>Семестр: X</p> <p>Аудиторні заняття: 36 годин. З них: <i>Лекції – 14</i> <i>Семінари – 10</i> <i>Самостійна робота – 6</i></p> <p>Види контролю: <i>Модульний контроль – 4,</i> <i>Залік – 2</i></p> |

**ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ
«ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»**

| № | Тема заняття | Кількість годин | | | | | Загальна кількість |
|---|---|-----------------|----------|-------------------|--------------------|-------|--------------------|
| | | Лекції | Семінари | Самостійна робота | Модульний контроль | Залік | |
| Змістовий модуль I.МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | | | | | | | |
| 1. | Лекція 1. Інтерпретація феномена культури. | 2 | | | | | 14 |
| 2. | Лекція 2. Взаємозв'язок освіти культури та педагога. | 2 | | | | | |
| 3. | Лекція 3. Сучасна парадигма, як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів | 2 | | | | | |
| 4. | Самостійна робота 1. Аналіз досліджень з проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу у вітчизняній та зарубіжній науці | | | 2 | | | |
| 5. | Лекція 4. Сучасні підходи у дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу | 4 | | | | | |
| 6. | Модульний контроль 1. | | | | 2 | | |
| Змістовий модуль II.ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | | | | | | | |
| 7. | Лекція 5. Інтеграція України в європейський освітній простір. | 2 | | | | | 16 |
| 8. | Семінар 1. Полікультурне розмаїття як історичне явище | | 2 | | | | |
| 9. | Семінар 2. Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві | | 2 | | | | |
| 10. | Самостійна робота 2. Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства | | | 2 | | | |
| 11. | Лекція 6. Правові засади функціонування інституту | 2 | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | магістратури та аспірантури в незалежній Україні | | | | | | |
| 12. | Лекція 7. Визначення сутності полікультурної освіти | 2 | | | | | |
| 13. | Самостійна робота 3. Ідеї полікультурності в державних документах України | | | 2 | | | |
| 14. | Модульний контроль 2. | | | | 2 | | |
| Змістовий модуль III. ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | | | | | | | |
| 15. | Лекція 8. Сутність полікультурної компетентності | 2 | | | | | 6 |
| 16. | Семінар 3. Особливості формування полікультурної компетентності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів | | 2 | | | | |
| 17. | Залік | | | | | 2 | |
| Усього годин | | 18 | 6 | 6 | 4 | 2 | 36 |

ЗМІСТ КУРСУ

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Лекція 1.

Інтерпретація феномена культури (2 год.).

План

1. Багатозначність у визначенні поняття культури.
2. Інтерпретація «феномена культури».

1. Багатозначність у визначенні поняття культури.

Слово «культура» походить від латинського «cultura», буквально означає обробку, догляд, поліпшення, обробіток. У класичній давнині його вперше було зафіксовано у роботі Марка Порція Катона «De agri cultura» (III ст. до н. е.), присвяченій землеробству. Багатозначності слово «культура» набуло у відомого римського оратора та публіциста Марка Туллія Цицерона. В одному зі своїх листів він говорить про «культуру духу», тобто про розвиток розумових здібностей, що є гідною метою для вільної людини і дається завдяки заняттям філософією. У середньовічній Європі слово «культура» вживалося тільки у словосполученнях й означало ступінь майстерності у певній галузі, оволодіння розумовими навичками (наприклад, cultura juris – вироблення правил поведінки, cultura scientiae – засвоєння науки, cultura literarum – вдосконалення письма). Починаючи з XVIII ст., згідно з висновками лінгвістів слово «культура» стає окремою, самостійною лексичною одиницею, означаючи обізнаність, освіченість, вихованість – все те, що зараз ототожнюють з культурністю. Завдяки зусиллям філософів та істориків, за останні три сторіччя латинське слово увійшло в усі європейські мови, набуло універсального значення, перетворилося на філософське поняття і стало об'єктом наукових досліджень.

Загалом, вивчення культури традиційно передбачає аналіз безлічі визначень, розгляд десятків шкіл, концепцій, напрямків тощо у розумінні цього складного явища. Важко уявити термін, який був би більше семантично навантажений, аніж «культура» та мав таку кількість смислових відтінків. Це виявляється вже на рівні дефініцій, поданих у науковій літературі.

Найпоширенішим є визначення культури представлене, зокрема у великому тлумачному словнику сучасної української мови, де поняття «культура» визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Сьогодні визначень поняття «культура» налічується близько 500.

Узгодженості в тому, що таке культура досі немає. А більш детальний аналіз призводить до виявлення ще більшої різноманітності. Показовою в цьому відношенні є праця Альфреда Луїса Кребера та Клайда Клакхона «Культура: критичний огляд концепцій та визначень».

Розглянувши понад 150 визначень культури, автори проаналізували найрізноманітніші способи концептуалізації цього терміна. Так, Альфред Луїс Кребер та Клайд Клакхон у своєму класичному огляді визначень культури виділяють п'ять основних груп визначень культури:

1. Дескриптивні визначення (описуються всі або деякі аспекти людського життя і діяльності).
2. Історичні визначення (акцентується асиміляція традицій минулих часів).
3. Нормативні визначення (акцентуються правила поведінки, якими керуються люди у своїй діяльності). На відміну від дескриптивних та історичних визначень, які мають на увазі явне вираження культурного життя, нормативні визначення зосереджені на

спостереженні за діяльністю та спробі розуміння того, що за нею стоїть.

4. Психологічні визначення (підкреслюють множинність психологічних аспектів, що включають такі поняття як пристосування, вирішення проблем, навчання, звички).

5. Структурні визначення (представляють модель або організацію культури). Схожість даних ви значень із дескриптивними визначеннями полягає в тому, що в обидвох випадках акцент робиться на цілісності, тотальності картини.

Сучасні дослідники додають до цього списку ще одну важливу групу визначень – генетичні визначення, зазначаючи, що структурні визначення вимагають виходу за межі видимих культурних феноменів, для того, щоб зрозуміти те як культура влаштована. Адже, культура є не тільки переліком звичаїв, а й інтегрованою моделлю взаємозалежних рис. Генетичні визначення підкреслюють джерело або генезис культури. При цьому культура складається з адаптації, соціальної взаємодії і творчого процесу, який є характерною рисою людського роду. Однак у сучасних теоріях культури таких груп визначень налічується значно більше, ніж ми можемо представити у нашому дослідженні.

Повертаючись до роботи Альфреда Луїса Кребера та Клайда Клакхона зазначимо, що автори, на основі ґрунтовного аналізу існуючих визначень, здійснили спробу сформулювати власне визначення культури. На думку авторів культура складається з експліцитних та імпліцитних моделей поведінки, що формуються і передаються за допомогою символів, які є характерним досягненням груп людей, включаючи їх втілення в артефактах; основа культури складається з традиційних ідей і, особливо, з приписуваних їм ціннісних значень; системи культур можуть розглядатися, з одного боку, як похідні від діяльності, а з іншого – як елементи, що зумовлюють подальшу діяльність.

Проте сьогодні, на думку Р. Борофські, лише деякі з сучасних антропологів посилаються на це визначення, оскільки воно здається занадто широким, а тому, подекуди, занадто незручним для використання в дослідницьких цілях.

Основна причина існування широкого кола визначень культури, на думку А.М. Кочергіна, полягає у їх у переважній феноменологічній, емпіричній орієнтації, адже з емпіричної точки зору, будь-який фрагмент реальності може отримати нескінченне число визначень, оскільки все визначається характером практичних і пізнавальних завдань. Аналогічна ситуація і з визначеннями культури, які відображають різні підходи і, відповідно, різні класи пізнавальних завдань і потреб, усвідомлюваних у сфері досліджень культури. При цьому, необхідно також враховувати те, що, як правило, культурологічні дисципліни які тільки формуються знаходяться на емпіричному етапі свого розвитку і будують розгорнуті теоретичні моделі культури. Тому, суттєвим для їх предметів виявляються ті аспекти, які безпосередньо дані «спостерігачу», можуть бути діагностовані, описані тощо.

При наявності безлічі інтерпретацій постає питання їх істинності, правильності, гіпотетичності. Поль Рікьор з цього приводу говорив, що питання про істину не є більш питанням про метод, а є питанням про прояв буття для розуміння. Відмічаючи цей момент момент, Поль Рікьор зазначав, що множинність і навіть конфлікт інтерпретацій є не недоліком, а достоїнством розуміння, що виявляє суть інтерпретації, оскільки у будь-якій інтерпретації розуміння передбачає пояснення, яке розвиває розуміння.

Ми не ставили собі за мету проаналізувати всі наявні визначення, концепції, підходи тощо і, таким чином, визначити найбільш правильне розуміння культури. У нашому дослідженні ми керувалися тим, що інтерпретація культури повинна здійснюватись у філософському просторі, оскільки дане поняття відноситься до числа фундаментальних насамперед у філософії, а всі часткові культурологічні дисципліни спрямовані на суто емпіричну, фактологічну, поверхневу описовість культури. Окрім того, у філософії відсутня строкатість у підходах до інтерпретації культури. Адже аналіз культури здійснюється в зовсім іншому контексті. А саме, у прагненні збудувати теоретичну модель культури або, принаймі, експлікувати підґрунтя і передумови такої

моделі. Зокрема, нами був обраний феноменологічний напрям відповідно до якого культуру ми розглядаємо як феномен.

2. Інтерпретація «феномена культури».

Буквальне значення виразу «феномен культури» говорить про те, що культура – це насамперед феномен, тобто явище для нашої свідомості.

Якщо розглядати культуру згідно зі схемою простору і часу Іммануїла Канта, то культура – це властивість нашого погляду на світ.

Відомий американський антрополог і культуролог Леслі Елвін Уайт також приділяв важливе значення простору і часу у розумінні культури. Зокрема, Леслі Елвін Уайт виокремив в культурі три чітко розмежованих процеси і, відповідно, три способи її інтерпретації: історичний, формальний (функціональний) і еволюційний процеси.

Суть трьох процесів полягає у тому, що:

1) тимчасовий процес є хронологічною послідовністю одиничних подій; його вивчає історія;

2) формальний (функціональний) процес представляє явища у позачасовому, структурному і функціональному аспектах, що дає нам уявлення про структуру та функції культури;

3) формально-часовий (еволюційний) процес – представляє явища у вигляді тимчасової послідовності форм; його інтерпретацією займається еволюціонізм.

Таким чином, всі події за Леслі Елвіном Уайтом визначаються тимчасовими і просторовими координатами, тобто всі події відбуваються в просторово-часовому континуумі. Виділені ним три категорії: історична, еволюційна і формально-функціональна – не означають існування трьох різних груп явищ, одні з яких відносяться до історії, але не до еволюції, інші – до формально-функціональної галузі, але не до історії і т.д. Виокремлені ним категорії визначають не відмінності, що відбулися в реальних подіях, а відмінність концептуальних контекстів до подій. Тобто, будь-яка подія може бути інтерпретована з історичної, еволюційної або функціональної точки зору.

Застосовуючи вище описану схему Іммануїла Канта та способи інтерпретації Л.Уайта зазначимо, що на відміну від простору і часу, які можуть претендувати на всезагальність в будь-якій історичній ситуації для будь-якої людини, «призма» культури, на думку сучасного дослідника Б.Г. Соколова, сформована нашим часом (обмежена певними історичними і просторовими межами) і називати її однозначно всезагальною не варто. Вона всезагальна лише для нашого часу, для нашої сучасної свідомості. Проте, певною мірою культура всеохоплююча, адже важко назвати феномен реальності людини і її оточення, який так чи інакше не був би пов'язаний із культурою. Усе, з чим пов'язане наше життя, виявляється причетним до культури. Культура становить собою певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим ця людина стикається. Іншими словами, призма культури функціонує в сучасній ситуації за вищезгаданою кантівською схемою: будь-яке явище, що попадає в коло нашої уваги, судження, якщо воно пов'язане з традиціями (від лат. tradere – передавати, повідомляти), збереженням тощо, фіксується нами як культурне явище, як таке, що належить культурі. Більше того, ми можемо оцінити як приналежну культурі взагалі будь-яку реальність, пов'язану з людиною і її життєдіяльністю, оскільки опосередковано вся реальність, що нас оточує, так чи інакше може нами оцінюватись подібним чином. Насамкінець, наш інтелектуальний погляд сприймає і історично і цивілізаційно віддаленні від нас явища, теж використовуючи дану схему культури.

Отже, культуру можна розглядати як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим людина стикається. Проте, міркування про культуру та культурний простір, на думку Б.Г. Соколова є симптомом нашого часу, раніше невідомим. Це не означає, що культури раніше не було, просто це та ситуація, яка може бути пояснена англійським часом «present in the past», теперішнє минуле, тобто те минуле, яке дається в необхідному зв'язку з теперішнім часом. Культура – наше

світобачення, що конфігурує минулу реальність сучасним способом. Подібне світосприйняття оточуючої нас реальності сформовано нашим часом і «увібрано» через систему виховання, оточення тощо.

Розглядаючи культуру як феномен ми керувалися бажанням спрямувати дослідження у площину, яка залучає певний контекст розгляду проблеми культури. Цей контекст – схематика Іммануїла Канта і приналежність культури свідомості сучасної людини. Таке розуміння культури вимагає використання більш доречного словосполучення аніж «феномен культури». Зокрема, доречніше вживати словосполучення «феноменальна культура», оскільки за допомогою вищеописаної схеми культура впорядковує «феномени», вона пов'язана з конституюванням феноменів свідомості.

Визнання феноменальності культури (тобто притаманності сфері, пов'язаній з конституюванням феноменів життєвого світу) – є наслідком прийнятих нами поглядів І.Канта стосовно того, що «реальність» сама по собі є явищем, яке стало об'єктом поклоніння. Інакше кажучи фетишом, що використовується буденною свідомістю або «науковою формою» цієї свідомості.

Проте, не варто забувати, що феномен – це не тільки феномен для суб'єкта, але і феномен об'єкта. Мова йде не про нездатність існуючої екзистенції (*спосіб буття людської особистості*), «прорватись» до реального світу, а про те, що реальний світ – це не реальний світ сам по собі, тобто чужа і диспаратна (*така, що не має спільних ознак з поняттями*) з нашою екзистенцією «сутність», а наш реальний світ, – світ, що зустрічається з нами і відгукується на наше бажання його влаштувати, зберегти, тобто наше бажання зробити його тим середовищем, яке узгоджується з нашим прагненням побудови культурного простору.

Ми обрали для дослідження проблеми культури метод інтерпретації, оскільки інтерпретація – одна із фундаментальних процедур мислення, основна мета якої надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності, об'єктивованим в знаковій чи чуттєво-образній формі. Кінцевим результатом процесу інтерпретації є розуміння, стану свідомості людини, в якому навколишній світ постає «прозорим і ясним». Зокрема ми будемо використовувати три способи інтерпретації культури за Л. Уайтом (історичний, формальний (функціональний) і еволюційний) в залежності від того, на чому саме ми акцентуватимемо увагу у нашому дослідженні.

Культуру, перш за все розглядаємо як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим людина зіштовхується. Вважаємо, що культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу, проте незаперечним залишається те, що культуру необхідно інтерпретувати використовуючи і науковий підхід, який вимагає об'єктивного аналізу культури (тобто ми не стверджуємо однозначно, що культура як явище, характеризується виключно позитивними властивостями).

Лекція 2.

Взаємозв'язок освіти, культури та педагога (2 год.).

План

1. Взаємозалежність культури і освіти.
2. Історія виникнення поняття «людина культури».
3. Визначення поняття різними дослідниками.
4. Викладач як посередник між культурою і освітою.

1. Взаємозалежність культури і освіти.

Визначаючи взаємозалежність культури і освіти російська дослідниця І.Є. Відт, яка розглядає культуру як систему, зафіксовану в соціокоді, що відображає форму свідомості і діяльності суб'єкта в просторі і часі – говорить про те, що ця система передбачає наявність підсистеми (сфери освіти), в межах якої проходить процес соціального відтворення шляхом «розпредмечування» смислу соціокоду кожному наступному поколінню. Будучи підсистемою культури, освіта репрезентує в собі ознаки культури, в межах якої вона функціонує і в нормі є «відбитком» або проекцією культури, що її породила.

Таким чином, освіта – явище вторинне по відношенню до культури, оскільки вона несе в собі всі ознаки тієї культури, в межах якої існує. Такої ж думки притримується і дослідник античності А.-І. Марру, який зазначає: «Освіта – явище вторинне і підпорядковане по відношенню до культури і в нормі становить собою щось на зразок короткого її викладу...».

Проте, з іншої сторони, культура є продуктом свідомості суб'єкта культури. Це означає, що еволюція суб'єкта культури забезпечує процес культурогенезу. Тобто освіта виконує культурогенезну функцію, формуючи, в силу активізації потенційного компонента педагогічної культури, свідомість суб'єкта, здатного забезпечувати наступний еволюційний етап цивілізації. В біфуркаційні періоди саме цей компонент є доленосним з огляду виконання ним культурогенезних функцій, адже в цей період створюється модель освіти майбутнього і формується свідомість суб'єкта, здатного здійснювати культурні програми майбутнього.

Американський антрополог Маргарет Мід запропонувала класифікацію культур на основі характеру трансляції досвіду між поколіннями. Вона виокремила три основних типи культури: постфігуративна, кофігуративна і префігуративна. У постфігуративній культурі діти вчаться насамперед у своїх попередників; в кофігуративній – діти, і дорослі вчаться в однолітків; а в префігуративній – дорослі вчаться у своїх дітей.

Орієнтуючись на дану класифікацію російські науковці переконані у тому, що традиційна система освіти все ще багато в чому дотримується установок постфігуративної культури. Е.Н. Гусинський та Ю.Й. Турчанінова пишуть: « ... Вона ніяк не може звільнитися від логіки, притаманної цьому етапу розвитку. У ній ніби як і раніше неявно передбачається, що всі люди однакові і повинні освоїти одні й ті ж сукупності знань, умінь і навичок. Способів кофігуративного навчання (проектна робота, інші форми групового навчання) поки відносно мало. Вступ у нову, префігуративну, за Маргарет Мід, культурну епоху в галузі освіти виражається, можливо, у збільшенні кількості і різноманітності альтернативних освітніх систем, в яких основною цінністю є розвиток особистості».

На наш погляд, сучасна система освіти, у тому числі і вищої, спрямована на те щоб втілювати в собі сутність сучасної культури, повинна орієнтуватися не на знання, а на думку; не на передачу інформації, а на особистість як викладача так і студента, на формування «людини культури», здатної працювати зі знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур. Формування «людини культури», означає формування у людини культурної здатності. А саме, здатності стверджувати-заперечувати, розрізняти,

проводити межу тощо. Реальне використання цієї здатності буде сприяти формуванню себе як особистості.

2. Історія виникнення поняття «людина культури».

Звернення до поняття «людина культури», на наш погляд, найбільш адекватно відповідає на запити часу про зв'язок двох таких феноменів, як людина і культура.

Поняття «людина культури» в науковий обіг активно стало вводиться починаючи з 90-х років ХХ століття, підкреслюючи взаємозв'язок виховання і культури. Разом з тим, дане поняття не нове для гуманітарних наук.

Як зазначає А.В. Рогова (російка дослідниця ідеї виховання людини культури у філософсько-педагогічній думці Росії і російського зарубіжжя в період другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття), формування поняття «людина культури» здійснювалося в російському філософсько-педагогічному знанні упродовж ХІХ століття в напрямі осмислення ідеї культури, яка до того часу вже була глибоко проаналізована в європейській літературі.

А.В. Рогова виокремлює п'ять етапів становлення поняття «людина культури».

Перший етап (50-ті роки ХІХ ст.) характеризується виникненням інтересу до феномену культури в російській філософії. В цей період специфіка тлумачення ідеї культури зумовлювалась становленням російської філософської думки на релігійній основі.

Другий етап охоплює 60-80-ті роки. На межі 60-х років відбулася зміна педагогічної парадигми. У цей період всебічно вивчаються фактори розвитку особистості, піднімаються питання про ідеал людини, взаємозв'язок людини і суспільства. У результаті глибокого педагогічного осмислення виявляється специфічна роль культури в даних процесах. Особливо часто термін «культура» вживається у зв'язку з проблемою національної самобутності народа.

Третій етап (90-ті роки ХІХ ст. – початок ХХ ст.) характеризується поглибленням уявлень про взаємозв'язок культури і виховання, реалізацією культурологічного підходу в процесі аналізу провідних педагогічних категорій. А саме, у другій половині ХІХ століття, увага педагогів звертається не тільки до проблеми культури як контексту, в якому здійснюється виховання людини, а й до проблеми представленості культури в предметі педагогіки. Даний пошук був перерваний подіями 1917 року. Розпочався новий період тлумачення проблеми культури і людини, їх сутності та взаємозв'язку. Провідного значення набув марксистський погляд на розуміння зв'язку культури і виховання людини, який втілювався на рівні державної політики в теорії культурної революції.

Подальший розвиток даного питання відбувався у філософсько-педагогічній думці російського зарубіжжя – це четвертий етап становлення поняття, який охоплює 20-ті роки – першу половину 40-х років ХХ ст. Для цього періоду характерним є обґрунтування функцій культури як джерела і мети виховання, виявлення специфіки релігійних і світських цінностей виховання, визначення їх місця в ієрархії національних цінностей культури, обґрунтування закономірностей виховання людини культури.

Вивчаючи механізми впливу цінностей на творення внутрішнього світу людини, російські вчені прийшли до висновку, що тільки в результаті осмислення діяльності індивіда, перетворення цінностей і значень «для всіх» в смисли «для мене», в духовні потреби особистості, відбувається становлення «внутрішнього» людини – людини культури. У роботах вчених були розкриті умови виховання людини культури у взаємозв'язку процесів суб'єктивації і об'єктивації джерел культури, була зроблена фундаментальна спроба проаналізувати представленість феномена культури в педагогіці (традиційно мала місце інша логіка: розглядати педагогіку в проблемному полі культури).

П'ятий етап (друга половина 40-х – 50-ті роки ХХ ст.) характеризується формулюванням науковцями загальних смислових значень світських і релігійних цінностей, можливих меж їх інтеграції, прагненням знайти шляхи зближення європейського та вітчизняного розуміння змісту і процесу виховання людини культури,

спробою вписати концепцію виховання людини культури у світову філософсько-педагогічну думку. Реалізація релігійно-ціннісного підходу до розгляду культури дозволила вченим з філософсько-педагогічних позицій сформулювати онтологічно значущі положення про людину як вищу духовну цінність, людину – носія і творця духовно-моральних цінностей, аксіологічну функцію виховання і на цій основі обґрунтувати статус культури не тільки як соціального, а й педагогічного явища, аргументувати постановку питання про розгляд феномена культури в предметі педагогіки.

Виявлення взаємозв'язку виховання і культури дозволило представникам філософсько-педагогічної думки другої половини XIX – першої половини XX століття окреслити феномен людини культури в єдності складових: людина, що має в собі культ піднесеного ідеалу і культ предків; людина, яка удосконалює себе відповідно до вищих духовних цінностей; людина, яка «предметно» живе в системі цих цінностей, – суб'єкта зовнішньої культури.

3. Визначення поняття різними дослідниками.

Одним з перших дефініцію «людина культури» використав у своїх статтях, пов'язаних з розробкою концепції культурологічної школи і базисного навчального плану О.Ф. Малишевський. Він вказував на те, що в процесі осягнення смислів, індивід виступає як «людина культури», точніше як людина специфічної культури, що змінюється «у часі і просторі».

О.І. Субетто характеризує поняття «людина культури» як багатопланове і багаторівневе. Зміст поняття науковець пов'язує з процесом руху від освоєння культури предків і її духовних цінностей до світової культури й усвідомлення свого місця і ролі по відношенню до неї.

Є.В. Бондаревська є автором культурологічної концепції особистісно орієнтованої освіти, смисловим ядром якої є орієнтація на виховання громадянина, людини культури та моральності.

Розкриваючи сутність людини культури академік вказує на такий тип особистості, ядром якого є суб'єктивні властивості, що визначають міру її свобод, гуманності, духовності, життєтворчості.

Окрім того пролема людини культури висвітлена у дослідженнях М.А. Половцевої, яка характеризує людину культури як духовно багату, морально автономну людину, здатну до саморефлексії, спрямовану на самотворення, соціально активну і здатну до творчої взаємодії зі світом, з іншими людьми в ім'я більш ніж особистих цілей.

Також, проблемі виховання людини культури присвячено дисертаційне дослідження А.В. Рогової, яка «людину культури» характеризує через поняття «духовність», яке розглядається як інтегральна характеристика людини, що виражає її сутність і ставлення до світу ідеального, самої себе, інших людей, зовнішнього світу.

4. Викладач як посередник між культурою і освітою.

Провідна роль в процесі освіти, звичайно, належить особистості викладача вищого навчального закладу.

В.Д. Ісаєв, аналізуючи професію учителя, яка за своєю суттю поєднує в одній людині уміння вести одночасно два паралельних процеси навчання і виховання – пропонує розділити поняття педагог і вихователь. Оскільки педагог – це технолог, а вихователь як вчитель – виховує людину в якості людини. Природно, що кожна конкретна людина, на думку науковця, відчуває на собі вплив освітнього характеру, і вплив виховного характеру. Проте XX століття було спрямоване перш за все на освіту, як діло науки, а виховання, як діло совісті, перетворилося на супутній прояв педагогічних зусиль.

Ми погоджуємось із думкою В.Д. Ісаєва, про те, що учителів або викладачів вищих навчальних закладів які б одночасно поєднували у собі і педагога і вихователя,

нажаль небагато, як і взагалі небагато людей, які обирають своїм покликанням життя в культурному просторі.

Взагалі, система освіти, яка склалась в культурі Нового часу спрямована на навчання, а не на виховання. В.О. Конєв зазначає, що виховання, звичайно, може бути в школі, але сама архітектура педагогічного простору його не передбачає, в ньому просто немає місця для виховання і вихователя. Зміст уроку може мати виховний ефект, і цей ефект може посилити учитель-предметник, проте це не функція уроку як структурного елемента педагогічного простору.

Таким чином, у цивілізаційному просторі постійно здійснюються спроби адаптувати культуру до потреб цивілізації в цілому або до певного її елемента. Методами державного регулювання або, інакше кажучи, адміністративними методами, неможливо впливати на культурний простір. Єдиним способом змінити конфігурацію простору залишається прагнення людини в даний історичний час добровільно, у вигляді сформованої потреби, реалізовувати ті чи інші культурні цінності. Таке завдання можна вирішити, в основному, за допомогою виховання, оскільки онтологічно виховання становить собою сходження конкретної людини до культури, входження в культурний простір і актуалізацію для себе його основних структурних елементів.

Підсумовуючи зазначимо, що освіта як процес, передбачає певний рух особистості в полі культури суспільства, який може здійснюватись у двох напрямках. Один передбачає активний рух людини шляхом пізнання, розроблення і удосконалення індивідуальної системи моделей світу. Другий – зростання особистості в культурному середовищі, що стає її невід'ємною частиною, прийняття норми, звичаїв і звичок, освоєння модельного фонду, який здавна належить співтовариству. Існуюча нині модель освіти спрямована на третій рівень розвитку психіки людини – рівень інтелекта, тоді як рівень свідомості (четвертий-найвищий) залишається осторонь і «освоюється» опосередковано, не завдяки, а нерідко всупереч організованій системі освіти.

Мета сучасної освіти – розвиток тих властивостей особистості, які потрібні їй і суспільству для включення в соціально цінну діяльність. У зв'язку з цим цілком чітко усвідомлюється гуманізація (орієнтація освітньої системи на повагу прав кожної людини) і гуманітаризація (формування культури мислення на основі глибокого розуміння всієї культурної спадщини) освіти.

З процесами демократизації та гуманізації в сучасному суспільстві відбувається зміна педагогічної парадигми, яку ми розуміємо як синтез концептуальних теоретичних положень і способів їх реалізації, загальноновизнаних для даного товариства вчених. На зміну пануючої функціонально орієнтованої парадигми освіти приходять нова – гуманістична парадигма, спрямована на переорієнтацію процесу навчання на процес самореалізації особистості. Метою виховання стає не формування особистості, а її розвиток.

Лекція 3.

Сучасна парадигма, як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів (2 год.).

План

1. Визначення поняття «парадигма».
2. Визначення парадигми за Т. Куном.
3. Поняття «парадигма» у педагогіці.

1. Визначення поняття «парадигма».

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів є багатоаспектною, міждисциплінарною проблемою. Тому, з метою якомога більш всебічного її вивчення, необхідно визначитись у фундаментальних філософських, методологічних основах. Однією з них є звернення до парадигми у дослідженні, яка дасть можливість у подальшому здійснити власний внесок у вигляді певної системи переконань.

На даний час термін «парадигма» не є загальновизнаним у галузі соціально-гуманітарного пізнання, насамперед це пов'язано з різним тлумаченням категорії «парадигма». Досліджуючи дане питання нами було проаналізовано публікації провідних науковців.

Поняття «парадигма» для наукознавства не нове. Слово «paradeigma» є грецьким і дослівно означає те, що визначає характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом («рага» – це «зверх», «над», «через», «біля», а «deigma» – «прояв», «маніфестація»). У самому широкому значенні, парадигма – це структурована реальність, яка не проявляється сама по собі, не піддається прямій рефлексії і завжди залишається за кадром, встановлює основні, фундаментальні пропорції людського мислення і людського буття.

В античній і середньовічній філософії воно (поняття) характеризує сферу вічних ідей як першообраз, зразок, у відповідності з яким бог-деміург створює світ суцього.

В сучасній філософії науки – це певна система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих в якості зразка вирішення наукових завдань, що панують протягом певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукового співтовариства.

2. Визначення парадигми за Т. Куном.

Поняття «парадигма» у філософію науки вперше ввів позитивіст Г. Бергман, для характеристики нормативності методології, проте справжній пріоритет у його використанні і поширенні належить праці Т. Куна «Структура наукових революцій».

Парадигму Т. Кун визначає як визнані усіма наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх рішень.

Характерними ознаками парадигми за Т. Куном є:

1. Достатньою мірою безпрецедентність, яка дозволяє залучити на тривалий час групу прихильників із конкуруючих напрямків наукових досліджень.
2. Достатня відкритість, яка дає можливість новим поколінням науковців знайти для себе невирішені проблеми в межах існуючої парадигми.

В основу праці «Структура наукових революцій» Т. Куна покладено процес переходу наукового співтовариства від однієї парадигми до іншої, який автор визначає як «наукова революція».

Зокрема, Т. Кун визначив, що в історії будь-якої науки можна виокремити допарадигмальний період, період нормальної науки, кризовий період і період наукових революцій.

Допарадигмальний період передає сталій науковій парадигмі.

Період «нормальної науки» характеризується тим, що дослідження, які здійснюються в даний період базуються на одному чи кількох минулих наукових

досягненнях, які упродовж певного часу визнаються науковим співтовариством як основа для його подальшої практичної діяльності. Перед дослідником, що працює в межах нормальної науки, постійно виникають нові проблеми, але всі вони не виходять за межі, визначені парадигмою.

Далі настає період кризи «нормальної науки», що переходить в період «наукових революцій» – характеризується появою нової парадигми, яка дає можливість науковцям отримувати нові засоби дослідження і вивчати нові галузі. Найважливішим у цьому процесі є те, що в період революцій науковці бачать нове і отримують нові результати навіть в тих випадках, коли використовують звичайні інструменти в галузях, які вони досліджували до цього. Зміна парадигм спричинює нове бачення науковцями досліджуваних проблем.

Разом з тим дослідники відзначають, що період кризи нормальної науки, який характеризується кризою наукової програми, колишньої системи діяльності, методологічних норм і основ, не означає зупинку нормальної наукової діяльності. В.В. Казютинський з цього приводу зазначає: «Ситуації такого роду різноманітні. В одних випадках між прихильниками конкуруючих дослідницьких програм ведеться гостра полеміка, в інших – саме існування нових ідей спочатку ігнорується, а потім вони як би раптово знаходять визнання з боку наукового співтовариства, в третьому – нова дослідницька програма виявляється неспроможною, сходить зі сцени і «революційна ситуація» розсмоктується. Але у всіх таких випадках революційні зміни – лише один з компонентів наукового процесу».

Аналізуючи погляди Т. Куна щодо визначення парадигми як теорії, визнаної науковим співтовариством, правил і стандартів наукової практики, стандартну систему методів сучасники К. Поппер, І. Лакатос, М. Мастерман та ін. побачили в його концепції необгрунтовано широке трактування поняття, що викликало дискусію. Ця ситуація вимагала від Т. Куна перегляду змісту і конкретизації поняття, що було здійснено завдяки введенню терміна «дисциплінарна матриця». Дисциплінарну матрицю науковець розуміє як визначену єдність філософсько-методологічних передумов в даній науковій дисципліні, яка є певним стандартом і зразком для діяльності науковця.

В структуру дисциплінарної матриці входять:

- символічні узагальнення, які є формальним апаратом і мовою, характерною для конкретної наукової дисципліни;
- метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні теоретичні і методологічні принципи світорозуміння;
- цінності, визначені пануючими ідеалами і нормами побудови наукового знання;
- зразки – конкретні рішення проблем, приклади з практики які визначають «найбільш тонку структуру наукового знання».

Значення парадигми, або дисциплінарних матриць, визначається в цілому не тільки тим, що їх зміна розкриває «механізм» революційних перетворень в науці, але й тим, що вони в період «нормальної науки» дозволяють успішно розв'язувати питання про вибір теорії.

Поняття парадигми в пізніх роботах Т. Куна пов'язано, переважно з характеристикою інтегральних соціально-психологічних аспектів наукової спільноти. Разом з тим, в межах сучасної філософії науки, поняття парадигма виявилось більш продуктивним в описі еталонних теоретико-методологічних основ наукового пошуку.

Таким чином, у Т. Куна зустрічаються різні висловлювання про суть парадигми, що доповнюють або уточнюють одне одного. Відома російська дослідниця Н.Л. Коршунова вказує на те, що спочатку Т. Кун, формулюючи поняття парадигми, використовував гносеологічний підхід (теорію пізнання). Онтологія (вчення про буття як таке) при цьому залишалась невиявленою і не рефлексивною, відповідно, відокремленою від пізнавальної діяльності реальністю. У більш пізній версії гносеологічний і онтологічний підходи почали використовуватися разом. Науковці, які наполягають на

вживанні даного поняття виключно в контексті науково-пізнавальної діяльності, поділяють погляди Т. Куна на парадигму як на модель постановки і вирішення наукових проблем. Ті, хто враховує як гносеологічні, так і онтологічні аспекти, притримуються відкоректованої концепції цього ж автора.

3. Поняття «парадигма» у педагогіці.

А саме, сьогодні спостерігається зростаючий інтерес до цього поняття в сфері загальнонаукової та спеціально-наукової методології, особливо в галузі гуманітарного пізнання. Так, у педагогічний обіг поняття «парадигма» увійшло у 90-х роках ХХ століття. Незважаючи на те, що поняття «парадигма» почали використовувати відносно недавно, воно швидко і непомітно стало одним із значущих в педагогічній науці кінця ХХ століття. Така популярність поняття «парадигма» пояснюється на думку Є.В. Бондаревської поперше, потребою дослідників у методологічних опорах, які педагогіка втратила у зв'язку з ревізією непорушних у недавньому минулому пізнавальних постулатів марксистської ідеології. Другою обставиною, що викликає особливий інтерес до парадигми, є прагнення вчених осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності. Третьою причиною є бажання як науковців, так і практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності.

Зазначимо, що погляди щодо сутності парадигми досі зазнають певних змін. Так, останнім часом опубліковані роботи, в яких кардинально переглядається категорія парадигми. Поняття парадигма розширилось за своїм змістом і трансформувалося із сфери науки у сферу педагогічної практики.

Є.В. Бондаревська аналізуючи характер застосування терміну «парадигма» в дослідницькій і педагогічній практиці визначає три різних позиції в його розумінні і межах поширення.

Перша полягає у твердженні, що поняття «парадигма» належить сфері методології і відноситься безпосередньо лише до дослідницької діяльності, для якої виконує функцію методологічного регулятиву. Це тлумачення відповідає класичній науці, де чітко розрізняються об'єкт і суб'єкт дослідження: суб'єкт знаходиться поза об'єктом, вивчає його так би мовити зі сторони, не втручаючись у його життя, для чого розробляє і використовує методи, прийоми і засоби, що дозволяють отримувати об'єктивне знання. В цьому випадку парадигма розуміють як «модель наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, регулюючих дослідження».

Друга позиція відповідає постнекласичній науці, де суттєво змінилась роль суб'єкта (дослідника), який з позиції стороннього спостерігача переходить, наскільки це можливо, в середину досліджуваних процесів, явищ, стаючи їх безпосереднім учасником. Процеси дослідження і впровадження результатів зближуються у часі і взаємопроникають, наука стає інструментом покращення життя людей, засобом практичного перетворення процесів і явищ, що вивчаються. В освіті виникає інноваційна діяльність, яка вказує на проміжний стан педагога новатора між наукою і практикою.

Остання позиція полягає у твердженні, що для різних сфер (науки і практики) існують різні парадигми: для науки – наукова, для педагогічної практики – освітня. Це уявлення виникло в некласичній науці постмодерну, характерними рисами якого є плюралізм думок, програм, світоглядних моделей і мов культури, відмова від звичних для нашої свідомості ієрархічності і пошуку єдиної правильної істини, пріоритети суб'єктності і суб'єктивності.

Остання позиція найбільш поширена у сучасних наукових колах.

Так, О.В. Бережнова, А.П. Валіцька, Н.Л. Коршунова, В.В. Краєвський, І.М. Осмолівська та інші науковці є прихильниками тлумачення парадигми у загальнонауковому розумінні, при якому парадигму розуміють як наукову діяльність,

сукупність норм, критеріїв, стандартів дослідження, тобто відповідно класичному поняттю за Т. Куном.

Науковці Є.В. Бондаревська, І.М. Ільїнський, Н.О. Лизь та інші є прихальниками іншого тлумачення парадигми, яке полягає у тому, що парадигма розглядається як модель, що застосовується для вирішення практичних (освітніх) завдань. При цьому використовується термін «освітня парадигма». Таким чином, освітня парадигма розглядається як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, як базова модель або стратегія освіти.

Ще одну позицію, яка належить І.А. Колесніковій, можна назвати змішаною. І.А. Колеснікова, а також науковці Є.О. Слепенкова, Є.М. Шиянов, Н.Б. Ромаєва виступають прихильниками поліпарадигмальності в педагогіці.

Таким чином, в педагогіці існують принципово різні теоретичні підходи до змісту парадигми, що визначають стратегію і спрямовують хід дослідження. Ці відмінності проявляються в існуванні різних шкіл і напрямів дослідження, що належать до тієї чи іншої концептуальної традиції. Основою для розвитку і існування в системі освіти різних наукових напрямів є прихильність науковців до різних парадигм.

Така багатоманітність має як позитивні так і негативні сторони.

З однієї сторони педагогічна наука повинна змінювати освітню парадигму відповідно до потреб суспільства, держави, пропонувати таку модель освітньої системи, в якій знаходяться відповіді на питання про цінності і цілі освіти, про функції освіти і принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання і виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти. І, як вважає Н.О. Лизь, чим більше теорій, тим більше граней реальності попадають у сферу наукового розгляду, що дає можливість адекватно представити всю освіту, розглядаючи її з різних сторін.

З іншої сторони, як зазначає В.В. Краєвський, черговий раз витісняється сама педагогічна наука, оскільки передбачається що з однієї і тієї ж позиції, відзначеної словом «парадигма», виокремлюються одні і ті ж самі складові і в науці, і в практиці. Проте це не так. Просто ототожнюються структура науки зі структурою її об'єкта.

Повертаючись до нашого дослідження, зазначимо, що ми дотримуємося поглядів О.В. Бережної, Н.Л. Коршунової, В.В. Краєвського, оскільки по-перше – розглядаємо парадигму у її класичному значенні. А саме, як певну систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих в якості зразка вирішення наукових завдань, що панують упродовж певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукового співтовариства.

По-друге – вважаємо недоцільним використання виразу «парадигма освіти». Натомість правильним буде вживання виразу «парадигма педагогіки» або «парадигма педагогічної науки».

По-третє, погоджуючись з науковцями вважаємо, що зміни в освіті не обов'язково призводять до зміни парадигми науки, в якій вони відображаються і обґрунтовуються, оскільки парадигма відноситься не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності.

Насамкінець зазначимо, що відносна стійкість парадигми науки не означає, що вона взагалі не підлягає змінам. В ній закладена можливість розвитку. У вирішенні окремих дослідницьких проблем можуть відбуватися зрушення наукової парадигми, проте не повна її заміна. Зрушення парадигми педагогічної науки, яке можна сьогодні спостерігати, відноситься перш за все, до етапів переходу від науки до практики у педагогічному дослідженні. Причому наявні способи переходу від науки до практики не відмінюються, а відбувається їх доповнення і розвиток.

Все описане вище, дозволяє зробити наступні висновки.

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів вимагає визначення вихідних положень, які у сукупності дозволяють обґрунтувати методологію дослідження означеної проблеми. Визначення і аналіз сучасної парадигми науки є одним із таких методологічних регулятивів.

Термін «парадигма» широко вживається у наукових публікаціях з педагогіки. Переважно термін використовується у двох значеннях: класичному «Кунівському» визначенні, згідно з яким парадигма – це визнані усіма наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем і їх рішень, та у значенні моделі, яку використовують для вирішення не лише дослідницьких, але і практичних завдань освіти. Таку парадигму, зазвичай, називають освітньою. Ми притримуємося класичного визначення парадигми і відносимо її не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності, погоджуючись тим самим з тим, що наукові революції, які відбувались у природознавчих науках мали вплив на гуманітарні галузі знання, до яких відноситься і педагогіка.

Отже, дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, будемо здійснювати орієнтуючись на сучасну парадигму, яка відповідає постнекласичній науці. Однією з собливостей постнекласичної науки є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину і суспільство. Така система уявлень, сформована на основі принципів глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

Самостійна робота 1.

Аналіз досліджень з проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу у вітчизняній та зарубіжній науці (2 год.).

Завдання

1. Укласти список публікацій за останні п'ять років з проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу у вітчизняній науці.
2. Укласти список публікацій за останні п'ять років з проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу у зарубіжній науці.

Лекція 4.

Сучасні підходи у дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу (4 год.).

План

1. Культурологічний підхід.
2. Діатропічний підхід.
3. Особистісно-орієнтований підхід.
4. Інтердисциплінарний підхід.

1. Культурологічний підхід.

Перед сучасною освітою постає низка завдань, спрямованих на розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, вирішення яких можливе, в тому числі, за рахунок розвитку полікультурної освіти. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває визначення сучасних наукових підходів до вивчення проблеми полікультурної освіти.

Спрямованість кожного дослідження, в тому числі і дослідження полікультурної освіти, визначають наукові підходи, під яким розуміють сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій з навколишнім світом. Для сучасної науки характерною є поява нових підходів, зумовлена, перш за все, метою дослідження. У науці немає обмежень щодо кількості підходів. Основною вимогою є відповідність існуючому науковому світогляду. Тому підходи з'являються, удосконалюються, застарівають і зникають разом з розвитком науки, наукового світогляду, зумовлюючи успіх чи невдачу вирішення конкретних проблем.

В інтерпретації академіка РАО Є.В. Бондаревської підхід – це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької чи практичної педагогічної діяльності, відповідно до вимог прийнятої освітньої парадигми.

Ми розглядаємо і використовуємо підхід як певний вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання. Наукові підходи в нашому дослідженні становлять собою методологічну основу, яка дозволяє визначити напрямок дослідження. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти ми опираємося на взаємопов'язані і взаємодіючі між собою наступні підходи:

- культурологічний підхід;
- діатропічний підхід;
- особистісно-орієнтований підхід;
- інтердисциплінарний підхід.

Розглянемо кожен підхід.

Вибір культурологічного підходу зумовлений спрямованістю сучасної освіти в контекст культури і передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить в собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому, освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб'єкта культури.

Культурологічний підхід є методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, що дає можливість розглядати її (освіту) як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

У світлі культурологічного підходу професійна підготовка майбутнього викладача представляє собою культуротворчий освітній процес, в якому студент і викладач реалізують себе як суб'єкти культури.

Становлення майбутнього викладача як суб'єкта професійно-педагогічної культури є процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході його професійної підготовки. Найбільш значущими етапами даного процесу виступають: етап освоєння норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; етап засвоєння провідних елементів педагогічної культури; етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні; етап трансляції професійно-педагогічної культури на різних актах розгортання і опредмечування суб'єктності.

2. Діатропічний підхід. Термін «діатропіка» походить від давньогрецького *diatropos*, що перекладається як «різноманітний, різнохарактерний»: прийменник *dia* означає повну ступінь якості, а корінь *trpos* - «поворот, напрям, образ думок, характер, звичай, стиль», тобто дослівно - «абсолютно різноспрямований».

Засновником даного наукового підходу є Ю. Чайковський. Дослідник стверджує, що існуюча точка зору хаотичності, безсистемності, різноманітності неправомірна, оскільки різноманітність – є не хаос і не порядок, це самостійна категорія, яка має свої власні закони. Різноманітність не є інваріантом і не може бути таким за своєю суттю.

Термін «педагогічна діатропіка» в науковий обіг запропонувала ввести О. Морєва визначаючи його як новий науковий підхід, що вивчає різноманітність (загальні властивості подібності та відмінності, які виявляються у великих сукупностях педагогічних об'єктів) спирається на концепцію коеволюції (*зміни особин певного виду, спричинені змінами ознак особин іншого виду*) культури, суспільства, освіти і особистості; має на меті на цій основі дослідити багатовимірну, поліакцентну, швидко і якісно змінювану педагогічну реальність.

У педагогіці діатропічний підхід не розроблений, але вважається перспективним, зокрема у проектуванні і прогнозуванні розвитку системи освіти всіх рівнів, здійсненні моніторингу тощо.

Вибудовуючи аналогію щодо полікультурної освіти відзначимо, що модель полікультурної освіти становить собою велику кількість різнорідних елементів знань, згрупованих за допомогою координат в смислові групи. Всі елементи утворюють семантично пов'язану систему, яка дає уявлення про міждисциплінарний характер розглянутої проблеми полікультурної освіти.

3. Особистісно-орієнтований підхід. Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особистість у процесі освіти може виступати або в ролі мети або в ролі засобу. Викладач, як особистість є представником суспільства, вільно і відповідально визначаючим свою позицію. Особистість, у тому числі і майбутнього викладача, формується у взаємодії з навколишнім світом, системою суспільних і людських відносин, культурою. Людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі соціалізації. Таким чином, поняття особистості – одне з центральних у психології, а в зв'язку з гуманізацією освітнього процесу стає активно використовуваною категорією і в педагогіці.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає визнання головною рушійною силою професійного розвитку саму особистість, її потребу в самоактуалізації свого особистісно-професійного потенціалу. Вирішальним фактором розвитку є взаємодія людини зі світом професій і людьми, залученими в реальну і віртуальну професійну діяльність.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає орієнтацію на саморозвиток і самореалізацію в конкретній професійній діяльності. В якості провідних мотивів цих процесів виступають перспективи професійного росту і смислове професійне майбутнє особистості.

Особистісно-орієнтований підхід у викладанні – концентрація уваги педагога на цілісній особистості людини, турбота про розвиток не тільки її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, а й духовної складової з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку.

4. Інтердисциплінарний підхід. Сучасна цивілізаційна криза характеризується зростанням обсягу інформації, що спричинює фрагментарність сприйняття світу, соціальну дезадаптацію, напруженість у відносинах людини і природи, культури природничо-наукової та культури гуманітарної. Для протистояння хаосу та вироблення правил поведінки в ньому необхідні нові превентивні стратегії освіти. У зв'язку з цим ведуться інтенсивні пошуки методології, на основі якої можливе здійснення інтеграції. Такого роду об'єднання виступають природною підставою для виникнення сфери інтердисциплінарності та з'ясування особливостей її функціонування, як однієї з форм постнекласичної науки.

Термін інтердисциплінарність (*interdisciplinarity*) використовується переважно у зарубіжній науковій літературі. Слово *interdisciplinarity* складається з лат. префікса *inter...*, що означає перебування поміж знання та лат. дієслова *disciplina* – означає вчення, виховання, розпорядок.

Узагальнено інтердисциплінарність можна тлумачити як поєднання різних галузей знань.

Характерною особливістю інтердисциплінарного (міждисциплінарного) підходу є наявність «основної» і «додаткової» дисципліни. Всі результати, навіть ті, котрі отримані за допомогою «додаткової» дисципліни, інтерпретуються з позиції дисциплінарного підходу «основної» дисципліни. Тому, інтердисциплінарний (міждисциплінарний) підхід призначений, перш за все, для вирішення конкретних дисциплінарних проблем.

Підтвердження необхідності застосування інтердисциплінарного підходу у сучасних дослідженнях зустрічаємо в інтерв'ю Басараба Ніколеску, в якому він говорить про те, що з плином часу кількість спеціалізованих дисциплін надзвичайно збільшилась. У перших університетах, заснованих у XIII столітті, налічувалось сім дисциплін, які називались *trivium* і *quadrium*, аналог сучасних точних і гуманітарних наук. У 2000 році кількість дисциплін сягала 8000 (дані отримані в результаті опитування, проведеного Національним фондом науки), що говорить про відсутність сьогодні єдності знання.

Ми опираємося на інтердисциплінарний підхід, оскільки педагогіка у нашому дослідженні виступає «основною» дисципліною, а усі інші дисципліни, про які буде йтиметься далі – є «додатковими». Сутність інтердисциплінарності проблеми полікультурної освіти вбачаємо у володінні майбутніми викладачами вищих навчальних закладів системою знань суміжних дисциплін, що сприятимуть підвищенню рівня полікультурної освіти.

На наш погляд, інтердисциплінарне дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, яку вивчає педагогіка, а точніше педагогіка вищої школи в інтеграції з іншими дисциплінами стане основою ефективної моделі розвитку полікультурної освіти.

Інтердисциплінарний підхід у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на практиці може реалізуватись шляхом розробки та впровадження спецкурсу, який передбачатиме інтеграцію таких дисциплін, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія, історія, етика, право тощо.

Так, *педагогіка вищої школи* дозволяє удосконалити методіку підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на основі обраних теоретичних підходів (культурологічному; аксіологічному; діатропічному; компетентнісному; особистісно-орієнтованому та інтердисциплінарному).

Психологія у даному дослідженні – розглядає педагога як представника і носія певної культури, тобто піднімає проблему ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах постіндустріального суспільства. А також, розкриває такі якості особистості, як високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповагу, самостійність, самодисциплінованість, незалежність суджень з повагою до думки інших, здатність до

орієнтації у світі духовних цінностей, в життєвих ситуаціях, вміння приймати рішення і нести за них відповідальність тощо.

Філософія уможлиблює теоретичну інтерпретацію феномена культури, як філософської проблеми.

Соціологія – розкриває проблеми функціонування полікультурного суспільства в епоху глобалізації.

Історія – досліджує феномен полікультурності як історичне явище.

Етика – обґрунтовує ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства.

Право – дає можливість проаналізувати нормативні акти міжнародної та національної правових систем стосовно прав і свобод особистості.

Таким чином, сучасність ставить перед наукою загалом, і педагогічною наукою зокрема, складні завдання, які потребують поєднання різних дисциплін, з метою цілісного погляду на здійснюване дослідження. Застосування інтердисциплінарного підходу є одним із шляхів вирішення даної проблеми, а також передумовою формування нового типу дослідницької діяльності і організації (виробництва) наукового знання, який у філософії науки отримав назву «постнекласична наука». Досліджуючи проблему полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в межах інтердисциплінарного підходу необхідно володіти знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології та інших дисциплін, що дає можливість комплексно розкрити проблему полікультурної освіти.

Зазначимо, що вибір одного підходу для дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу недостатньо, оскільки кожен має унікальні достоїнства, властиві тільки одному підходу. Перераховані наукові підходи доповнюють один одного і дають можливість повномасштабно, всебічно і цілісно вивчити означену проблему дослідження.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Питання для самоконтролю

- Охарактеризуйте п'ять основних груп визначень культури.
- Дайте пояснення основних причин існування широкого кола визначень поняття «культура».
- Дайте визначення «культури» за Іммануїлом Кантом та Леслі Елвіном Уайтом.
- Дайте визначення поняттю «феномен» в контексті вивчення феномену культури.
- Назвіть найпоширеніші класифікації визачень поняття «культура».
- Охарактеризуйте етапи становлення поняття «людина культури» за Роговою А.В.
- Дайте визначення понятттю «людина культури».
- Охарактеризуйте роль сучасного викладача в процесі освіти.
- Назвіть найвідоміших дослідників поняття парадигма в сучасній філософії.
- Дайте визначення парадигми за Т. Куном.
- Назвіть найбільш поширені тлумачення поняття «парадигма» у педагогіці.
- Охарактеризуйте культурологічний підхід.
- Охарактеризуйте діатропічний підхід.
- Охарактеризуйте особистісно-орієнтований підхід.
- Охарактеризуйте інтердисциплінарний підхід.

Питання модульної контрольної роботи

Варіант 1.

1. Взаємозв'язок освіти культури та педагога.
2. Культурологічний та діатропічний підходи у педагогіці.

Варіант 2.

1. Інтерпретація феномена культури (основні групи визначень).
2. Особистісно-орієнтований та інтердисциплінарний підходи у педагогіці.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Лекція 5.

Інтеграція України в європейський освітній простір (2 год.).

План

1. Болонський процес як основа у створенні єдиного європейського освітнього і наукового простору.
2. Участь України у Болонському процесі.

1. Болонський процес як основа у створенні єдиного європейського освітнього і наукового простору. Враховуючи вплив глобалізаційних процесів не лише на суспільне виробництво, а й на культурну та освітньо-наукову сфери, а також входження України в єдиний європейський загальноосвітній простір і стратегічний курс нашої держави на інтеграцію в Євросоюз, виникає потреба вивчення процесів європейської інтеграції, а також їх перспектив для розвитку вищої освіти України.

В основі створення єдиного європейського освітнього і наукового простору закладений Болонський процес, який став революційним явищем спрямованим на співпрацю європейських країн в галузі вищої освіти. Болонський процес – один з найбільш успішних європейських проєктів, за яким, з великою увагою стежать у всьому світі і який став, свого роду, «фірмовим знаком» Європи.

Суспільство, яке орієнтується на позитивні зміни, потребує нових освітніх орієнтирів, котрі базуються на розумінні, що вища освіта перетворюється на глобальне підприємство. Такий підхід призвів до формулювання нової *стратегічної мети вищої школи*, яка включає в себе побудову конкурентоздатної економіки, *заснованої на знаннях*, підвищення *якості зайнятості* населення та зміцнення *соціальної єдності суспільства*.

Саме така стратегічна мета визначила *основні цілі Болонського процесу*:

- побудова європейської зони вищої освіти як ключового напрямку розвитку мобільності громадян з можливістю працевлаштування;
- формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу Європи;
- підвищення престижу європейської вищої школи у світі;
- забезпечення конкурентоспроможності європейських вузів з іншими системами освіти в боротьбі за студентів, фінанси, вплив;
- досягнення сумісності національних систем вищої освіти;
- підвищення якості освіти;
- закріплення центральної ролі університетів у розвитку європейських культурних цінностей.

Відповідно, основним завданням Болонської декларації є консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи з метою істотного підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і науки у світовому вимірі. Болонська декларація передбачає:

- запровадження системи зрозумілих і порівнюваних ступенів (трициклова система бакалавра, магістра та доктора філософії (PhD));
- забезпечення прозорості щодо змісту навчання за допомогою кредитів Європейської системи трансферу і накопичення кредитів (ЄКТС) і Додатка до диплома;
- визнання кваліфікацій (ступенів і періодів навчання);
- створення загального європейського розуміння забезпечення якості;

- запровадження Рамки кваліфікацій вищої освіти.
Умовно історію Болонського процесу можна поділити на чотири періоди:
- перший період (1953-кінець 1970-их років) – ратифікація низки конвенцій про спільний розвиток освіти після Другої світової війни;
- другий період (початок 1980-их-1999 роки) – підготовка документів для прийняття Великої Хартії Університетів;
- третій період (1999 рік) – підписання Болонської декларації;
- четвертий період (з 1999 року по сьогодні) – реалізація завдань Болонської декларації.

В перший період було підготовлено та підписано такі документи як:

- «Європейська конвенція про еквівалентність дипломів» (1953 рік);
- «Європейська культурна конвенція» (1954 рік) (*Саме ця конвенція держав-членів Ради Європи дала поштовх для розвитку Болонського процесу. В документі зазначалось, що метою укладення загальної європейської культурної програми є «...заохочення громадян усіх держав-членів та громадян інших європейських держав... до вивчення мов, історії та культури інших країн» з метою досягнення більшого єднання між її членами і збереження та втілення в життя ідеалів і принципів, що є спільним надбанням. Ідеї цього культурного об'єднання європейських країн та університетів отримали розвиток у Великій хартії університетів*);
- «Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти» (1956 рік);
- «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій» (1959 рік);
- «Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах Європейського регіону» (1979 рік).

Другий період розпочався ініціацією Болонським університетом у 1986 році прийняття найстарішими університетами Європи Великої Хартії Університетів (Magna Charta Universitatum). У Великій Хартії Університетів були задекларовані 4 базові принципи діяльності європейських вищих навчальних закладів:

1. Університет – самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання. Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, які здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалення за допомогою досліджень та інновацій, та студентів, які мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями.

4. Університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

Варто зауважити, що спочатку ідеї розроблялися та втілювалися без участі інститутів політичної влади, та поступово процес європейської інтеграції став підніматись з університетського на державний рівень.

В 1987 році була створена рада з восьми членів-керівників провідних європейських університетів та представників Ради Європи для розробки проекту декларації. Саму «Спільну декларацію про гармонізацію архітектури європейських систем вищої освіти» чотирьох міністрів-представників Великобританії, Німеччини, Франції та Італії (*відому як Сорбонську декларацію*) було прийнято у 1998 році. У ній зазначалось наступне: «У Європейському процесі зовсім недавно було зроблено декілька надзвичайно важливих кроків вперед. При всій їх доречності ми не повинні забувати, що Європа – це не тільки євро, банки і економіка: вона повинна стати також і Європою знань. Ми повинні будувати і підсилювати інтелектуальну, культурну, соціальну й технічну базу нашого континенту. Більшою мірою це відноситься до університетів, які продовжують грати переломну роль у такому розвитку». У змісті декларації вперше було обгрунтовано стратегічну мету створення зони європейської вищої освіти.

Третій період – підписання в червні 1999 року Болонської декларації розробленої на основі ідей Сорбонської декларації. Рішення приймати участь в добровільному процесі створення Європейського простору вищої освіти було оформлене в місті Болонья представниками 29 країн. На сьогоднішній день процес включає в себе 47 країн-учасниць із 49 країн, які ратифікували Європейську конвенцію Ради Європи в 1954 році.

Четвертий період історії Болонського процесу триває по сьогоднішній день.

2. Участь України у Болонському процесі. 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції Міністрів освіти країн Європи, Україною було підписано Болонську декларацію. Приєднавшись до Болонського процесу Україна зобов'язалась внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти. Тим самим Україна отримала офіційне визнання європейською спільнотою зовнішньо політичного курсу нашої держави, спрямованого на євроінтеграцію.

Перед Україною, як учасницею Болонського процесу, було поставлено ряд першорядних ключових завдань, які передбачали запровадження до 2010 року стандартів, рекомендацій та основних інструментів єдиного простору вищої освіти: Національної рамки кваліфікацій, інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи, Додатку до диплома європейського зразка.

Для України вирішення поставлених завдань означало встановлення високої планки освітніх стандартів, досягнення нової якості вищої освіти, можливість професійного та особистісного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу, змістовного збагачення та технологічного вдосконалення навчання.

Незважаючи на те, що означений період (2005-2010 рр.) виконання завдань Болонської декларації вже завершився – вирішальним для реалізації довготермінових стратегій забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти України буде період 2010-2020 рр., який дасть можливість побачити наскільки глибокими та якісними були зміни в освіті попередніх років.

Проте, вже зараз, аналіз науковцями проведених реформ вищої освіти в контексті основних положень Болонського процесу, дозволяє констатувати скоріше провал, аніж певні успіхи чи принаймні наявність виразно позитивної тенденції. Причини цих невдач, на думку Ю.М. Рашкевича, знаходяться в різних площинах. Одна з них – це нерозуміння як освітянською спільнотою, так і попереднім вищим керівництвом української освіти причин виникнення, духу та суті основних положень та інструментів Болонського процесу. Саме внаслідок цього, реформи, які започатковувалися чи проводилися, були несистемними, основні цілі реформування (окрім загальних фраз про інтеграцію в європейський освітянський простір) не було чітко сформульовано і не покладено в основу конкретних дій, інструменти часто використовувалися неправильно, без глибокого розуміння їхньої суті, що компенсувалося надмірною бюрократизацією, і природно викликало стійкі несприйняття та опір у вищих навчальних закладах.

Підтвердження цьому є і висновки звіту Європейської комісії «The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report» де Україна, за ознакою незалежності системи оцінювання якості вищої освіти та за рівнем міжнародної участі в зовнішньому забезпеченні якості вищої освіти, представлена як країна, що не відповідає європейським стандартам та рекомендаціям.

Таким чином, з однієї сторони Болонські реформи покликані підвищувати привабливість європейської системи вищої освіти, оскільки в їх основі лежить певна філософія і методологія, а також використання відкритих і прозорих інструментів, таких як Європейська система перекладних зачетних одиниць. Ці принципи ефективно застосовуються на міжнародному рівні, адже вони містять в собі загальне розуміння вищої освіти як суспільного надбання і базуються на академічних цінностях, що лежать в основі вищої освіти.

Водночас, участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована не лише на набуття нею нових якісних ознак, а й на гармонійне поєднання європейських нововведень і кращих традицій вітчизняної вищої освіти пропонуючи європейському співтовариству свої доробки, досягнення, пропозиції, власне бачення проблем. Орієнтація на Болонський процес потребує глибокого аналізу європейських критеріїв і стандартів з метою визначення можливостей їх ефективного впровадження у систему вищої освіти України. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку з суспільством в цілому, беручи на себе роль його провідника.

Отже, інтеграція України в європейський освітній простір ставить перед освітянською спільнотою нашої держави серйозні виклики. Зміцнення позицій України на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти потребує низки узгоджених на різних рівнях заходів.

Такі актуальні світові тенденції розвитку суспільства як, глобалізація та перехід суспільства від індустріального до постіндустріального – є вагомим рушієм у розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Адже, у сучасному глобалізованому світі ступінь розвитку суспільства нерозривно пов'язаний зі ступенем розвитку освіти й науки як потужних чинників творення та зміцнення людського капіталу (сукупності компетенцій, знань, соціальних і особистих якостей).

Більшість фахівців є одностайними в тому, що вирішальною умовою зростання соціального капіталу є розвиток освіти, а інновації, в широкому сенсі, безпосередньо пов'язані з ефективністю державної політики у сфері освіти й науки. Україна перебуває в силовому полі тенденцій, що стосуються переходу людства до нової фази цивілізаційного розвитку, яку визначають уже не лише як інформаційне суспільство, а дедалі частіше – як суспільство знань. Поставивши за мету входження до кола найбільш розвинених країн світу, українське суспільство має перетворитися на таке, що постійно навчається, динамічно нагромаджує й ефективно використовує нові знання. Перспектива розбудови в Україні суспільства знань вимагає глибокої модернізації освітньо-виховної та наукової сфер, що має здійснюватися на основі оптимального поєднання кращого зарубіжного досвіду з багатими національними традиціями.

Таким чином, стратегічним пріоритетом освітньої політики України є подальше вдосконалення національної системи освіти згідно з обраним напрямом єроінтеграції.

Семінар 1.

Полікультурне розмаїття як історичне явище (2 год.).

Питання для обговорення

1. Етнонаціональні процеси та багатокультурність у розвитку людства.
2. Історична ретроспектива полікультурного розвитку в Україні.
3. Тенденції розвитку сучасного українського полікультурного суспільства.

Семінар 2.

Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві (2 год.).

Питання для обговорення

1. Культурна ідентичність та міжкультурні конфлікти.
2. Соціальна відповідальність в умовах культурної глобалізації.
3. Українська ідентичність в умовах полікультурності.
4. Пріоритетні напрями формування культурної ідентичності українського суспільства.

Самостійна робота 2.

Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства (2 год.).

Завдання

1. Проаналізувати визначення поняття «Цінність» у різних науках (філософії, соціології тощо) та в різні історичні періоди.
2. Зробити добірку статей фахових видань, присвячених проблемі загальнолюдських цінностей.
3. Підготувати доповідь на тему за вибором:
 - «Криза цінностей або динаміка ціннісних орієнтацій»;
 - «Ціннісна проблематика у філософії І.Канта».
4. Опрацювати нормативно-правові документи які визначають основні принципи, напрями, завдання та пріоритети державного управління у сфері формування та розвитку духовних цінностей українського суспільства.

Лекція 6.
Правові засади функціонування
інституту магістратури та аспірантури в незалежній Україні (2 год.).
План

1. Поняття «майбутній викладач» з точки зору українського законодавства.
2. Ретроспектива розвитку законодавства інституту магістратури в Україні.
3. Ретроспектива розвитку законодавства інституту аспірантури в Україні.

1. Поняття «майбутній викладач» з точки зору українського законодавства.

Для чіткого розуміння того, що ми вкладаємо в поняття «майбутній викладач», з огляду на українське законодавство – звернемося до пункту 1, Статті 52, Розділу X Закону України «Про Вищу освіту». У статті визначено такі категорії учасників освітнього процесу у вищих навчальних закладах:

- наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники;
- здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у вищих навчальних закладах;
- фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах;
- інші працівники вищих навчальних закладів.

Наше дослідження спрямоване на категорію здобувачів вищої освіти, до якої належать: студенти (*особи, зараховані до вищого навчального закладу з метою здобуття вищої освіти ступеня магістра*), аспіранти (*особи, зараховані до вищого навчального закладу (наукової установи) для здобуття ступеня доктора філософії*) та інші особи, які навчаються у вищих навчальних закладах. А саме – слухачі (*особи, які отримують додаткові чи окремі освітні послуги, у тому числі за програмами післядипломної освіти*).

Зазначимо, що здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у вищому навчальному закладі на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється на таких рівнях вищої освіти:

- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень;
- другий (магістерський) рівень;
- третій (освітньо-науковий) рівень;
- науковий рівень.

Здобуття вищої освіти на кожному рівні передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук.

Документ про вищу освіту (науковий ступінь) видається особі, яка успішно виконала відповідну освітню (наукову) програму та пройшла атестацію.

Ми орієнтуємося на дві групи учасників освітнього процесу, що належать до категорії здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.

До першої групи учасників освітнього процесу, задіяних у нашому дослідженні, ми відносимо здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами.

До другої групи ми відносимо здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня

вищої освіти.

Таким чином, згідно з законодавством України, обрана нами категорія здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти – студент та/або слухач, а також здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – аспірант*) відноситься до потенційно можливих майбутніх викладачів.

Ми з'ясували, що майбутні викладачі можуть здобувати вищу освіту навчаючись в магістратурі та аспірантурі. Проаналізуємо детальніше ретроспективу розвитку законодавства інституту магістратури та спірантури в Україні.

2. Ретроспектива розвитку законодавства інституту магістратури в Україні.

Аналізуючи ретроспективу розвитку законодавства інституту магістратури зазначимо, що процес становлення магістратури в незалежній Україні є складовою розвитку вищої освіти. Навчання фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у вищих навчальних закладах України розпочалося у 1993 році.

Пізніше, на підставі Постанови Кабінету Міністрів України № 65 від 20.01.1998 р. «Про затвердження положення про освітні кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», підготовку магістрів було запроваджено і в інших навчальних закладах за послідовною і паралельною схемами.

17.01.2002 року Верховною радою України був прийнятий Закон України «Про вищу освіту», спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлював правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти, створював умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях.

Структура вищої освіти України передбачала освітні рівні вищої освіти та освітньо-кваліфікаційні рівні.

Магістр визначався як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра могла здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

Прийнятий Закон було доповнено іншими нормативно-правовими актами, указами Президента України та постановами Кабінету Міністрів України. Запровадження цього законодавства дало поштовх до серйозних перетворень у структурі, сутності, фінансуванні та управлінні освітою, спрямованих на євроінтеграцію вищої освіти. Це дозволило Україні у 2005 році приєднатися до Болонського процесу. Адже, введення в систему професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» було необхідною умовою інтеграції України до Європейського освітнього простору.

У 2010 році було прийнято ряд документів, які регламентували підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра: Концепція організації підготовки магістрів; Програма організації підготовки магістрів в Україні на 2010-2012 роки; Постанова № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» та ін.

1 липня 2014 року Верховною Радою України було прийнято нову редакцію Закону України «Про Вищу освіту» чинну і донині. Його положення вступають у силу упродовж 2015-2016 років. Згідно з новою редакцією Закону, магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-

професійною або за освітньо-науковою програмою. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра.

Таким чином, підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу, практично до 1998 року, мала значний недолік. Він полягав у тому, що більшість викладачів не мали спеціальної педагогічної освіти. Із введенням у 1998 роках рівня вищої освіти «магістр» ситуація дещо змінилась, проте остаточно вона досі не вирішена. Підтвердженням цьому є виокремлення кадрової проблеми у Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, як одного з напрямків в освіті, що потребує подальшого реформування.

Ми солідарні з авторами концепції у тому, що незважаючи на постійне удосконалення законодавчої бази вищої освіти – зниження якості підготовки педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини учительських кадрів залишається однією з проблем системного характеру, що накопичувалися в освітньому секторі країни упродовж усього періоду існування незалежної України.

Вважаємо, що введення рівня вищої освіти «магістр» є необхідною, але не достатньою умовою для підготовки висококваліфікованих викладачів вищих навчальних закладів. Доречним, на наш погляд, було б введення спеціальної педагогічної освіти, яка б передбачала отримання спеціальності «викладач вищого навчального закладу».

3. Ретроспектива розвитку законодавства інституту аспірантури в Україні.

Інститут аспірантури в Україні за роки незалежності також зазнав певних змін. Згідно з Законом України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 року, аспірантура була основною формою підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації. Порядок підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів визначався Постановою Кабінету Міністрів України від 1.03.1999 р. № 309 «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів».

Вступ до аспірантури здійснювався на конкурсній основі. Необхідно було скласти вступні іспити із спеціальності (в обсязі навчальної програми для спеціаліста або магістра, яка відповідає обраній ними науковій спеціальності, із філософії та однієї із іноземних мов на вибір (англійської, німецької, іспанської, італійської, французької) в обсязі навчальних програм для вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Аспірантом називалась особа, яка має повну вищу освіту і освітньо-кваліфікаційний рівень магістра або спеціаліста, навчалась в аспірантурі (ад'юнктурі) вищого навчального закладу або наукової установи для підготовки дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук.

Термін навчання в аспірантурі з відривом від виробництва не перевищував трьох років, а без відриву від виробництва – чотирьох років, крім умов, передбачених у пунктах 19 та 20 Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів.

Науковий ступінь кандидата наук присуджувався спеціалізованими вченими радами на підставі прилюдного захисту дисертацій. Рішення спеціалізованих вчених рад про присудження наукових ступенів затверджувалося центральним органом виконавчої влади.

Після прийняття 01.07.2014 року нової редакції Закону «Про вищу освіту» відбулися певні зміни. А саме, аспірантура відноситься тепер до третього рівня вищої освіти – освітньо-наукового. Даний рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Здобуття вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти є

підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти – доктора філософії.

Доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Особа має право здобувати ступінь доктора філософії під час навчання в аспірантурі. Особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи, мають право здобувати ступінь доктора філософії поза аспірантурою, зокрема під час перебування у творчій відпустці, за умови успішного виконання відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС.

Наукові установи можуть здійснювати підготовку докторів філософії за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або вищими навчальними закладами.

Отже, за період становлення України як незалежної держави починаючи з прийняття Верховною Радою України у 1991 році Акту проголошення незалежності у системі вищої освіти відбулися суттєві зміни. Державна політика в галузі освіти постійно удосконалюється.

На даний час, розроблено низку нормативно-правових документів з вищої освіти. Чимало з них регламентують функціонування інституту магістратури та аспірантури в Україні. Цінність перетворень, які відбуваються у системі вищої освіти, полягає як у зміні вимог до особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу з боку держави, яка орієнтується на досвід світової і загальноєвропейської практики, педагогічної науки, так і зміні власних потреб здобувачів певного рівня вищої освіти в реалізації особистісного та професійного потенціалу, що дозволить бути конкурентноспроможними на ринку праці.

Аналіз положень низки документів дозволив нам охарактеризувати поняття «майбутній викладач», з точки зору українського законодавства в галузі вищої освіти. Нами було обґрунтовано приналежність здобувачів магістерського та/або освітньо-наукового рівнів до потенційних майбутніх викладачів. Дана категорія здобувачів вищої освіти задіяна нами в експериментальному дослідженні, спрямованому на підвищення рівня полікультурної освіти на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти.

Лекція 7. **Визначення сутності полікультурної освіти (2 год.).**

План

1. Підходи щодо розуміння сутності полікультурної освіти.
2. Полікультурність як дидактичний принцип.

1. Підходи щодо розуміння сутності полікультурної освіти.

Значимою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний ріст інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, прагнення країн до інтеграції в світовий соціально-культурний та освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність. З відкриттям кордонів між державами посилюється мобільність людей, їх мотивація до вивчення іноземних мов, а також до встановлення і підтримки контактів всередині своєї країни та за її межами. Разом з цим, як вже зазначалося, посилюється проблема збереження національно-культурної своєрідності, особливо в країнах, що розвиваються.

У світовій педагогіці існують різні підходи щодо розуміння сутності полікультурної освіти. Основною відмінністю, у формулюванні поняття «полікультурна освіта» є те, що одні науковці зводять його до поняття «поліетнічна освіта» метою якої є вирішення проблем багатонаціональних, поліетнічних країн. Інша група вчених розглядає полікультурну освіту більш широко як освіту спрямовану на розв'язання проблем гуманізації у відношеннях між людьми однієї етнічної групи, різних соціокультурних груп і тих хто має відмінну культурну ідентичність (політичну, родову, статеву, тощо).

Науковці виокремлюють такі найбільш поширені з них як: акультураційний підхід, діалоговий та соціально-психологічний.

Акультураційний підхід охоплює:

– *багатоетнічну освіту*, яка передбачає встановлення гармонії у відношеннях між членами різних етнічних груп. Багатоетнічна освіта зорієнтована на трансформацію культури переселенців (мігрантів) в нову культуру, в якій вони опинилися з тих чи інших причин.

– *бікультурну освіту* – полягає у порівнянні двох культур та розвитку здатності виокремлювати і критично осмислювати цінності кожної культури, формуючи при цьому власну культурну ідентичність.

Діалоговий підхід охоплює:

– *концепцію «діалогу культур»*. Дана концепція розглядає полікультурну освіту як спосіб залучення до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегруватися в світовий і загальноєвропейський культурно-освітній простори.

– *діяльнису концепцію*, автори якої вважають, що пізнати іншу культуру можливо тільки у процесі діяльності. Цьому процесу передуює етап усвідомлення іншої культури через власний лінгвокультурний досвід.

– *концепцію мультиперспективної освіти*, яка передбачає переорієнтацію процесу навчання від монокультурної освіти до полікультурної, спрямованої на розгляд культур не як об'єктів, а як історичних суб'єктів. Іншими словами, переорієнтація процесу навчання від подієвої історії до соціальної.

Соціально-психологічний підхід охоплює:

– *концепцію антирасистського виховання*, яка спрямована на формування активної позиції щодо рівності всіх людей і культур та щодо справедливості. Представники цієї концепції вважають її не частиною полі культурної освіти, а альтернативною. Принципова різниця між полікультурною і антирасистською освітою полягає в тому, що всі педагогічні моделі полікультурної освіти, в своїй основі

зорієнтовані на культуру, тоді як концепція антирасистського виховання сконцентрована на структурі суспільства.

– *концепцію культурних відмінностей*, спрямовану на розвиток терпимості до способу життя в інших культурах, поваги до інших культур, іншого способу мислення, розвиток здатності диференціації всередині іншої культури, інтеграції елементів інших культур у власну систему мислення. Дослідники виокремлюють певні рівні полікультурної освіти: від ознайомлення з іншою культурою і виховання терпимості до неї до аналізу власної системи цінностей та пошуку нових масштабів та типів поведінки.

– *концепцію соціального навчання*, яка ґрунтується на психологічних передумовах полікультурної освіти. Р. Шмітт виокремив такі основні принципи соціального виховання: принцип обережного поводження з відмінностями іншої культури та її представниками у зв'язку із існуючими нормативними розбіжностями; принцип «соціальної близькості» – передбачає обговорення актуальних, існуючих проблем та ситуацій, з метою їх співставлення з власним досвідом.

Представлені основні підходи до визначення цілей та провідних концептуальних ідей полікультурної освіти не відокремлені один від одного. Вони змістовно доповнюють один одного.

2. Полікультурність як дидактичний принцип.

Зазначимо, що полікультурна освіта – порівняно нова галузь педагогічного знання, яка привертає увагу не тільки спеціалістів, а й широке коло громадськості, оскільки є досить адекватною педагогічною реакцією на такі гострі проблеми як розвиток процесів глобалізації у сучасному світі, міжособистісні, міжгрупові та міжетнічні конфлікти, дискримінаційні явища, класові, політичні та релігійні антагонізми. Розвиток цього напряму сучасної педагогічної науки і освітньої практики зумовлений самою суттю процесів демократизації і гуманізації соціального життя, прагнення створити суспільство, в якому культивуються шанобливе ставлення до особистості, захист гідності і права кожної людини.

Досягнення цих цілей через освіту можливе, за умови надання полікультурності статусу одного з важливих дидактичних принципів поряд із такими як науковість, системність, послідовність, зв'язок навчання із життям тощо. Дидактичний принцип полікультурності ефективним буде лише в тому випадку, якщо він пронизуватиме всю методику викладання. Ці питання вимагають детальної теоретичної і прикладної розробки.

Нажаль, в нашій країні, проблемі полікультурної освіти поки що не приділяється належна увага. Зустрічаються поодинокі публікації, проте системна робота в цій галузі не проводиться незважаючи на те, що полікультурна освіта – це освіта майбутнього. Перш за все тому, що стихійна дія зовнішнього середовища перетворює глобалізацію в систему інтегрованих взаємовідношень і процесів у вищій освіті, що характеризують сучасний етап розвитку самої галузі або сфери діяльності і вимагають керування ним.

Насамкінець зазначимо, незважаючи на складність, суперечливий характер і неоднозначні оцінки результатів, процес глобалізації зумовив переосмислення системи цінностей – внутрішнього стрижня культури будь-якого суспільства, ланки, що поєднує усі форми суспільної свідомості.

Самостійна робота 2.

Ідеї полікультурності в державних документах України (2 год.).

Завдання

1. Законспектувати статті Конституції України присвячені ідеї полікультурності.
2. Підготувати доповідь на тему «Ідея полікультурності в державних освітніх документах України».
3. Проаналізувати нормативно-правові документи в яких висвітлена ідея полікультурності.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Питання для самоконтролю

- Назвіть основні цілі та завдання Болонського процесу.
- Охарактеризуйте періоди існування та розвитку Болонського процесу.
- Охарактеризуйте участь України у Болонському процесі.
- Назвіть тенденції розвитку сучасного українського полікультурного суспільства.
- Назвіть пріоритетні напрями формування культурної ідентичності українського суспільства.
- Проаналізуйте визначення поняття «цінність» у різних науках (філософії, соціології тощо) та в різні історичні періоди.
- Дайте визначення поняттю «майбутній викладач» з точки зору українського законодавства.
- Охарактеризуйте розвиток законодавства інституту магістратури в Україні.
- Охарактеризуйте розвиток законодавства інституту аспірантури в Україні.
- Охарактеризуйте підходи щодо розуміння сутності полікультурної освіти.
- Охарактеризуйте полікультурність як дидактичний принцип.

Питання модульної контрольної роботи:

Варіант 1.

1. Полікультурне розмаїття як історичне явище.
2. Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства.
3. Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві.

Варіант 2.

1. Полікультурне суспільство як соціальний феномен.
2. Вплив глобалізаційних процесів на культуру.
3. Ідеї полікультурності в державних документах України.

**ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ III.
ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Лекція 8.

Сутність полікультурної компетентності (2 год.).

План

1. Актуальність впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти.
2. Сутність поняття «компетентність» та «компетентнісний підхід».
3. Визначення місця компетентнісного підходу в ієрархії обраних для дослідження проблеми полікультурної освіти інших підходів.
4. Взаємоз'язок полікультурної компетентності з ключовими компетентностями.
5. Критерії та показники полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

1. Актуальність впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти. У вступі до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначено, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в системі освіти, одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти передбачено розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій.

Таким чином, орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його упровадження є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

2. Сутність поняття «компетентність» та «компетентнісний підхід».

У Глосарії термінів Болонського процесу, розробленому Національним офісом програми TEMPUS у Росії, компетентнісний підхід (Competence-based Approach) тлумачиться як метод моделювання результатів навчання і представлення їх як норм якості вищої освіти.

Українські дослідники під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини, або іншими словами – володіння людиною сукупністю ключових компетентностей. Ця інтегративна характеристика особистості формується в процесі навчання і передбачає володіння знаннями, вміннями, наявність досвіду діяльності і поведінкової моделі особистості.

Впровадження компетентнісного підходу в практику роботи вищого навчального закладу дає можливість вирішити типову для національної систем освіти та систем освіти країн ближнього зарубіжжя проблему, яка полягає в тому, що опанування значним

обсягом теоретичних знань не гарантує успішного їх застосування для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

На думку сучасних науковців, компетентнісний підхід до формування змісту освіти стає новим концептуальним орієнтиром.

З огляду на зазначене вище, найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, яка не тільки володіє знаннями, а й оперує ними, готова до змін, може легко пристосовуватись до нових потреб ринку праці, володіє інформацією, активно діє, швидко приймає рішення, навчається упродовж життя.

Здійснюючи теоретичний аналіз компетентнісного підходу зазначимо, що спрямованість кожного дослідження, в тому числі і дослідження полікультурної освіти, визначає комплекс наукових підходів, які становлять певну методологічну основу, що дозволяє визначити напрям дослідження. Отож, методологічною основою нашого дослідження є застосування взаємопов'язаних та взаємодіючих між собою компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, діатропічного, особистісно-орієнтованого та інтердисциплінарного підходів.

3. Визначення місця компетентнісного підходу в ієрархії обраних для дослідження проблеми полікультурної освіти інших підходів.

Російська дослідниця І.О. Зимня висловила цікаву думку про місце компетентнісного підходу в ієрархії підходів до аналізу і організації освітнього процесу. Зокрема, схиляючись до погляду про поліпідхідність основ освіти, науковець припускає існування підпорядкованості підходів.

Так, приймаючи концепцію І.В. Блауберга та Е.Г. Юдіна про чотири рівня методологічного аналізу: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та рівень власне методичний І.О. Зимня пропонує наступну ієрархію підходів:

- на першому, філософському рівні знаходяться системний, генетичний, еволюційний підходи.
- на другому, загальнонауковому рівні може знаходитись міждисциплінарний, комплексний, синергетичний, функціональний підходи.
- до рівня конкретної науки, наприклад психолого-педагогічної, можуть бути віднесені культурно-історичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний підходи. На цьому рівні можуть бути також ті підходи, які відносяться до освіти, наприклад, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний. Сюди ж може бути віднесений і компетентнісний підхід як такий, що визначає результативно-цільову спрямованість освіти.

Проектуючи вищесказане на дослідження проблеми полікультурної освіти викладачів вищих педагогічних навчальних закладів – припускаємо можливість побудувати власну ієрархію підходів.

Зокрема, нами було визначено низку підходів, які є вихідними принципами, позицією, основними положеннями або переконаннями. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти опираємося на взаємопов'язані між собою наступні підходи: культурологічний, аксіологічний, діатропічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований та інтердисциплінарний.

До першого, філософського рівня, який становить собою світоглядну основу аналізу, на наш погляд відносяться культурологічний і аксіологічний підходи, оскільки культурологічний підхід, у нашому дослідженні, дає можливість розглядати культуру як філософську категорію. Адже, як зазначає відомий польський учений Станіслав Качор, який здійснив ґрунтовний аналіз поняття «культура» у науковому виданні «Edukacja dla interkulturowości», багатозначне поняття «культура» так чи інакше трактується відповідно до різних філософських підстав його визнання.

Аксіологічний підхід, також вважаємо одним з базових методологічних підходів у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, оскільки система цінностей перебуває у тісному зв'язку з культурою. Зокрема, у зв'язку зі зміною

соціально-економічних шляхів розвитку суспільства, піддається сумніву колишня система цінностей. Тому, перехід культури з одного стійкого стану в інший, який тільки передбачається спричинює зміну ціннісних орієнтацій людини.

До другого, загальнонаукового рівня, відносяться діатропічний та інтердисциплінарний підходи.

До рівня конкретної науки, зокрема психолого-педагогічної, – особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи.

Оскільки, в ієрархічній структурі, нижній рівень характеризується тим, чим визначаються рівні, що знаходяться над ним – компетентнісний підхід є системним і міждисциплінарним.

4. Взаємоз'язок полікультурної компетентності з ключовими компетентностями.

Компетентнісний підхід передбачає оволодіння певною системою компетентностей. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Згідно з Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і уявлень, що дозволяють особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Українські науковці під терміном «компетенція» розуміють насамперед коло повноважень особи або організації, установи. Особа, в межах своєї компетенції, повинна бути компетентною (володіти компетентностями) у певній сфері діяльності. Одним із завдань професійної освіти, у тому числі і вищої, є оволодіння випускниками компетентностями необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Науковці розподіляють компетентності на *ключові* (надпредметні компетентності), які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; *загальногалузеві* – набуваються упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; *предметні* компетентності – набуваються упродовж вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни.

У 1996 році на Бернському симпозиумі радою Європи було визначено наступні ключові компетенції (слово *competencies* перекладається з англ. мови як компетенції, проте у даному контексті ми розуміємо його як компетентності), якими повинні володіти молоді європейці:

1. Політичні та соціальні компетенції, які передбачають здатність приймати відповідальність, прийняття участі у групових рішеннях, мирне вирішення конфліктів, удосконалення демократичних інститутів.

2. Компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, які передбачають запобігання расизму, ксенофобії та розвитку інтолерантного клімату. Освіта повинна забезпечити молодих людей міжкультурними компетенціями, такими як прийняття відмінностей, повага і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій.

3. Компетенції, пов'язані з володінням усним і писемним мовленням, особливо важливим для роботи і соціального життя, з акцентом на те, що людям, які не володіють ним, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшу важливість набуває володіння кількома мовами.

4. Компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства. Зоврема, володіння відповідними технологіями та вміння їх застосовувати, критичне ставлення до інформації, поширюваної мас-медійними засобами та рекламою.

5. Компетенції, пов'язані із здатністю навчатися упродовж життя і розумінням необхідності безперервного навчання, з метою особистісного професійного, та соціального зростання.

Іншими словами, названі ключові компетентності діляться на соціальні, полікультурні, комунікативні, технологічні та когнітивні.

Варто зазначити, що полікультурна компетентність, яку ми досліджуємо, чітко простежується у всьому переліку ключових компетентностей. Можна сказати, що полікультурна компетентність включає в себе всі ключові компетентності.

Згідно з переліком ключових компетентностей визначених Радою Європи для молодих європейців, компетентнісний підхід спрямований на практикоорієнтованість освіти, операційну та навичкову сторону результату. Як зазначає І.О. Зимня, у вітчизняній психолого-педагогічній науці, зорієнтовній переважно на ціннісно-смыслову, змістовну, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід, завдяки розмежуванню понять «компетенція» / «компетентність», не протиставляється знанневому («ЗУНівському»), а посилює практико-орієнтованість, що суттєво розширює його зміст особистісними складовими і робить його гуманістично спрямованим.

Знання, вміння та навички, якими оволодіває майбутній викладач вищого педагогічного навчального закладу в процесі навчання в магістратурі або аспірантурі спрямовані перш за все на ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку. Однак, у професійній підготовці необхідно враховувати і те, що сучасне українське суспільство є полікультурним. Це означає, що майбутнім викладачам, які є представниками українського полікультурного суспільства, з метою особистісного розвитку та ефективного здійснення професійної діяльності, необхідно оволодіти полікультурною компетентністю.

Полікультурну компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що формується та розвивається в процесі навчання в магістратурі та аспірантурі. Вона складається із системи полікультурних знань, системи ціннісних орієнтацій, системи навичок міжкультурної взаємодії, необхідних у повсякденному житті і діяльності в полікультурному суспільстві, що реалізуються в здатності особистісного розвитку та здатності вирішувати завдання професійної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур.

5. Критерії та показники полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

В якості критеріїв і показників полікультурної компетентності майбутніх викладачів нами визначено:

– когнітивний критерій (рівень полікультурної освіти, який включає спектр теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективної життєдіяльності в полікультурному суспільстві);

– мотиваційно-ціннісний критерій (характеризується сформованістю системи ціннісних орієнтацій, що відносяться до життя в полікультурному суспільстві, толерантного ставлення до представників інших культур і мотивацією до міжкультурної взаємодії);

– діяльнісно-поведінковий критерій (сформованість умінь необхідних для вирішення міжкультурних проблем, ефективної діяльності в полікультурному суспільстві, здійснення активної взаємодії з представниками різних культур).

Загалом критерії та показники полікультурної компетентності можна розділити на дві групи: професійні компетентності та компетентності, що відносяться до позапрофесійної сфери життєдіяльності людини.

Проте, у нашому дослідженні необхідно враховувати те, що мова йде не просто про компетентність будь-якої людини, а про компетентність викладача вищого навчального закладу. Тому, полікультурна компетентність викладача вищого навчального закладу одночасно належить і до професійної компетентності і до компетентності у позапрофесійній сфері життєдіяльності.

Саме тому, впровадження в освітню практику компетентнісного підходу у дослідженні проблеми полікультурної освіти викладачів вищих навчальних закладів, вважаємо важливою передумовою розвитку в Україні полікультурного суспільства.

Семінар 3.

Особливості формування полікультурної компетентності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів (2 год.).

Питання для обговорення

1. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці.
2. Полікультурна компетентність як фактор розвитку толерантності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.
3. Авторські моделі формування полікультурної компетентності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.
4. Науково-методичне забезпечення формування полікультурної компетентності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Теми рефератів

- Терпимість, плюралізм, компроміс як основа для порозуміння та співпраці у полікультурному суспільстві.
- Мультикультуралізм, полікультуралізм та інтеркультуралізм: спільне та відмінне.
- Моделі подолання культурної розмаїтості.
- Спільна система цінностей як основа глобальної етики.
- Основні тенденції, що визначають процеси культурної глобалізації.
- Українська ідентичність в умовах полікультурності.
- Міжнародні організації в освіті України.
- Мультикультуралізм як модель суспільства.
- Полікультурна освіта за рубежом.
- Освіта в постіндустріальному суспільстві.
- Толерантність як принцип комунікативної взаємодії.
- Толерантність як основа професійної діяльності педагога.
- Система ціннісних орієнтацій особистості.
- Ідеї полікультурності у документах України з освіти.
- Ідеї полікультурності в міжнародних документах з вищої освіти.

Питання до заліку

1. Багатозначність у визначенні поняття культури.
2. Інтерпретація «феномена культури».
3. Взаємозалежність культури і освіти.
4. Історія виникнення поняття «людина культури».
5. Визначення поняття різними дослідниками.
6. Викладач як посередник між культурою і освітою.
7. Визначення поняття «парадигма».
8. Визначення парадигми за Т. Куном.
9. Поняття «парадигма» у педагогіці.
10. Культурологічний підхід.
11. Діатропічний підхід.
12. Особистісно-орієнтований підхід.
13. Інтердисциплінарний підхід.
14. Болонський процес як основа у створенні єдиного європейського освітнього і наукового простору.
15. Участь України у Болонському процесі.
16. Етнонаціональні процеси та багатокультурність у розвитку людства.
17. Історична ретроспектива полікультурного розвитку в Україні.
18. Тенденції розвитку сучасного українського полікультурного суспільства.
19. Культурна ідентифікація та міжкультурні конфлікти.
20. Соціальна відповідальність в умовах культурної глобалізації.
21. Українська ідентичність в умовах полікультурності.
22. Пріоритетні напрями формування культурної ідентичності українського суспільства.
23. Поняття «майбутній викладач» з точки зору українського законодавства.
24. Ретроспектива розвитку законодавства інституту магістратури в Україні.
25. Ретроспектива розвитку законодавства інституту аспірантури в Україні.
26. Підходи щодо розуміння сутності полікультурної освіти.
27. Полікультурність як дидактичний принцип.
28. Сутність поняття «компетентність» та «компетентнісний підхід».
29. Взаємоз'язок полікультурної компетентності з ключовими компетентностями.
30. Сутність полікультурної компетентності майбутнього викладача.

Рекомендована література.

1. *Бондаревская Е.В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / *Евгения Васильевна Бондаревская* // Педагогика, 2007. – № 6. – С. 3-14.
2. *Борофски Р.* Введение к книге «Осмысливая культурную антропологию» // Этнографическое обозрение, 1995. – №1. – С. 3-18.
3. *Видт И.Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. на соискание учёной степени д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / *Ирина Евгеньевна Видт*; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет». – Тюмень, 2003. – 50 с.
4. *Гайсина Г.И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / *Гайсина Гузель Иншаровна*; Башкирский государственный педагогический университет. – Москва, 2002. – 37 с.
5. *Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р.* [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> – Дата звернення січень 2016. – Назва з екрана.
6. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / *Ирина Алексеевна Зимняя*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
7. *Кочергин А.Н.* Культура и глобализация // Фундаментальные проблемы культурологии. Том VII. Культурное многообразие: теории и стратегии. – М.: Новый хронограф, 2009. – С. 69-80.
8. *Краевский В.В.* Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / *Володар Викторович Краевский* // Педагогика, 2006. – № 8. – С. 20-24.
9. *Кун Т.* Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. Второе издание / *Томас Сэмюэл Кун*. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
10. *Мельник Я.В.* Нормативно-правове забезпечення державного управління галуззю освіти України / *Яна Віталіївна Мельник* // Ефективність державного управління: зб. наук. пр. / Львів. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2014. – Вип. 39. – С. 310-315.
11. *Морева О.В.* Основы педагогической диатропики: [монография] / *Ольга Валентиновна Морева*. – Тюмень: Вектор Бук, 2004. – 187 с.
12. *Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р.* «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – № 7/8 (березень). – С. 57-64.
13. *Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років* [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-сайт. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/> – Дата звернення січень 2016. – Назва з екрана.
14. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступит. ст. Ирена Сергеевна Вдовина / *Поль Рикёр*. – М.: Канон-Пресс-Ц: Кучково поле, 2002. – 624 с.
15. *Субетто А.И.* Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. Том восьмой: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Книга 2 / *Александр Иванович Субетто* / Под ред. Л.А. Зеленова. – С.-Петербург – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 334 с.

16. *Трансдисциплинарность* [Электронный ресурс] // Википедия – свободная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплинарность>
17. Уайт Л.Э. История, эволюционизм и функционализм как три типа интерпретации культуры / Лесли Елвін Уайт // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры / Ред. Левит Светлана Яковлевна. – СПб.: Университетская книга, 1997, серия «Культурология XX век». – Т.1. – 728 с.
18. Уайт Л.Э. История, эволюционизм и функционализм как три типа интерпретации культуры // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры / Ред. Левит Светлана Яковлевна. – СПб.: Университетская книга, 1997, серия «Культурология XX век». – Т.1. – С. 559-590.