

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Мишакова Вікторія Володимирівна

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

(на прикладі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов)

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник

_____ Г.Г. Довгополова
к.п.н., доцент кафедри менеджменту
освіти та педагогіки вищої школи
«_____» _____ 2020 року

Виконавець

_____ Мишакова В.В.
«_____» _____ 2020 року

СУМИ 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	8
1.1. Філософія кроскультуралізму та гуманізму як теоретико-методологічні основи полікультурної освіти	8
1.2. Міжнародна освітня політика: співвідношення глобального і регіонального у системі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов закладу вищої освіти	21
1.3. Підготовка викладачів як традиційна функція закладу вищої освіти	31
Висновки до розділу 1	53
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	54
2.1. Педагогічне лінгвокраїнознавство в системі полікультурної освіти	54
2.2. Проектування навчального курсу для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов закладу вищої освіти з проблем полікультурної освіти	69
Висновки до розділу 2	80
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86
ДОДАТКИ	93

ВСТУП

Актуальність теми. На початку третього тисячоліття актуалізується проблема полікультурної (багатокультурної) особистості, для розуміння якої важливі шляхи взаємодії особистості та культури (Л. Виготський, Є. Бондаревська, Н. Крилова, О. Гукаленко, І. Бабенко, Л. Сухорукова); шляхи повернення освіти та педагогіки в середовище культури, «виховують особистість» (П. Флоренський); ідеї існування в суспільстві, культурного та національного плюралізму (Н. Розов, Т. Ойзерман), ідеї комунікативної педагогіки (М. Бубер), вільної педагогіки (П. Фраєр), інтеркультурної педагогіки (Х. Хірдайз), ідеї філософії та багатокультурності (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі, К. Ясперс); ідеї гуманістичної філософії, діалогу культур (Е. Стюарт, Р. Портер, Т. Накаяма, Дж. Кондон); ідеї багатокультурної трансформації (М. Бахтін, В. Лосєв, Б. Рубен, П. Адлер); ідеї міжкультурної компетентності особистості (М. Люстіг, В. Кніп, Р. Хенвей).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми соціальних та культурних наслідків процесу глобалізації взагалі, а також в сучасній соціокультурній теорії розробляють такі соціальні філософи та культурологи, як Г. Ареф'єва, Е. Азроянц, М. Бірюкова, Е. Боголюбова, А. Булкін, І. Гобопоклик, Е. Грязнов, Т. Койчуев, А. Костін, Н. Ливенцев, І. Лукашук, К. Момджян, Ю. Муравйов, А. Назарчук, А. Панарін, В. Пашенко, І. Подзигун, Н. Покровський, А. Попов, А. Празаускас, Ю. Семенов, Ю. Сухарєв, І. Цуріна, В. Юртаєв, Ю. Яковець і ін. Звідси виникає актуальність проблеми підвищення кваліфікації викладача вищої професійної школи в системі неперервної (lifelong) та поновлюваної (recurrent) освіти, обумовленою тим, що сфера сучасної освіти виділяє пріоритети гуманістичної особистості.

В умовах глобально-локального характеру розвитку універсуму розробляються принципово нові, нерозривно пов'язані з інтегрованими процесами, концептуальні моделі додаткової професійної освіти, засновані на новій інформації, діяльності, особистості, нових нормах професійної діяльності,

що знайшло відображення у положеннях законів України: «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Державної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002 р.), Національної рамки кваліфікацій (2011 р.), Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.).

У сучасних теоріях освіти дорослих, додаткової освіти встановлено, що система підвищення кваліфікації викладачів, в тому числі іноземних мов, включає такі компоненти: основні положення професійної педагогіки (З. Васильєва, Л. Байбородова, Є. Белозерцева, В. Кузнецова, І. Колесникова, Н. Нікандров, А. Новіков, М. Новіков, М. Рожков, В. Розов, С. Паладій, В. Сластьонін, А. Тряпідіна); нормативні документи, наявність концепції програми-проекту, освітніх програм (В. Подобєд, А. Марон, Н. Лобанова, Т. Шадріна та ін.); компаративістські дослідження (П. Беланже, А. Малькова, Н. Нікандров, Г. Сорокоумова).

Підвищення кваліфікації викладачів для реалізації полікультурної освіти передбачає вирішення таких завдань, що реалізують ідею інтеграції глобальної та регіональної педагогічної науки в систему безперервної, додаткової та рекурентної освіти:

- оновлення змісту підвищення кваліфікації з урахуванням фактора міжнаціональних, кроскультурних комунікацій; розвитку ідей культури світу, толерантності, лінгвокультурології т.д.;
- проєктування педагогічних засобів реалізації ідеї багатоступеневої додаткової освіти, що передбачає перехід до міжнародних стандартів багаторівневої педагогічної освіти та підвищення кваліфікації в рамках ідей Болонського процесу (Брюгге-Копенгагенське комюніке, Берлінська декларація).

Означене передбачає підвищення теоретико-методологічного рівня викладання іноземних мов, засвоєння викладачами інноваційних ідей глобальності (ЮНЕСКО), полікультурної (багатокультурної) освіти як

освітньої стратегії початку XXI століття та їх трансформацію в концепції, моделі, зміст додаткової освіти, підвищення кваліфікації як на регіональному, так і на державному рівнях.

Це актуалізує проблему виявлення шляхів підвищення кваліфікації викладачів, в тому числі іноземних мов, у вітчизняній та зарубіжній науці (Є. Бондаревська, А. Греков, В. Данильчук, В. Сластьонін, А. Тряпціна, Н. Сергєєв, В. Серіков, О. Вирщіков, Е. Шиянов, В. Фоменко, В. Антипова, Л. Сухорукова, В. Марєєв, Т. Білоусова, Л. Левчук, Е. Іоффе, Л. Шаповалова, О. Сафроненко, Л. Вертоградова, В. Філатов, О. Манич, І. Шеменева, Г. Третьякова, Т. Ісаєва, О. Журавльова, О. Горбуненко, Н. Осухова, Р. Чумічева, Н. Пешкова, А. Резніченко та ін.).

Мета роботи – виявлення основ побудови процесу підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у системі неперервної та рекурентної освіти для реалізації полікультурної освіти.

Для досягнення зазначеної мети потрібно було вирішити такі *завдання*:

1. Розкрити сутність інтеграції глобальної та регіональної педагогічної науки як теоретичної основи підвищення кваліфікації викладача іноземних мов у системі розвитку полікультурної освіти.

2. Обґрунтувати соціально-педагогічні умови, що забезпечують підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов для реалізації полікультурної освіти.

3. На основі аналізу теорій, ідей, гіпотез, моделей полікультурної освіти розробити навчальний курс для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов «Полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія».

Об'єктом дослідження є процес підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої освіти.

Предметом дослідження є педагогічні засоби підвищення кваліфікації викладачів до реалізації полікультурної освіти (на прикладі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов).

Методи дослідження. Для обґрунтування положень магістерської роботи використано такі методи: теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; моделювання; вивчення, узагальнення педагогічного досвіду; методи психолого-педагогічної діагностики (спостереження, бесіда, тестування, анкетування); діагностичний, формуючий експерименти.

Достовірність отриманих результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних позицій, об'єктивністю наукових методів, адекватних меті, завданням роботи, а також змістом і специфікою досліджуваного феномена; поєднанням кількісного та якісного аналізу.

Наукова новизна одержаних результатів полягають у тому, що уточнено наукове знання про теорію інтеграції регіональної та глобальної педагогічної науки як науково-освітнього контексту підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов для полікультурної освіти і виховання студентів; конкретизовано зміст програми підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов з урахуванням полікультурної ситуації.

Обґрунтовано модель інтеграції регіональної та глобальної педагогічної науки, визначено сукупність умов реалізації в порівнянні з традиційною практикою підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов.

Визначено систему педагогічних умов, практична реалізація яких призведе до більш ефективного, в порівнянні з традиційною практикою, підвищення кваліфікації викладачів та реалізації полікультурної освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблена модель, а також отримані результати і висновки можуть бути використані в діяльності викладачів закладу вищої освіти, що дозволить активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів щодо полікультурної освіти. Матеріали дослідження можуть бути застосовані в розробці курсів лекцій і семінарів: для студентів закладу вищої освіти, для керівників як

методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов з урахуванням полікультурної ситуації.

Апробація результатів та публікації. Матеріали дослідження, його основні положення та практичні результати доповідалися та обговорювалися на VI Міжнародній науково–практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (Суми, 23-24 квітня 2020 р.); IV Міжнародній науково–практичній конференції «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (Суми, 06-07 травня 2020 р.) та на II Міжнародній науково–практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (12-13 листопада 2020 р.) при Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка.

Публікації:

1. Dovhopolova H. A new paradigm of adult education in the context of foreign language teachers' advanced training at higher education / Hanna Dovhopolova, Yana Glyva, Victoriya Myshakova. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 7(101). 2020. Суми : СумДПУ, 2020. С. 11–18.

2. Myshakova Victoriya Volodymyrivna Trends in the university theory development. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 листопада 2020 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – С. 50–52.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається з двох розділів, 1 додатку, 1 рисунку, 1 таблиці, загальний обсяг сторінок – 99 та використаних джерел – 73 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Філософія кроскультуралізму та гуманізму як теоретико-методологічні основи полікультурної освіти

Соціально-політичні зміни, полікультурна освіта зумовили виникнення такого феномена, як полікультурна особистість. Людські спільноти взаємопов'язані та взаємної відповідальності за майбутнє цивілізації, тому дуже важливо прагнути до інтеграції філософських, політичних та стратегічних доктрин освіти, які сприятимуть створенню єдиного світового полікультурного освітнього простору.

Сучасні доктрини освіти звернені до особистості, до її захисту та підтримки і ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених.

У зв'язку з цим актуалізується проблема розкриття методологічних засад педагогічної підтримки та захисту особистості в полікультурному освітньому просторі. У даному розділі роботи нами зроблено спробу дослідження окремих аспектів філософії гуманізму, кроскультуралізму в якості методологічних засад розвитку полікультурної особистості.

Ідея культурного плюралізму, покладена в основу побудови людино-орієнтованого культурного глобального суспільства XXI століття не нова, її початок був покладений антропологічними дослідженнями множинності культур та міжкультурної взаємодії в XXI столітті.

Людина завжди перебуває в центрі філософської орієнтації, виступає і як її природно-гуманітарна передумова, і як мета, надзавдання філософії. Так, основоположником західно-європейської філософії та етики по праву вважають

Сократа. Вчення про людську душу та розум займає головне місце в сократівській філософії.

У Аристотеля етика і політика утворюють єдиний комплекс «філософії людини», що займається вивченням практичної діяльності та поведінки людини. Найважливіше досягнення Аристотеля в філософському розумінні людини пов'язано з обґрунтуванням його соціальних характеристик.

Платону належить ідея про те, що людина є не просто поєднання душі та тіла, але що саме душа та субстанція, яка робить людину людиною, і від якості душі залежить загальна характеристика особистості.

Значний внесок у філософське осмислення людини був зроблений німецьким філософом І. Кантом, який виходив з розуміння людини як істоти, що належить двом світам одночасно – світу природної необхідності та світу моральної свободи.

Гуманізм як етичне поняття вперше введений в філософію істориком Панеція (180-110 р. до н.е.). У середні століття ідеї гуманізму в філософії отримали значний розвиток в працях Сенеки. Слід зазначити, що гуманізм як смислова характеристика або як категорія моральності присутній в навчаннях практично всіх філософських шкіл. Гуманізм – глобальна філософська система, ознаками якої виступають автономність, універсальність та фундаментальність. Ідеї гуманізму не можуть бути виділені з релігійних, історичних чи ідеологічних посилок, вони автономні [15, с. 105].

Гуманізм – одна з аксіологічних характеристик суспільного буття і свідомості, сутність якої полягає у ставленні людини до інших людей як до найвищої цінності. Він проявляється в альтруїзмі, прагненні сіяти добро, милосердя, співчуття, бажання допомагати оточуючим. Визначення гуманізму як сукупності поглядів, що виражають переваги та цінність людини, його право на вільний розвиток, які стверджують людяність в стосунках між людьми, відображають лише одну – суб'єктивну сторону.

Одним з теоретико-методологічних основ полікультурної освіти стала гуманістична психологія і педагогіка, опрацьована в працях А. Маслоу,

К. Роджерса, А. Комбса, Р. Мея, Е. Фромма. Головною ідеєю означеного напрямку розвитку людської думки є визнання неповторності та унікальності психічної організації кожної окремої особистості, віра в позитивне та творче начало людини, її соціальну спрямованість, яка виступає в якості передумови і умови спільного співіснування і виживання людей. Звернення до соціальної, діалогічної природи психічної організації людини, творчого початку її особистості та унікальності припускають те, що і освіта повинна здійснюватися по-іншому, ніж в традиціях об'єктної моделі людини. Концепція внутрішньої природи людини визначає теоретико-методологічну основу психології та педагогіки розвитку і самоактуалізації.

До ключових характеристик гуманістичних теорій освіти можна віднести такі:

- найвищою цінністю педагогічної діяльності визнається унікальна особистість учня як індивідуальність, що володіє власною логікою розвитку;
- освіта особистісна (суб'єктивна) і інтерактивна (соціальна), реалізується через діалог, формування і проходження мотивацій, оснований на особистих цінностях студента;
- мета навчання – самоактуалізація, саморозвиток та самореалізація учня в різних видах творчої діяльності;
- одна з головних умов ефективності освітнього процесу – відкритість педагога та учня один одному, взаємна повага і довіра;
- гуманістичний підхід в освіті повинен реалізовуватися через акцентування активної діяльнісної ролі учня в процесі освіти, важливості розширення меж свободи особистості з урахуванням змін.

Пріоритетною для А. Маслоу [24, с. 295-302] є особистість як сталий розвиток і одночасно мінливий автономний початок зі своїми потенційними можливостями, які суспільство повинно допомогти розвивати. Фундаментальна роль в концепції А. Маслоу приділяється аналізу відчуження людини від людини і різних способів його подолання, різноманітними аспектами

комунікації в сучасному суспільстві. А. Маслоу розробив модель ідеального гуманістичного суспільства, суттєвими рисами якого повинні були стати гуманістичний культ Добра, Істини, Краси, гармонійні відносини між людьми, високий рівень безпеки, можливість для людини максимально розвивати свої здібності, реалізовувати своє «Я».

Гуманістичні традиції в педагогіці сягають своїм корінням в епоху Відродження. Саме тоді гуманізм став складатися як система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, його право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності, терпимості, гуманності – бажаною нормою відносин між людьми [40, с. 8].

Принцип гуманізму завжди був основним в прогресивній традиційній педагогіці, був регулятором включення людини в різні типи соціальних структур, при цьому поняття «гуманізм» в усі часи було невіддільне від історичної епохи так само, як і традиційна педагогіка еволюціонізувала під впливом пануючих в суспільстві філософських ідей та етико-моральних норм.

Сучасна педагогіка найбільшою мірою пов'язана з поняттям гуманізм, яка виникла в епоху Просвітництва (XVIII ст.) і виражає означення риси становлення індустріального суспільства, відповідними інститутами права, політики, моралі, науки і культури. Гуманізм цієї епохи стверджує права, свободи та гідності особистості, характеризує їх як природні умови функціонування громадянського суспільства і цивілізованого типу організації суспільного життя в цілому [50].

Але вже в XIX в. освітянський гуманізм піддавався критиці з різних сторін. Система внутрішніх переконань стала надзвичайно суперечливою, так як вона спиралася на індивідуалістичну концепцію особистості, на абстрактне розуміння людини.

З середини XX століття починають формуватися нові версії гуманізму. У 50-60-х роках XX століття в США і Західній Європі на базі гуманістичної психології виникло нове сучасне течія – гуманістична педагогіка, близька за

своїм ідеям педоцентризму, новому вихованню і американському прогресивізму [50].

Гуманістичні ідеї універсальні, так як вони виходять за рамки культурної відносності національних, расових, релігійних, економічних та інших відмінностей, застосовні до всіх людей і будь-яких соціальних систем.

Рівень розвитку гуманістичного світогляду залежить від накопленого людського досвіду з реалізації транскультурних норм сучасного життя: співробітництва, толерантності, лояльності та терпимості до інших і ін.

З урахуванням вищевикладеного слід зазначити, що сьогодні поняття «гуманізм» наповнюється новим змістом, пов'язаним з тим, що актуалізується позиція людини як суб'єкта гуманних відносин, оснований на принципах угоди, взаєморозуміння, компромісу, співробітництва, толерантності, взаємного визнання рівності культур.

Гуманістичний підхід вплинув на ряд галузей наукового дослідження: релігієзнавство і психологію науки, теорію і практику освіти, а також міжкультурне вивчення особистості. А. Маслоу вважав непридатним «емпіричний-позитивістський-біхевіористський підхід», вважаючи за необхідне внести зміни в науку, предметом якої повинна була стати цілісна унікальна особистість, що розвивається в окремій культурі. Дослідити її необхідно було в рамках холістичного інтеграційного підходу [40].

Розвиток соціальних наук в XIX-XX ст. і, в першу чергу, класичної німецької філософії, підготували та науково обґрунтували теорії революційного перетворення світу, що передбачають зміни сформованих тисячоліттями традицій, поставивши на перше місце людину та її розум. Слід зазначити, що ця, в цілому прогресивна для свого часу доктрина, сьогодні вже не може охопити всього різноманіття соціальних процесів. Домінуюча ідея боротьби, пошук та знищення ідеологічних супротивників стають все менш ефективними.

Одночасно політична ситуація в сучасному світі наглядно демонструє той факт, що ніякі силові методи, навіть при більшій перевазі та зброї, не в змозі повністю вирішити жоден політичний конфлікт. На зміну методам силового

тиску все частіше і переконливіше приходить політика, що базується на принципах консенсуса, толерантності та ненасильства.

Реалізація цих положень закладає основи нової загальнолюдської моралі, міжнародного права, елементів планетарної свідомості, системи загальнолюдських цінностей, що поділяються усіма людьми. Однак означений процес не виключає закон єдності та боротьби протилежностей, а скоріше доповнює його.

Таким чином, дотримується принцип спадкоємності традицій, цінностей та способів гуманної, демократичної взаємодії. Виникнення інновацій в освіті, пов'язаних з гуманізацією всіх сторін суспільного життя, сприяє вирішенню тих протиріч, що породила епоха революцій.

Очевидно в ХХІ ст. сучасна філософія гуманізму розглядає формування загальнолюдських ментальних цінностей в якості ієрархічно вищого пріоритету в структурі цілей освіти та всієї подальшої технології навчання, виховання і розвитку людей [32].

Багато мислителів, які усвідомили важливість та актуальність вирішення загальнотеоретичних проблем міжкультурної діалогічної взаємодії людей, намагалися для їх філософського осмислення створити свою теорію діалогу і навіть нову філософію: це діалогізм М. Бубера, філософія комунікації К. Ясперса, неосократизм Г. Марселя, етологія Ж.-П. Сартра, діалогічна герменевтика Х. Гадамера та ін. [15].

Педагогіка діалогу в західноєвропейській традиції є чи не найдавнішою, на відміну від східної, і бере свій початок з античності: від Сократа, софістів, Аристотеля, Платона. Вона розвивається і існує до теперішнього часу як одна з течій гуманістичної педагогіки. Можна вважати доведеним той факт, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливо без діалогу (Л. Виготський, В. Библер, Г. Буш та ін.). Людина пізнає і перетворює світ в діалозі з людиною, природою, суспільством [2].

В Україні, як і в усьому світі, складається нова освітня ситуація, для якої характерні посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі рідної мови в навчанні, розвиток національної ідентичності. Все більшої значущості в навчанні та вихованні підростаючого покоління набувають ідеї народної педагогіки, зростає вплив релігії на формування самосвідомості особистості.

Однією з перших наук, які стверджували принцип рівності культур і багатокультурності, стала культурна антропологія, яка виникла приблизно в 50-х роках XIX століття і дослідила історичний розвиток культур, закономірності їх функціонування та структурної організації, взаємодія з природними умовами.

Філософський аспект культурного релятивізму полягає у визнанні плюралізму шляхів культурно-історичного розвитку, множинності варіантів існування людини в світі. Відповідно до ідей культурної антропології, немає єдиної для всього людства культури, послідовно розвивається від одного етапу до іншого, а є безліч культур, що відповідають різним типам і формам способу життя людини [5].

Методологічний аспект ставився до необхідності пізнання культур, опису їх життєдіяльності на основі цінностей, прийнятих в даному співтоваристві. Найважливішим аспектом цієї сторони культурного релятивізму є прагнення зрозуміти культуру, усвідомити сенс її функціонування зсередини.

У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства представлений у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються. Змістовим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму, який визнає рівноправність культурних цінностей різних народів, культурних груп та добровільної адаптації соціальних інститутів до їхніх потреб.

Теорія мультикультуралізму відображає ідеологію рівності та різноманітності расово-етнічних культур, доводячи, що всі расово-етнічні культури самоцінні та рівні, і жодна з них не може цінуватися вище інших. Ми ж розглядаємо кроскультуралізм як процес виховання та навчання студентів в

полікультурному просторі, надання їм допомоги в культурній ідентифікації в іншомовному середовищі, в їх адаптації до полікультурного соціуму [5].

У зв'язку з цим кроскультуралізм передбачає: визнання абсолютних загальнолюдських цінностей; відродження прогресивних етнокультурних та етнопедагогічних традицій; твердження етнічних та правових норм взаємодії і безпосереднього спілкування представників різних національностей; розвиток наднаціонального кроскультурного світогляду, способів толерантної поведінки; забезпечення взаємозв'язку соціальної, культурної і мовної орієнтації в полікультурному середовищі.

У зв'язку з цим видатні філософи та історики сучасності (Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковенко) розкривають перспективу сучасної освіти в цілісності культурно-історичного розвитку людства і наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів, в утвердженні кроскультуралізму і мультикультуралізму [46].

Полікультурна освіта є засобом зниження напруги в суспільстві, так як однією з найважливіших його функцій є навчання людей принципово новому відношенню до спільного життя в одній державі представників різних етносів. При цьому полікультурна освіта покликана враховувати цілісну картину світу і бути спрямованою, насамперед, на олюднення знань, на формування гуманістичного світовідчуття як основи моральної відповідальності людини перед іншими людьми, суспільством, природою, на вибудову особливих гуманних людських відносин до кожного вихованця як до неповторної особистості.

Сучасна полікультурна освіта покликана закласти громадянське начало в людині, сформувати у нього вміння жити в гармонії з іншими народами та націями, пробудити в ньому совість, виробити прагнення до самовдосконалення та самоосвіти, до збагачення свого духовного, морально-етичного статусу сучасної людини, здатної відродити культуру, економіку і змінити навколишню дійсність на краще.

У розкритті сутності полікультурного освітнього простору базовим поняттям виступає категорія «культура» [25, с. 5].

З кращих досягнень усіх національних культур складається світова загальнолюдська культура. Але «загальнолюдське» – не означає безнаціональне. Збагативши скарбницю світової культури, Шевченко залишається великим українським літератором, так само як Гете – німецьким, а Марк Твен – американським.

Загальне визначення культури можна сформулювати таким чином: культура – це сукупність усього того, що робить людину людиною [3]. При цьому «все» включає в себе і чисто природні об'єкти та предмети, створені людьми, і духовні явища.

Учасники Міжнародної конференції «Освіта і культура», організованої ЮНЕСКО (1995), вважають духовний компонент найбільш значущий для сфери освіти і трактують культуру як сукупність ідеалів, цінностей, вірувань, стосунків між людьми, норм поведінки, етикету, характерних для конкретної нації (етносу).

Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, обліку в освіті етнокультурного фактора, з іншого – створення умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відносин між людьми, що належать до різних етносів, конфесій, рас. При цьому спостерігається величезний розкид в тлумаченні вченими самого поняття «культура» (існує кілька сотень різних її визначень), що викликає труднощі і в розкритті поняття полікультурна освіта. Так, в науковій літературі, словниках [29; 34] це поняття трактується як система уявлень про світ, цінності, норми і загальні правила поведінки людей, пов'язані способом життя; стрижень, навколо якого складається ціннісна орієнтація людини як система його цінностей; активна творча життєдіяльність людей з освоєння світу; специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності.

Полікультурна освіта, як правило, сфокусована на освоєнні культурно-освітніх цінностей в ситуації плюралістичного культурного середовища, і в

його нинішньому стані змісті полікультурної освіти потребує серйозного оновлення. У цьому напрямку особливу значимість представляють дослідження А. Асмолова, Є. Бондаревської, О. Газмана, В. Загвязинського, М. Кузьміна, С. Кульневича, І. Кона, З. Малькової, В. Макаєва, В. Петровського, В. Серікова, Л. Супрунової, Є. Шиянова, І. Якиманської і ін. В їх роботах обґрунтовується значимість проблеми полікультурності та поліментальності у вітчизняній освіті, що вимагає побудови на рівні регіонів, окремих навчальних закладів прогностичної моделі адаптаційного полікультурного освітнього простору з різним мовним, культурним та духовним поліетнічним складом учнів [25, с. 7-9].

Сучасний розвиток світу, культури висуває перед педагогічною наукою нові завдання, що стосуються дослідження менталеформуючих функцій освіти. Одним із стратегічних напрямків освіти виступає передача з покоління в покоління і закріплення в кожному з них історично сформованих найбільш стабільних духовних, світоглядних і культурних цінностей відповідного соціуму.

Різноманітність поглядів на культуру, різні тлумачення та багатогранність означеного поняття в вживанні підтверджують виділення і впровадження в полікультурний освітній простір ментальних та етнічних компонентів, за допомогою яких виражається ідея культури як сфери розвитку «людяності», «людської природи», «людського початку в людині».

У різних галузях знань використовуються поняття ментальність та менталітет. Терміни мають узагальнений, гнучкий характер, що це призводить до множинності смислів, вкладених в них. До сьогодні немає спеціальних досліджень, зосереджених на менталітеті. Немає також однозначного трактування означеного поняття. Для кожної галузі знань він відкриває нові грані.

Застосування суті менталітету, її специфіки, змісту, умов зародження і розвитку сприяє вирішенню нагальних питань національного самовизначення, гордості за національну культуру, поважного відношення до інших

національностей та народностей, розуміння неповторності, необхідності збереження, рівноправності всіх націй на Землі [2].

Дослідницька складність в підходах до менталітету пояснюється неоднозначністю його проявів. Особливість проблеми менталітету в тому, що вона зародилася в лоні різних наукових дисциплін і лише на сучасному етапі розвитку психології оформляється як предмет психолого-педагогічного дослідження.

Таким чином, методологічними засадами полікультурної освіти виступає культура, яка включає в себе всі сфери діяльності людини, має свою національно-специфічну особливість, обумовлену природними, соціальними умовами та рівнем розвитку виробничих сил, формує умови і засоби людського спілкування; об'єднує народи, соціальні групи, країни; виступає головною ознакою етнічних особливостей, менталітету культурної специфіки народу і його мови; обумовлює неоднаковий розвиток етнокультур у процесі їх взаємодії і взаємовпливу.

Культурологічний підхід сприяє розвитку особистості в гармонії з загальнолюдською культурою. При цьому стрижнем гуманітаризації змісту освіти виступає самовизначення особистості в світовій культурі [4].

На думку Гібсона, полікультурна освіта – це процес, в якому особистість розвивається в ході сприйняття, оцінки та роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних, тобто педагогу необхідно враховувати, що цінності різноманітних культур здійснюють прямий або опосередкований вплив на весь навчальний процес і через нього – на особистість. Су Зукі специфікою полікультурного освітнього процесу вважає наявність багатопредметних освітніх програм, які дозволяють постачати учнів численними знаннями про навколишній світ, враховувати їх пізнавальні, соціальні та комунікативні потреби [65].

Великий теоретик полікультурної освіти Д. Бенкс виділяє його чотири моделі. Модель А побудована на англо-американських точках зору в перспективах; модель В доповнює основний англо-американський зміст

етнічним компонентом; модель С передбачає вивчення історичних і соціальних подій виходячи з позицій різних етнічних груп. Англо-американська точка зору, чи точка зору більшості, є при цьому однопорядкові по відношенню до інших. І остання модель Д розглядається Бенксі як кінцева мета реформи змісту освіти. Вона передбачає вивчення історичних та сучасних подій в багатонаціональній перспективі. При цьому враховується навіть позиція етнічних груп, що населяють інші держави [55].

На відміну від Заходу, де ідеї полікультурної освіти вивчаються вже кілька десятиліть, в Україні вони лише починають отримувати свій розвиток. Полікультурна освіта для України – порівняно нове явище, яке виявилось в значній мірі альтернативним інтернаціональному соціалістичному вихованню, яке розглядалось раніше як умова ідеологічної єдності суспільства. Сьогодні існують окремі дослідження в цій галузі (Ю. Арутюнян, Н. Лебедева, З. Малькова, Л. Супрунова). Вчені вважають, що історично склався осередок великого різноманіття національних та етнічних культур створює сприятливі передумови для полікультурної освіти [25].

Метою полікультурної освіти виступає формування людини культурної, творчої особистості, здатної до активної та ефективного життєдіяльності в багатонаціональному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння та поваги інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань.

Звідси випливають конкретні завдання полікультурної освіти:

- глибоке і всебічне оволодіння студентами культурою власного народу, що є неодмінною умовою інтеграції в інші культури;
- формування у студентів уявлень про різноманіття культур в світі, виховання позитивного ставлення до культурних різноманіть, що забезпечує прогрес людства та умови для самореалізації особистості;
- створення передумов для інтеграції студентів в культури інших народів;
- розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з іншими культурами;

- виховання в дусі миролюбства, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Виходячи з наведеної характеристики полікультурного освітнього простору, слід визнати, що для сучасних освітніх систем полікультурна освіта має відповідати таким критеріям, як:

- відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей, ідей свободи і ненасильства;
- характеристика унікальних етнічних, національних самобутніх рис в культурах народів світу;
- розкриття в культурах українського народу загальних елементів традицій, що дозволяють жити в мирі, злагоді, терпимості, гармонії;
- залучення студентів до світової культури, розкриття процесу глобалізації, взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах;
- гуманізм, який виражає безумовну віру в добро, закладені в природу людини;
- толерантність, терпимість іншого роду поглядів, вдач, звичок, до особливостей різних народів, націй, релігій;
- компетентність, тобто необхідність формування особливих здібностей педагогів і студентів з оволодіння знаннями, виховання інтелектуальної особистості, здатної вирішувати завдання творчого характеру в полікультурному суспільстві;
- базові підставу змісту полікультурної освіти, в якості якого покликані виступити ціннісно-культурологічний, особистісно-орієнтований підхід.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що з розвитком міжкультурних контактів істотно змінювалася модель світового суспільства та принципи його змін та існування. Від моноцентризму, догматизму людство рухалося до культурного плюралізму, діалогу та пошуку гармонійного балансу між культурами, що дозволяє їм розвиватися, з огляду на неминучі зміни

всередині і навколо їх і співвідносячи їх з традиційними загальнолюдськими цінностями.

Таким чином, сутнісними методологічними характеристиками полікультурної освіти і виховання є інтегровані принципи в контексті філософії гуманізму, кроскультуралізму. Методологічними засадами цих підходів виступають:

- гуманізм, який передбачає визнання людини найвищою соціальною цінністю, захист її гідності та громадянських прав, створення умов вільного і всебічного прояву здібностей особистості.
- кроскультуралізм, що обумовлює рівність і різноманіття культур, самоцінність і їхню соціальну значимість, роль їх інтеграції в цілях успішної ідентифікації та адаптації особистості в іншій культурі.

1.2. Міжнародна освітня політика: співвідношення глобального і регіонального у системі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов закладу вищої освіти

На початку XXI століття виникає велика потреба у змінах в системі вищої освіти, а також зростає важливість вищої освіти для соціокультурного та економічного розвитку і побудови майбутнього, в яке молоді покоління повинно увійти з новими вміннями, знаннями та ідеалами.

Система підвищення кваліфікації довела свою потрібність, зберігаючи актуальність протягом століть а також свою здатність змінюватися та стимулювати зміни і прогрес в суспільстві. Завдяки цим швидких змін суспільство стає все більш знанневоорієнтованим, так що вища освіта і дослідження виступають важливим компонентом культурного і соціоекономічного розвитку окремих людей, товариств і націй.

У системі підвищення кваліфікації, таким чином, також повинні відбутися дуже значні зміни, так щоб наше суспільство, що переживає в даний

момент глибоку кризу цінностей, переросло виключно економічні інтереси і звернулося до глибших вимірів моральності та духовності.

В Україні на тлі глибоких соціальних змін система освіти перебуває в стадії реформування. Необхідність реформ викликана, зокрема, тим, що у вищій школі з цілої низки напрямків утворився істотний розрив між глобальними потребами суспільства та результатами освіти: між об'єктивними вимогами часу і загальним недостатнім рівнем освіченості; між професійною орієнтацією та потребою особистості в гармонійному задоволенні різноманітних пізнавальних інтересів; між сучасними методологічними підходами до розвинених наук і архаїчним стилем їх викладання.

Спроби модернізації вищої педагогічної освіти і підвищення кваліфікації вже були в шістдесяті-вісімдесяті роки. Однак вони не привели до серйозного успіху, оскільки не зачіпали концептуальних основ системи освіти. Все це призвело в останні роки до кристалізації нової освітньої парадигми, в рамках якої відбувається перегляд орієнтирів та пріоритетів: від прагматичних знань на розвиток загальної культури і наукових форм мислення; з історичного контексту форм мислення; з історичного контексту становлення наукового знання на сучасні уявлення про структуру та цілісний зміст системи наук [39].

Нова освітня парадигма в Україні сформувалася поступово в ході розробки найважливіших напрямків реформи вищої школи. Її основні елементи викладені в Меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО «Фундаментальна (природнича і гуманітарна) університетська освіта», 1994 р. Як випливає з цих документів, нова освітня парадигма в якості пріоритету вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Освіта в системі підвищення кваліфікації можна вважати направлення на інтереси розвитку особистості, якщо через нього вдасться вирішити такі завдання:

- гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу;

- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання;
- виходячи з того, що людина живе в суспільстві, домогтися його успішної соціалізації через занурення в існуючу культурну, в тому числі техногенну і комп'ютеризовану, середовище;
- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченої та активного інформаційного середовища, навчити людину жити в її потоці, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти;
- беручи до уваги інтегративні тенденції розвитку науки і техніки, в системі вищої освіти, в тому числі і педагогічній, формується потреба в новому рівні наукової грамотності, в створенні умов для придбання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко перемикатися на суміжні галузі професійної діяльності [1; 13; 18; 20].

Сьогодні в вищій педагогічній освіті та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів відбувається пошук шляхів переходу до нової освітньої парадигми (В. Сластьонін, А. Тряпціна, З. Васильєва, Є. Бондаревська, А. Орлов, В. Сітаров, Н. Сергєєв і ін.). Однак слід підкреслити, що він аж ніяк не зводиться до простого збільшення обсягів ряду навчальних дисциплін або термінів освіти. Мова йде про досягнення принципово нових цілей вищої освіти, що складаються в досягненні нового рівня освіченості окремої особистості і суспільства в цілому. Розробляються концепції особистісно-орієнтованої освіти вчителя (Є. Бондаревська, В. Сластьонін та ін.), багаторівневої підготовки вчителя (Г. Бордовський, І. Колеснікова, Л. Сухорукова та ін.), розвитку професійно-педагогічної та цивілізаційної культури (І. Ісаєв), ціннісні підстави педагогічної професії (Є. Шиянов та ін.) [18; 39; 40; 51].

Освіта є основою прав людини, демократії, неперервного розвитку світу, і, отже, освіта повинна стати доступним кожній людині протягом усього його життя. Необхідно прийняти заходи щодо забезпечення координації та

кооперації між загальною, технічною, професійною та вищою освітою, між університетами, коледжами та технічними ЗВО.

Системи підвищення кваліфікації повинні розвивати та посилювати свою здатність до зміни і стимулювання змін в суспільстві, повинні підтримувати ідеали солідарності і рівності, зберігати точність та оригінальність в науці як неодмінні умови високої якості освіти, повинні враховувати потреби та інтереси слухачів (в рамках безперервної освіти), щоб допомогти їм інтегруватися в глобальне суспільство майбутнього століття (Institute for Development Studies (IDS), The Institute for International Cooperation and Development (IICD), Harvard Institute for International Development (HIID) і ін.). Такий підхід передбачив вироблення функцій (місії) вищої освіти в XXI столітті [53].

Основні терміни і поняття, які склалися в міжнародному освітньому співтоваристві і відображають прийнятий погляд на пристрій і функціонування світової системи освіти. Практично в усіх розвинених країнах реально існує система безперервної освіти. Це означає, що траєкторії здобуття освіти більш-менш жорстко визначено з моменту надходження до початкової школи. Відповідно, етапи або рівні в системі освіти носять назви, що вказують на їх місце в загальному ряді і статусі у відношенні один до одного. Звичайний поділ (має різні варіанти в різних країнах, що не заважає йому бути впізнаваним) включає в себе такі етапи:

- дошкільна освіта (preschool education, nursery school);
- початкова школа (primary school);
- молодша середня школа (junior secondary school);
- старша середня школа (senior secondary school);
- вища школа (high school);
- післядипломна освіта (tertiary education) – включає в себе всі установи післядипломної освіти: університети, професіональні та спеціальні вищі школи, відкриті університети, продовження освіти та ін.

Система післядипломної («третинного») освіти практично нескінченна. Такі форми освіти, як відкриті університети, мають безмежний потенціал та пропонують величезну кількість різних програм навчання, розрахованих на терміни від декількох місяців до декількох років і еквівалентних за своїм статусом основним закладом вищої освіти. Аналогічну роль відіграють інститути «продовженої освіти» (further education), які пропонують навчальні програми як професійної орієнтації, так і теоретичні навчальні програми університетського рівня.

Крім основного поділу ступенів освіти, кожна з національних систем має свою структуру внутрішні градації для кожного рівня. Ці градації вказують на варіативність траєкторій в освіті в залежності або від схильностей учнів, або від рівня успішності. Вибір одного з можливих маршрутів не означає неможливості в подальшому змінити навчальну кар'єру. Цьому сприяє, зокрема, поетапне проходження навчальної програми, що дозволяє, закінчивши один із ступенів певного закладу освіти, почати новий щабель в закладі освіти іншого типу. Ці особливості і формують те, що називається системою безперервної освіти. Наявність ряду організацій, що виконують функції незалежних екзаменаційних комісій, забезпечують можливість існування міжнародної системи безперервної освіти. Система стандартизованих тестів та іспитів дозволяє студентам переходити від ЗВО однієї країни до іншого, або вступати до закладів вищої освіти за кордоном.

Внутрішні етапи навчальної програми ЗВО також досить стандартні в усіх розвинених країнах. Це або прийнятий в Великобританії, США, Австралії, Канаді, Японії та деяких інших країнах основний поділ програм на «доградуальний» (undergraduate) – до отримання ступеня бакалавра (або еквівалентний), «градуальний» ступінь бакалавра (або еквівалентний), «градуальний» (graduate) – отримання ступеня магістра (або еквівалентний) і «постградуальний» (postgraduate) – отримання наукового ступеня доктора (або еквівалентний). У ряді європейських країн поділ дещо інший: пропедевтичні програми (один-два роки), основні програми та спеціалізації.

Основні місії і мети підвищення кваліфікації, зокрема, місія постійного розвитку і поліпшення суспільства в цілому, повинні бути збережені і розширені для того, щоб стало можливим:

- 1) освіта висококваліфікованих, відповідальних громадян, здатних відповідати на потреби суспільства професійною діяльністю, які володіють адекватною підготовкою, які постійно вдосконалюють свої знання і вміння;
- 2) вільний доступ до вищої та безперервної освіти, що забезпечує можливості індивідуального розвитку, соціальну мобільність. Така освіта має виховувати громадянськість і готовність до активної участі в житті суспільства, у всесвітньому масштабі. «Громадяни світу» захищатимуть права людини, сприяти постійному розвитку суспільства, демократії до світу;
- 3) створення, розширення та поширення знань за допомогою досліджень в науковій, технологічній, соціальній сфері, в галузі гуманітарних наук і мистецтв;
- 4) розуміння, збереження, посилення локальних, міжнародних і історичних культур в контексті культурного плюралізму;
- 5) виховання молоді, здатної захистити і примножити соціальні цінності, що формують основу демократичного суспільства;
- 6) розвиток і вдосконалення освіти на всіх рівнях, включи підготовку вчителів.

Етична роль, автономія, відповідальність, функція прогнозування розглядаються як одна з традиційних функцій світової освіти. Відповідно до рекомендацій щодо статусу вчителів в системі вищої освіти, запропонованими на Загальній Конференції ЮНЕСКО в листопаді 1997 року, інститути вищої освіти, персонал та студенти повинні:

- 1) зберігати і розвивати свої основні функції, дотримуючись наукової та інтелектуальної етики у всіх сферах своєї діяльності;

- 2) висловлювати власну думку з етичних, культурних і соціальних проблем абсолютно незалежно і з повним усвідомленням своєї відповідальності, проявляючи інтелектуальну владу, необхідну суспільству, щоб усвідомлювати, що протікають в ньому процеси та діяти;
- 3) розвивати функції критичного осмислення та прогнозування за допомогою постійного аналізу економічних, соціальних, культурних та політичних тенденцій у житті; попереджати про виникнення проблем та запобігати їм;
- 4) захищати і активно підтримувати цінності миру, справедливості, свободи і солідарності;
- 5) зберігати повну академічну автономність і свободу, представлену як права та обов'язки, в той же час усвідомлювати свою відповідальність перед суспільством;
- 6) допомагати виявляти чинники та тенденції, що сприяють процвітанню спільнот, націй і глобального суспільства.
- 7) необхідні ще більші зусилля в позбавленні від стереотипів, пов'язаних з участю жінок у вищій освіті. Роль жінок у всіх дисциплінах на всіх рівнях освіти повинна бути посилена, особливо це стосується галузі прийняття рішень;
- 8) вивчення ролі жінки в освіті має розвиватися як окрема галузь знань і як стратегія трансформації вищої освіти та суспільства [43].

Розвиток інформаційної цивілізації передбачає розширення знань за допомогою досліджень в точних і гуманітарних науках, розподіл результатів досліджень:

- 1) розширення знань за допомогою досліджень – це важлива функція всіх систем вищої освіти. Особливу увагу слід приділити інноваціям та міждисциплінарним зв'язкам в програмах, орієнтованих на соціальні і культурні потреби;
- 2) всі члени академічних спільнот, залучені в дослідження, повинні володіти відповідною підготовкою, повинні бути забезпечені всіма потрібними

ресурсами та підтримкою. Інтелектуальні і культурні права на результати досліджень використовуються на благо людства;

- 3) дослідження повинні проводитися з усіх дисциплін, включаючи соціальні та гуманітарні науки, освіту (включаючи вищу освіту), природничі науки, математику в рамках національних, регіональних та міжнародних програм та політику розвитку. Особливу важливість представляють дослідження в системі додаткової освіти, якість додаткової освіти та дослідницької роботи, коли вони здійснюються в одному і тому ж освітньому інституті;
- 4) метою додаткової освіти має бути створення нового суспільства, без насильства та експлуатації, з високоморальними громадянами, які керуються у своєму житті мудрістю і любов'ю до людства [41].

Посилення зв'язків зі світом практичної діяльності та роботи; аналіз і попередження соціальних потреб, як функція додаткової освіти ХХІ століття, передбачає:

- 1) в суспільствах з новою виробничою парадигмою, заснованою на знаннях і на їх застосуванні, на використанні інформації, зв'язку між додатковою освітою і світом практичної діяльності і роботи повинні бути оновлені;
- 2) інститути додаткової освіти як джерело професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації повинні систематично враховувати тенденції в світі роботи, наукових, технологічних та економічних секторах.

Для того, щоб вища освіта відповідала потребам ринку праці, представники систем вищої освіти та сфери практичної діяльності спільно повинні створювати навчальні програми, що інтегрують теорію і практику (International Society for Third Sector Research). Інститути вищої освіти також зможуть вносити свій вклад в створення нових робіт.

Дуже велику роль відіграє досвід міжнародної викладацької діяльності, тому у всіх інститутах вищої освіти повинна проводитися особлива політика з підготовки шкільних вчителів, що передбачає навчання кращим практикам та

методам викладання і ознайомлення з різними стилями навчання, що стимулює постійні інновації в навчальних програмах.

Якісна оцінка, за даними ЮНЕСКО, включає:

- 1) визначення поняття «якість освіти». Якість у вищій освіті – це багатостороннє поняття, що стосується всіх функцій і видів діяльності у вищій освіті: академічних програм, досліджень та стипендій, викладацького складу, студентів, стану знань, обладнання, суспільно-корисних робіт та академічного оточення. Для підвищення якості вищої освіти необхідні внутрення самооцінка та незалежний погляд ззовні, можливо навіть іноземних фахівців. Повинні бути засновані незалежні національні організації, які будуть оперувати порівняльними стандартами якості, прийнятими на міжнародному рівні. Потрібно звернути увагу на специфічні особливості кожної конкретної нації, регіону або освітнього інституту, щоб уникнути жорсткого або одностороннього підходу в оцінці якості;
- 2) висока якість у вищій освіті також має на увазі активну роботу на міжнародному рівні: обмін знаннями, створення інтерактивних комп'ютерних мереж, мобільність викладачів та студентів, міжнародні дослідницькі проекти. У той же час великої уваги заслуговують і національні культурні цінності та особливості (Commission of the European Communities. Trans-European Mobility Scheme for University Studies (TEMPUS) [43].

Нові інформаційні та комунікаційні технології будуть і далі продовжувати змінювати шлях розвитку та поширення знань. Також важливо відмітити, що нові технології пропонують альтернативні можливості з оновлення змісту курсів, методів викладання та розширенню доступу до додаткової освіти. Однак нові інформаційні технології не скорочують потребу у викладачах, а змінюють їх роль щодо освітнього процесу; постійний діалог, який перетворює інформацію в знання і розуміння стає в цьому процесі фундаментальним.

У дослідженнях ряду міжнародних дослідницьких організацій (Міжнародна асоціація університетів, Міжнародна асоціація педагогів-дослідників, Європейська асоціація педагогів-дослідників, Міжнародна академія наукознавства та ін.) відзначено, що необхідно адаптувати технології до національних, регіональних та місцевих потреб і забезпечити підтримку і розвиток технологій зі сторони технічних, освітніх та управлінських систем. Необхідно визначити за допомогою міжнародного співробітництва цілі та інтереси всіх країн (особливо тих, що розвиваються), допомогти їм створити рівні можливості доступу до нових технологій, посилити їх інфраструктури в цій галузі, сприяти поширенню технологій в суспільстві. Дотримуючись еволюції знання суспільства, забезпечити високу якість роботи з технологіями у вищій освіті і рівні можливості доступу для всіх [17].

Міжнародний обмін інформацією та знаннями є пріоритетним для процесу інтеграції підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Принцип солідарності та істинного партнерства між інститутами вищої освіти в усьому світі є критичним для навчання в усіх галузях, що сприяють розумінню глобальних проблем суспільства, ролі демократичного правління і виховання, необхідність об'єднання різних культур та систем цінностей.

Єдиною організацією в світі, наділеною на сьогоднішній день повноваженнями розробляти міжнародні проекти глобального та регіонального характеру в галузі освіти, науки, культури і інформації, є ЮНЕСКО.

Діяльність цієї організації важлива для організації процесу формування цілісного міжнародного освітнього простору. Документи ЮНЕСКО відстоюють права і можливості для отримання освіти кожною окремою людиною, сприяють становленню регіональних та національних освітніх систем і т.д.

Міжнародні правові акти цієї організації глобалізують сучасну освіту, виводячи її на рівень важливих завдань виховання людей в дусі миру, демократії, гуманізму, поваги прав людини, зберігання навколишнього середовища і т.п. ЮНЕСКО підтверджує міжнародну значимість освіти як

найважливішої складової частини економічного, соціального і культурного розвитку сучасного суспільства, його всебічної організації.

У документах ЮНЕСКО містяться приклади прямого організаційного впливу формування єдиних освітніх просторів в окремих регіонах світу:

- створення національно-регіональних компонентів державних стандартів і навчальних програм для різних типів освітніх установ;
- поєднання теорії і практики – коли вчений і вчитель постійно співпрацюють в пошуку істини в реальному процесі навчання;
- залучення викладачів та провідних вчителів до науково-дослідної роботи [43].

Питання вдосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів ЗВО позначає три вектора оновлення системи освіти: перехід від групових форм перепідготовки до індивідуальних на основі індивідуальних програм; принцип вибору педагогом змісту і форми; сфера оновлення змісту освіти в переході від дисциплінарно-інформаційного підходу до інтеграції знань в логіці професійної діяльності.

1.3. Підготовка викладачів як традиційна функція закладу вищої освіти

Сучасна університетська педагогічна освіта вимагає осмислення своїх функцій, нових можливостей для університетів в становленні педагога-професіонала.

Сьогодні спостерігається тенденція зростання числа університетів в нашій країні, прагнення української освіти відповідати світовим стандартам. Звернемося до історичних аспектів теорії університету, щоб прояснити сучасну ситуацію, так як будь-яка реформа освіти, на що вказував А. Клосовський, повинна виходити з всебічного вивчення минулого наших університетів, беручи до уваги всі фактори, так чи інакше впливали на життя нашої вищої школи [17].

Біля витоків перших університетів лежали здавна дві протилежні тенденції: одна з них – націленість на отримання та тиражування фундаментальних знань; інша – прагнення отримувати практичну висококласну професійну підготовку. Університети, відповідаючи в кожному конкретному випадку на запити конкретного суспільства, змогли стати на чолі загальнокультурного життя, відображенням цивілізованості народу. Університет здавна забезпечував трансляцію та відтворення знань і освічених людей, які володіють ними і здатних до нових відкриттів.

У теорії університетів протягом багатьох століть відзначаються дві тенденції розвитку соціально-духовних потреб суспільства [6].

Перша тенденція в розвитку теорії університету була пов'язана з його освітньої місією, що збагачує особистість духовно. Традиційно ця тенденція базувалась на книжковій вченості, і вихідною основою такого виду вченості стала небачена роль книги. Університетська книга була інструментом пізнання, вона несла в собі поширення писемної культури і, в першу чергу, письмового доказу істини. Посилання на авторитет поступово була замінена практикою логічного обґрунтування аргументів. У пошуках нових доказів, схоласти починають застосовувати спостереження та експерименти. У середньовіччі відбувається поглиблення людини в свій духовний світ, роздуми над походженням його змісту, процесами зміни своїх внутрішніх станів. Характерною особливістю середньовічного університету було зародження науки і книжкової освіти, особливо інтелектуалізму та раціональної свідомості. Вимальовується класична модель університету, яка вимагала від випускників великої книжкової освіти, широкої ерудиції та загальнокультурної підготовки.

Друга тенденція в теорії розвитку університету пов'язана з потребами середньовічного суспільства у великій кількості грамотних, хорошо освічених фахівців: теологів, практикуючих священиків, юристів, лікарів, діловодів. Специфічним видом культурного життя європейських університетів, наприклад, було створення університетських містечок. Так, Болонья, заснована

як студентське містечко, незабаром перетворилося в процвітаючий культурний центр.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в рамках другої тенденції розроблялася концепція вищої професійної освіти, що поставила собі за мету підготовку висококваліфікованого та високоосвіченого фахівця.

Дослідження І. Захарова і Є. Ляхович (1994) показали, що вперше університети у Франції і Англії виникли в тих містах, де виявлялася економічна значимість регіону (для країни в цілому), де спостерігався розквіт культури, де вже існували вищі школи медицини і права, привертали до себе здалеку іноземних студентів. Університети виникають за активного впливу суспільства, змінюючи саме суспільство, його структуру, збагачуючи і ускладнюючи академічне середовище, стаючи центрами освіти, науки, культури [17]. Джон Ньюмен (1801-1890), основоположник теорії університету, в своєму творі «Міркування про цілі і природі університетської освіти» (1855) [72] (згодом отримав всесвітню популярність під назвою «Ідея університету») так визначає саме поняття «університет»: «Якби мене попросили роз'яснити, наскільки це можливо коротко та популярно, що таке університет, я б вивів свою відповідь з давнього найменування – «*alma mater*» або «школа універсального навчання». Завдання такої «школи» полягає у зведенні «в одному місці» безлічі людей з усіх частин країни з метою забезпечення «вільної циркуляції думки за допомогою особистого спілкування» [17, с. 134].

Університет, на думку Ньюмена, був місцем універсального навчання, і головна мета університету не сказати якусь конкретну інформацію, а дати студентам можливість з головою зануритися в світ науки, навчитися сперечатися і поважати опонентів, радитися з ними та допомагати один одному.

Метою університету, за визначенням Ньюмена, є виховання, а не проста передача знань. На відміну від інших навчальних закладів, університет повинен не навчати, а утворювати своїх студентів, тобто «Впливати на нашу розумову природу, на складання характеру» [17, с. 38]. Називаючи університет вогнищем

мудрості, світочем всесвіту, Джон Ньюмен головним його завданням рахує не збереження та передачу знань, а виховання інтелекту [17, с. 39].

Завданням же освіти була «підготовка для громадських закладів кращої частини нашої найбільш підготовленої молоді». Таким чином, будучи основоположником філософії теорії вищої освіти, Д. Ньюмен розробив модель ідеального класичного університету, мета якого – оберігати і транслявати духовне багатство суспільства [72].

В. Гумбольдт, німецький мислитель, в теорії вищої освіти розробив ідеї самобутності народу, уявлення про моральність та обґрунтував гуманну місію освіти. В. Гумбольдта належить дуже важливий теоретичний висновок: духовне відродження держави пов'язане з ідеєю відродження народної культури.

В. Гумбольдтом закладені основи гуманістичного підходу до освіти: справжня мета людини є вища. Для означеного свобода є перша і необхідна умова. За людиною, індивідом, особистістю, – вважав Гумбольдт, – повинно бути збережено право вільної освіти, по можливості не обмежене ніякими іншими положеннями. Ідеал повинен завжди жити в душі творця як недосяжний зразок.

Заперечуючи диференціацію науки і вищої освіти, Гумбольдт ввів в свою ідеальну модель дослідження науки як невід'ємної, життєво важливої частини функціонування університету [63].

Як писав Ф. Паульсен, «Німеччина створила з університетів носіїв самостійного наукового життя, в повній впевненості, що вільне служіння науці не лише не суперечить державним інтересам, але нерозривним чином пов'язано з ним» [32].

Таким чином, модель ідеального університету в Німеччині, що розроблено В. Гумбольдтом та реалізовано в практиці, доповнила наші уявлення про університет такими положеннями:

- 1) університети стали одночасно майстерні для наукового дослідження і установами вищого наукового викладання;

- 2) демократичний устрій навчального та наукового процесу створило передумови, середовище для визрівання наукових талантів;
- 3) систематичні лекції витіснили стару форму тлумачення канонічних текстів, введені були семінари;
- 4) було приділено серйозну увагу фундаментальному вивченні мов;
- 5) освіченість особистості стала соціальним явищем і була пов'язана з уявленнями про якість життя людини.

За зразком німецьких університетів були створені університети в США, а Німеччина надовго зайняла панівне становище в науковому світі. На ціле століття німецький професор стає зразком для всіх учених світу.

Для сучасної теорії університетів важливо виділити такі характерні особливості розвитку університетської освіти, розроблені В. Гумбольдтом: включення дослідницької діяльності професорсько-викладацького складу як невід'ємної частини університету; створення дослідницького середовища є основою для виховання підростаючого покоління студентства. Таким чином, в теорії університетської освіти В. Гумбольдтом також було виділено духовноморальні орієнтири класичних університетів. Це дозволило сформулювати підходи до вироблення нових функцій університетської освіти в період інтенсивного розвитку та диференціації наукових знань.

Соціологічна концепція університету Х. Ортега-та-Гассета [30] розкриває ще одну дуже важливу мету університетської освіти «навчання великим культурним дисциплінам». У поняття «культура» вчений включив філософське уявлення про життєво важливі проблеми сучасності та розуміння соціально-політичної суті явищ реального життя. На першому плані освіти виявилася людина культурна. Культура, як визначає дане поняття Х. Ортега, – це відповідний рівень інтелектуального розвитку людини, що забезпечує його здатність орієнтуватися в навколишньому соціумі, відшукуючи власний шлях.

Виходячи з концепції «культурної освіти», Х. Ортега вибудовує основні функції університету за ступенем їх значимості таким чином:

- 1) передача культури;

- 2) навчання професіям;
- 3) наукове дослідження та підготовка нових вчених.

Х. Ортега чітко розмежовує ці 3 функції, пояснюючи, що «поєднання цих різних функцій університету є наслідком самообману і «педагогічного утопізму».

Ключовою фігурою реформ освіти є вузівський викладач, тому темпи і характер модернізації освіти залежать в першу чергу від викладацьких кадрів.

В умовах радикальних соціально-економічних змін і процесу у педагогічному університеті професійна діяльність викладача виступає як метадіяльність (meta – від грец. – частина складного слова; означає проміжність, проходження за чим-небудь, перехід до чого-небудь іншого), що транслює зразок педагогічної діяльності студентам – майбутнім учителям. Тому особливо актуальними становляться завдання розвитку професійного, інтелектуального, духовноморального потенціалу особистості викладача, його здатності не лише вирішувати педагогічні завдання, а й здійснювати інноваційні процеси у викладанні, прагнути створювати умови когнітивнотворчого розвитку особистості своєї та студента, володіння психолого педагогічними технологіями міжособистісного спілкування, комунікації. На початку третього тисячоліття освіта спрямована на дозвіл глобальних проблем людства, знаходячи характеристики фундаментальності, загальності, новаторства та переважання етичної домінанти в своєму змісті. Все більшого значення набуває діяльність викладача, який утримує в собі освітній потенціал суспільства.

Носієм та транслятором цінностей є конкретне індивідуальне життя, яке виступає як культурний факт в єдності оформлення зовнішності, особливостей біографії та способів світорозуміння та культури на конкретному особистісному рівні. У цьому випадку викладач виступає персоніфікованим зразком для означення ціннісних та професійних орієнтирів студентів педагогічних ЗВО, він реально веде за собою учнів, а не вчить «правильним цінностям»: уявлення про «правильності» змінюються, а вчителі залишаються.

Біографічний лонгітюдний метод направлений на вивчення цілісних феноменів поведінки та внутрішнього світу особистості в контексті реального життєвого шляху. Біографічний метод дає загальну картину життєвого шляху, що служить контекстом для приватних характеристик і властивостей особистості. Цілісність же особистості проявляється в індивідуальному образі життя. Включення біографічного методу в дослідження дозволяє виявити фактори, що впливають на професійне становлення викладача університету.

Сучасна культура, з досліджень Л. Рябової [35] містить екзистенційний психологічний образ учителя життя (для якого вкрай близький вигляд ідеального викладача), який характеризується порівняно стійким комплексом якостей особистості, способів її поведінки і особливостей життєвого шляху. Зупинимось на деяких:

- учитель життя гранично переконливий в тому випадку, якщо злитий зі своїм учнем, якщо живе, як вчить, і вчить, як живе;
- учительство як особиста проблема полягає в усвідомленні необхідності привести у відповідність вчення та спосіб життя, втілити слово в справу і тим самим довести право на демонстрацію цінностей.

Викладач як учитель життя – це особистісно здійснювана функція демонстрації цінностей, він виступає як досконала особистість, персоніфікований ідеал.

Діяльність педагога може бути найрізноманітнішою, але завжди при цьому мається на увазі надзавдання, яке складається в самодемонстрації з метою «дати приклад».

Чи можна досягти професійно духовної досконалості без учителя? – задається питанням Л. Рябова. Розглядаючи західну та східні точки зору на дане питання, дослідник їх диференціює: якщо для західної культури особистість учителя необхідна в умовах переоцінки цінностей та виникає як орієнтир на інші, нові, а не загальноприйняті цінності, то для східної культури особистість вчителя – традиційне втілення ідеалу, а заперечення традицій призводить і до відмови необхідності вчителя. Якщо на Заході людина повинна стати самим

собою, єдиною та неповторною, то на Сході учитель – мета і ідеал, до якого прагне учень. Якщо на Заході необхідність в учителі пов'язана з народженням нової культурної парадигми, то на Сході, транслюючи особистість, учитель транслює традицію» [35, с. 148].

Ця відмінність, наведене в нашому дослідженні, вкрай важливо, адже ми реформуємо систему нашої освіти за західним зразком, а особистість учителя в Україні сформувалася по східному типу, він був завжди авторитетний, духовний.

Дану ситуацію ми прокоментуємо словами Л. Гумільова: «У ХХ столітті ми відмовилися від здорової та традиційної для нашої країни політики бути самою собою і почали керуватися європейськими принципами – намагатися всіх зробити однаковими. Механічне перенесення в умови України західноєвропейських традицій поведінки дав мало гарного» [14, с. 304].

Дослідження феномена життя вчителя дозволяє побачити, що індивідуальне життя має статус культурного явища, що, в свою чергу, в умовах сучасного інтересу до індивідуальності методології орієнтує викладання гуманітарних дисциплін на демонстрацію соціокультурних явищ і процесів в їх конкретно особистісних варіаціях та проявах. Приклад, зразок в педагогіці завжди був джерелом наслідування та розвитку особистості. У даному випадку це виступає одним з педагогічних інструментів взаємодії вчителя і учня.

Культура завжди персоніфікована. Загострюючи увагу на цьому, ми ведемо мову про особливості викладацької діяльності, її культуротворюючих моментах, вказуючи на роль індивідуально-особливої особистості, яким є викладач в створенні культури. У цьому випадку вчителі та учні повинні зрозуміти і відчувати свою особисту культуротворюючу роль: поки вчимо і вчимося – жива культура.

Говорячи про навчання в духовному, смисложиттєві плані, можна побачити, що комунікація «учитель-учень» призначена в культурі для її самовідтворення завдяки безпосередньому, особистому зв'язку людей, а відношення «творець-творіння» містить до всього і скромну, учительсько-

учнівську сторону. У цьому полягає головний сенс людино творчості: створення має стати творцем, учень-учителем, і лише в цьому випадку культура не перерветься, а буде продовжена.

Духовна спорідненість, що виникла між учителем та учнем, може бути створено навмисно та цілеспрямовано. Створюючи учня, учитель творить свою духовну подобу, тому учні для вчителя – спадкоємці його духу.

У моменти духовних криз, переосмислення цінностей, особистісного та професійного становлення, коли молоді хочеться ясності в питанні, куди йти, поруч повинні бути люди, які найбільш ясно і повно втілюють і пропагують загальнозначущі духовні цінності конкретного часу, виступаючи в означений час в якості зразків гідного життя і формують їх духовне обличчя. Викладачі педагогічних закладів вищої освіти покликані транслювати студентам зразки їх майбутньої діяльності. І дуже важливо, щоб цінності, які транслюються викладачами, були прийняті студентами. Адже в цьому полягає філософський, високий сенс взаємодії і довіри вчителя і учня, студента до викладача.

Таке розширене тлумачення ролі викладача як вчителя в житті студентів дозволить виокремити вимоги до особистості викладача, його соціальним статусом в суспільстві, професійними якостями, проаналізувати і визначити місце ключової фігури освітнього процесу – вузівського викладача в сучасній педагогічній ситуації.

Дослідник Г. Скок (2000) більш детально характеризує діяльність викладача вищої школи і ті стереотипи, які негативно діють на діяльність викладача і зустрічаються в сучасних закладах вищої освіти [37].

- 1) Продуктивне поєднання педагогічної діяльності з науковою часто не має місця у ЗВО: наукова діяльність оцінюється вище в моральному та матеріальному плані. На цю особливість роботи викладача вказують А. Савельєв (1991) [11], В. Сквирський (1994) [36], А. Смірнов (1995) [41]. Наукова діяльність є більш престижною, викладачі ЗВО приділяють їй більше уваги. А низька значимість власне педагогічної праці у ЗВО не сприяє його вдосконаленню. У педагогічних

університетах не вибудовується система професійно-педагогічного зростання викладача, його моральна і матеріальна зацікавленість в підвищенні свого культурного рівня та професіоналізму.

- 2) Для більшості викладачів власна педагогічна діяльність не стає об'єктом аналізу та дослідження, тому і не ставиться мета пошуку зразка досконалої педагогічної діяльності. Несформовані рефлексивні здібності залишають всі труднощі у викладацькій діяльності на несвідомому рівні.
- 3) Суб'єктивізм в оцінці педагогічної діяльності викладача, відсутність об'єктивних критеріїв її оцінки, використання в якості таких балів абсолютної і якісної успішності студентів не стимулюють вдосконалення педагогічної праці.
- 4) Завантаженість поточної навчальної роботою, науковими дослідниками призводить до того, що психолого-педагогічні рекомендації виконуються багатьма викладачами формально. А включення рекомендацій психолого-педагогічної науки в викладацьку діяльність відкладається на потім, так як миттєвого результату вони можуть і не дати.
- 5) Неусвідомленість труднощів у педагогічній діяльності спостерігається у більшій частині викладачів.
- 6) Низький рівень професійно-педагогічних умінь, пов'язаних з проектуванням курсів (формулювання принципів, цілей, означення передбачуваних труднощів студентів і т.д.), гальмує розвиток педагогічної майстерності.

Викладач, який не пройшов психолого-педагогічну підготовку (а таких досить багато, наприклад, технічних спеціальностей), має труднощі в організації для студентів середовища навчання та пізнавальної діяльності, максимально розкривають їх внутрішній світ; створенні ситуації успіху і комфортності; виробленню педагогічної технології, що забезпечує двосторонній розвиток учасників педагогічного процесу.

Середній вік викладачів, з якими доводиться працювати – більше 40 років, це вік вже сформованих стереотипів, які змінювати дуже складно. Про

старіння педагогічних кадрів йдеться в дослідженнях Є. Широкової (1997) та ін. [50].

Піднімаючи питання про педагогічну культуру викладача ЗВО, ми повинні знати реальну ситуацію його життя і відношення до власної діяльності. Спостерігаючи кризовий стан науки, відчуючи незатребуваність інтелектуальної праці, неможливість утримання культуротворчих функцій, викладач через руйнування стереотипів підходить до нової моделі власної діяльності, до нового світовідчуття.

У 80-90-і рр., як відгук на кризові явища, в теорії та практиці вищої школи було розроблено кілька моделей діяльності викладача вищої школи. Так, на IX міжнародному педагогічному конгресі схвалено модель, розроблену вченими Бельгії. Вона включає 3 блоки характеристик:

- 1-й блок – вимога до викладача як особистості, яка включає широту поглядів, адаптивність, інтерес до нововведень, готовність взяти на себе відповідальність, контактність, емоційність, стійкість;
- 2-й блок – вимога до викладача як фахівця, що включає в себе солідну академічну освіту, глибокі знання в галузі навчання та ін.;
- 3-й блок увібрав в себе вимоги до викладача як до професіоналу, передбачаючи оволодіння методами, засобами навчання, знаннями психології і педагогіки, психотехніки.

З даної моделі педагогічної діяльності виключена дослідницька діяльність викладача-вченого, особистісні якості більш тяжіють до професійних: в цілому ж дана модель не в повній мірі відображає всі галузі діяльності педагога.

М. Розенберг з Великобританії розробив 9 галузей діяльності викладача вищої школи та відповідно вимоги до них:

- знати потреби учнів;
- вміти оцінювати ефективність своєї діяльності;
- вміти розробляти навчальні програми та матеріали до них;
- володіти професійною майстерністю;

- бути консультантом і вміти проводити консультації з іншими;
- проводити науково-дослідну роботу;
- удосконалювати свою професійну майстерність [1, с. 74].

У педагогіці В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков (1997) вважають продуктивною ідею про виділення в педагогічній професії особливих діяльнісних позицій, обумовлених характером роботи в освіті: викладацької, діагностичної, проектної, технологічної, конструкторської, управлінської, дослідницької та ін. Тоді єдина педагогічна професія поділяється на такі спеціальності: педагог-учитель, педагог-вихователь, педагог-антропотехніки і т.д., і виділяються відповідні вимоги до кожної спеціальності, до складу професійно-педагогічної культури педагога.

У сучасній же практиці складається кілька підходів до уявлення про функції та призначення викладача вищої школи, а відповідно висуваються і різні блоки вимог [1, с. 75]:

- 1) педагог виконує класичні функції навчання: передає знання, розвиває вміння і навички майбутнього фахівця;
- 2) педагог стимулює творчу активність учня, направляє його на пошук і пізнавальну діяльність на самостійне придбання знань;
- 3) педагог жорстко керує процесом становлення фахівця, застосовуючи технології навчання, що гарантують високий рівень навчання фахівця;
- 4) педагог створює сукупність умов (так зване педагогічне поле), яке розвиває особистість того, хто навчається.

Цілісна ж характеристика особистості викладача вищої школи включає всі 4 підходи, які в кожній конкретній педагогічній ситуації представлені в різних поєднаннях і в різних вагових категоріях.

Викладач вищої школи стає сьогодні проектувальником вищої кваліфікації, які розробляють і реалізують свою ідеально розроблену технологію навчального процесу у вищій школі. Модель викладача вищої школи вбирає в себе характеристики особистісно-орієнтованої освіти: з однієї сторони, ця модель відображає єдність його викладацької, виховної, науково-

дослідної, методичної діяльності, а з іншої – становить основу для більш повної самореалізації особистості викладача в культурі і в житті, реалізуючи власну «Я»-концепцію у творчій педагогічній діяльності. У цій частині дослідження з'ясовано:

- 1) ідеальний образ сучасного викладача вищої школи сходить до уявлень сучасної філософії про вчителя життя, що характеризується як яскрава, самобутня, творча, не позбавлена харизматичності особистість, здатна відчувати проблеми та протиріччя життя і через свою індивідуальність пропустити час, через своє життя транслює життєві цінності і зразки професійної поведінки;
- 2) сучасний викладач вищої школи відчуває кризу переорієнтації духовних цінностей, свого професіоналізму, включеності особистості професійної діяльності в контекст розвитку сучасного суспільства;
- 3) інтегративним стрижнем професіонала-педагога є високо сформована педагогічна культура викладача ЗВО, що дозволяє особистості самоактуалізуватися в культурі і житті, знайти особистісні смисли в освіті, а потім і культурний додаток свого особистісного емоційного потенціалу.

У кожному поколінні повинна забезпечуватися ідентифікація індивідів зі своєю культурою, спрямованість в свою культуру. Відповідальність за загальнозначущі для суспільства цінності, їх збереження, трансляцію іншим поколінням і подальший розвиток покладено на викладача ЗВО – носія, творця і транслятора культурних цінностей.

Зведення вищої педагогічної освіти до підготовки спеціаліста – вчителя того чи іншого предмета, який знає «свій предмет», який вміє користуватися методичними рекомендаціями, без розуміння загального соціокультурного контексту освіти і своєї діяльності призвело нас до втрати освіченості.

Класичне філософське уявлення про освіту дає С. Гессен: «Освіта є не що інше, як культура індивіда. Завдання будь-якої освіти – залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства,

перетворення природної людини в культурну. Цілі освіти – це культурні цінності, до яких в процесі освіти залучено людину» [12]. Таке глибинне, філософське розуміння суті освіти, де цілі (цінності) культури і цілі освіти збігаються, дає підставу по-іншому розглянути і сам процес освіти у закладі вищої освіти, і його дійових осіб, що має на меті переведення системи освіти в рамки культуровідповідного і життєзабезпечуючого процесу.

Цілі виховання людини культурної стають і цілями освіти, посилюється і гуманітарний компонент змісту, гуманізується технологія освіти. Це означає, що змінюється сам тип освіти, виникає культурологічне особистісно-зорієнтоване навчання», – уточнює Є. Бондаревська (1992).

Є. Бондаревська виділяє такі характеристики культурологічної, особистісно-орієнтованої освіти:

- в культурологічній школі пріоритет в освіті надається вивченню культури і людини як її суб'єкта;
- формується цілісний образ культури;
- загальна картина світу зв'язується із загальною картиною культури [13].

Зміст освіти характеризується тенденціями до енциклопедичності, інтеграції знань, гуманістичної та естетичної спрямованості, що поширюється і на галузі природничо-наукового знання.

Сучасні розробки концепції вищої педагогічної освіти розглядають поняття «освіта» в таких якостях [13]:

- освіта як галузь людських знань, як частина культури, система наук про навчання, розвиток та «виховання людини»;
- освіта як соціальна сфера суспільства, система безперервного навчання, розвиток особистості зі своїми різними державними інститутами, функціонуючими на основі конкретних принципів;
- освіта як професійна сфера діяльності, яка повинна будуватися з урахуванням науково-теоретичних основ, закономірностей наук про освіту і соціальні принципи, тенденції політичного і економічного розвитку суспільства;

- освіта як пошук особистістю власного «образу» (зразка), як історія становлення та розвиток особистісного образу людини, як умова і середовище саморозвитку та самовизначення людини в житті [31]. Дане визначення більшою мірою співвідноситься з ідеями особистісно-орієнтованого підходу до освіти.

Вища педагогічна освіта надає можливість учням опанувати цими провідними сферами освіти, акцентуючи увагу на останньому його значенні.

Таким чином, виділено 4 аспекти змістовного трактування поняття «освіта»:

- освіта як цінність;
- освіта як система;
- освіта як результат;
- освіта як процес.

Сучасна університетська педагогічна освіта має реалізувати функцію збереження і відтворення гуманістичних традицій вітчизняної і світової культури, сприяти створенню гнучкої, відкритої освітньої системи, варіативної за типами шкіл та освітніми рівнями, здатної до саморозвитку, що співвідноситься з західними моделями, але враховує досвід українського просвітництва. Культурно-гуманістичний підхід до утворення [52] передбачає реалізацію таких напрямків:

- розвиток духовних сил, здібностей і умінь, що дозволяють людині долати життєві перешкоди;
- формування характеру та моральної відповідальності в ситуаціях адаптування до соціальної та духовної сфери;
- забезпечення можливостей для особистісного та професійного зростання і для здійснення самореалізації;
- оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії;
- створення умов для розвитку творчої індивідуальності людини і розкриття її духовного потенціалу.

Освіта виступає не лише засобом трансляції культури, опановуючи яку, людина адаптується до умов постійно змінного соціуму, але через освіту особистість стає здатною до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність.

Виникає проблема вчителя, здатного реалізувати ці ідеї, а за його спиною стоїть викладач, який підготує затребуваного суспільством учителя. В. Сластьонін називає педагога «ключовою фігурою XXI століття» [39], головною дійовою особою в реалізації стратегії сучасної педагогічної освіти. Ідея універсальності педагогічної освіти обумовлена усвідомленою потребою в учителі нового типу, що володіє професіоналізмом, здатністю до роботи в постіндустріальному суспільстві в умовах інтенсивного становлення дослідницьких, в тому числі і креативно-творчих парадигм. Тому мета університету, – вважає В. Сластьонін, – утворити особистість громадянина, щиро стурбованого долею Батьківщини, людини гуманістичної духовно-моральної орієнтації, педагога, що володіє сучасним антропологічним знанням, розуміє дитину і вміє з ним працювати, фахівця в одній з галузей науки, здатного бачити її в системі сучасного знання і культурної практики.

Поставлена вченим мета розкривається в концепції університетської педагогічної освіти, розробленої в СумДПУ імені А.С. Макаренка. Педагогічна освіта повинна мати нові соціально-педагогічні характеристики:

- універсальність – повнота набору гуманітарних дисциплін, забезпечувати базову професійну підготовку фахівців;
- інтегративність – міждисциплінарна кооперація наукових досліджень та навчальних предметів, змістовна і структурно-функціональна єдність навчального процесу;
- цілісність – формування наукової картини світу, створюваної комплексом базових дисциплін на основі єдності мети, взаємодоповнення змісту освіти;
- фундаментальність – наукова ґрунтовність і висока якість психолого-педагогічної соціогуманітарної та загальнокультурної підготовки;

- професійність – оволодіння різноманітними педагогічними технологіями;
- варіативність – гнучке поєднання обов'язкових базових курсів і додаткових дисциплін за вибором з широким спектром спеціалізованих навчальних предметів психолого-педагогічного та гуманітарно-культурологічних профілів, різноманіття алгоритмів навчання у відповідності до індивідуальних можливостей студентів, вільний вибір обсягу, темпів, форм освіти;
- багаторівневність – підготовка фахівців здійснюється на щаблях загальної, базової (бакалавр) і повної (магістр) вищої освіти, далі – аспірантура, різні форми підвищення кваліфікації, докторантура.

Зупинимось на змісті педагогічної освіти. У концепції В. Сластьоніна виділено такі змістовні блоки:

- 1) антропологічний зміст педагогічної освіти;
- 2) система професійно-орієнтованого знання;
- 3) дисципліни психолого-педагогічного циклу;
- 4) система фундаментальних знань в обраній предметній галузі.

Освітній простір вищої педагогічної школи орієнтує студентів на професійну діяльність, предметом якої є суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі. Тому найважливішим завданням педагогічного ЗВО є надання студенту можливості оволодіти системою антропологічного знання, що викладається в навчальних курсах за принципам проблемно-змістовного взаємозв'язку психолого-педагогічних, соціогуманітарних і культурологічних дисциплін. Оволодіння системою антропологічних знань в педагогічній професії становить необхідна умова подальшої спеціалізації. Нам здається, що людиноорієнтована концепція вищої педагогічної освіти В. Сластьоніна в більшій мірі тимчасова і приваблива, ніж орієнтири на інтелектуалізацію сучасної педагогічної освіти, відображені в концепції А. Грекова і Л. Левчука: «Концептуальна модель багаторівневої вищої освіти в регіональному педагогічному вузі» [13].

В якості третьої блоку В. Сластьонін вбачає забезпечення становлення особистості та професійної культури педагога як «способу його життєдіяльності, інструменту» реалізації індивідуальних творчих сил в «людинотворчій діяльності».

Професіонал в галузі освіти повинен чітко уявляти собі систему інтеграційних знань про місце та роль освітніх процесів та систем в світовому культурному русі, в його історичних закономірностях і етнорегіональних формах.

Четвертий блок має на меті дати студенту систему фундаментальних знань в обраній предметній галузі. При цьому необхідність антропологічної (гуманітарної) орієнтації конкретної науки залишається надзвичайно актуальною. Ядром професійної компетентності культури вчителя стає системне антропологічне знання. Виконуючи системоутворюючі функції в змісті педагогічної освіти, антропологічний підхід забезпечує взаємозв'язок, і єдність соціогуманітарної, культурологічної, психолого-педагогічної та предметноспеціальної підготовки вчителя.

Загальна мета дисциплін психолого-педагогічного циклу полягає в освоєнні студентами сучасних наукових уявлень про становлення, розвиток людини в освітньому процесі. Спільність предмета дисциплін означеного циклу становлять:

- взаємозумовленість та своєрідність аспектів розгляду процесу становлення і розвитку людини;
- психічна природа людини та закономірності його розвитку;
- особистість (дитина і дорослий) в навчально-виховних процесах різного типу;
- освітні системи в історичному та сучасному соціокультурному просторі, принципи їх конструювання та прогнозування;
- способи і засоби (технології) навчання і виховання. Побудова гуманістичної школи, створення атмосфери спрямованості на людину

об'єктивно вимагають, щоб педагогічне знання стало практичним людинознавства, свого роду педагогічною антропологією.

Педагогічні дисципліни виступають в якості специфічної галузі гуманітарного знання з властивим особистісним, «суб'єкт-суб'єктивним», діалогічним, ціннісним ставленням до предмету свого вивчення. З іншого боку, психолого-педагогічні категорії повинні постати перед студентами як деяка сукупність стратегії професійної діяльності. Це стане можливим, якщо студенти навчаються як класичним (традиційним), так і інноваційним педагогічним технологіям.

Концепція загальнопедагогічної підготовки сучасного педагога, базується на принципі фундаменталізації освіти, а включені в навчальний процес педагогічних дисциплін виступає як головна умова реалізації означеного принципу.

Спрямованість до індивідуальності означає, що в основі педагогічного процесу у ЗВО повинні лежати діагностика особистості майбутнього вчителя, виявлення його особистісних особливостей та створення умов для його індивідуального розвитку, просування в навчанні і професійного самовизначення. Є. Бондаревська пропонує організувати навчання студентів таким чином, щоб воно відповідало можливостям, творчому потенціалу кожного студента, його темпу та інтересам; в основі такого навчання – складання індивідуальних творчих програм саморозвитку студентів. І всіма цими процесами має керувати досвідчений викладач [13].

Основу нового змісту загальнопедагогічної підготовки склала теорія гуманістичної педагогічної культури, яка визначається як динамічна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів освоєння педагогічної діяльності та особистісних досягнень людей, що займаються навчанням і вихованням.

Основне завдання загальнопедагогічної підготовки студентів полягає в тому, щоб ввести студента в світ педагогічних цінностей, надати допомогу в

оволодінні базовими основами педагогічної культури та розвитку суб'єктивних властивостей особистості педагога як людини культури.

В якості основних педагогічних цінностей Є. Бондаревська виділяє:

- людські: дитина як головна педагогічна цінність та педагог, здатний до його розвитку, співпраці з ним, соціальний захист його особистості, допомоги і підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу;
- духовні: сукупний педагогічний досвід людства, відображений в педагогічних теоріях та способах педагогічного мислення;
- практичні: способи практичної педагогічної діяльності (педагогічні системи і технології);
- особистісні: педагогічні здібності, індивідуальні особливості особистості педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості [13].

Таким чином, в професійно-педагогічної культури викладача активно застосовуються дані провідних наукових шкіл, в яких розроблено нові вимоги до особистості педагога.

- 1) Розвиток сучасної теорії професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи вимагає наукового аналізу, який дозволяє систематизувати основні наукові теорії, що виконують функції критичних технологій і зумовили розвиток моделей та професіограм особистості педагога, викладача ЗВО.
- 2) Весь зміст педагогічної освіти направлено на формування таких компонентів професійно-педагогічної культури викладачів ЗВО:
 - 1) гуманістична педагогічна позиція та особистісні якості педагога;
 - 2) педагогічні теорії і педагогічне мислення;
 - 3) педагогічні технології та професійні вміння;
 - 4) досвід творчої педагогічної діяльності, обґрунтування власної педагогічної діяльності як системи;
 - 5) культура професійної поведінки, способи саморозвитку і саморегуляції особистості та діяльності педагога.

Згідно з іншим підходом, потрібно проаналізувати чотири види викладацької діяльності, яка завжди ведеться в умовах свободи, колегіальності та ерудованості. Щоб його діяльність в таких умовах була повноцінною, викладач повинен виробити в собі якості, що узгоджуються з подібною атмосферою ЗВО.

Поняття академічної свободи в першу чергу має на увазі те, що викладачі для удосконалення своїх знань і умінь можуть вибирати будь-яку тему для дослідження, а також вести навчання за цим напрямком [60]. Таким чином, правильне тлумачення поняття академічної свободи мається на увазі чесність, повага до мети інших і соціальну відповідальність, оскільки без усіх вищеперерахованих якостей може спостерігатися зловживання свободою досліджень та викладання.

Колегіальність пов'язана із соціальною природою інтелектуальної діяльності. Викладачі виконують в групах значну частину своєї роботи за чотирма напрямками, учасники цих груп до умов її формування, правильну оцінку її значущості та зв'язку з іншими науками.

«Міжнародний огляд положення професії викладача», який був підготовлений з ініціативи та підтримки Фонду Карнегі – документ, увагу в якому акцентується на професії викладача в європейських державах, включаючи Німеччину, Нідерланди, Швецію й Англію. Порівнюючи отримані в ньому результати, ми повинні звернути увагу, що організація викладацької діяльності в даних державах абсолютно різна:

У Німеччині аж до сьогоднішнього дня організація персоналу багато в чому проводиться на основі традиційної кафедральної системи, яка демонструє різкий контраст між професурою, представники якої займають посади завідувачів кафедр і не займають посади молодший викладацьким склад, який може сподіватися досягти такого стану після тривалого періоду, що включає два або три етапи кар'єрного росту та підвищення кваліфікації. На противагу англо-американської моделі освіти, викладацький склад в Німеччині включає багато докторів наук, асистентів, які беруть на себе навчання і дослідницьку

діяльність, одночасно займаючись написанням власної наукової роботи. Більш того, акцент на наукові ступені (Habilitation) змушує молодший викладацький склад довше перебувати в обмежених умовах, ніж в більшості інших держав, а досягнення професорської посади означає великий ривок в плані статусу і престижу, незалежності [73; 59]. Дана ситуація характерна і для української системи освіти, що актуалізує проблеми підвищення кваліфікації молодих спеціалістів, включення в штат на посади відбувається раніше, також частіше має місце подальше просування по службі [66].

Шведська система організації персоналу, повинно бути, в конкретному ступеня підпала під вплив німецької моделі, але також має власні форми організації праці. Докторантура представляє собою скоріше вид післядипломної освіти за участю в дослідницькій діяльності, що виносить подібне навчання за межі діяльності регулярного викладацького складу. Професорські посади доповнювалися все більшим числом викладацьких посад. Досить радикально розмежовуються дослідні посади з одної сторони і викладацькі з іншої, що є однією з відмінних рис шведської організації персоналу [70; 56].

Нарешті, штатний розклад в голландських університетах виділяє три професорських посади, відповідних посадам професора-асистента, молодшого професора та повного професора, причому спеціалісти на цих посадах надають допомогу і беруть участь в дослідницькій та викладацькій діяльності разом з професурою. Як і в німецьких університетах, докторанти працюють в штаті університетів [62].

Об'єднання викладацької та дослідницької роботи в рамках обов'язків викладацького складу – це питання, яке викликає постійну заклопотаність. З традиційної точки зору той факт, що викладачі не лише вчителі, а й дослідники, є відмінною особливістю професії, і ця змішана роль розглядається як невід'ємна умова роботи за даною спеціальністю.

Висновки до розділу 1

Таким чином, головними завданнями інтеграції підвищення кваліфікації викладачів іноземних є:

1. проведення компаративістських наукових досліджень; узагальнення, аналіз і поширення передового вітчизняного та зарубіжного досвіду вирішення проблем інтеграції;
2. науково-організаційна, методична робота, що враховують: умови розвитку освіти; спадкоємність у вирішенні організаційно-методичних, наукових та редакційно-видавничих завдань між школою та підготовкою фахівців в галузі лінгвістики і міжкультурної комунікації у ЗВО;
3. участь в розробці національно-регіональних компонентів державного освітнього стандарту; створення освітніх програм, орієнтованих на інтеграцію учнів в систему світової та національної культури;
4. розробка концепції вдосконалення навчального процесу, якості навчання та виховання, професійної підготовки фахівців з опорою на досягнення зарубіжної педагогічної науки і практики;
5. вивчення тенденцій розвитку освіти в світовій і національній практиці і використання їх в цілях вдосконалення навчального процесу та підготовки фахівців;
6. вдосконалення методології, методики і техніки навчання та уніфікація вимог, що пред'являються до якості знань учнів; гуманізація і гуманітаризація освіти; залучення студентів і викладачів до різних видів науково-дослідної роботи;
7. стандартизація освіти і розробка національно регіональних компонентів державного освітнього стандарту. Психолого-педагогічне забезпечення навчального процесу в інтеграційній практиці освіти, інформатизація освіти та дистанційного навчання.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Педагогічне лінгвокраїнознавство в системі полікультурної освіти

Інтернаціоналізація освіти – об’єктивний і постійно розвиваючий процес, який мав місце в різних формах ще задовго до того, як завершилося формування націй і національних освітніх систем в їх сьогоdnішньому вигляді. Він пов’язаний не лише з педагогічними запозиченнями, що також мало місце, скільки з загальними паралельними процесами і загальними соціально-економічними та культурними явищами, що розвиваються в світі. Сьогодні це явище досить активно вивчається зарубіжними фахівцями і існують різні підходи до його оцінки, однак переважаючим є погляд, згідно з яким універсалізм в освіті можливий лише за умови збереження різноманіття соціальних і політичних устроїв, культурних і мовних традицій різних країн.

При всій важливості розробки педагогічних аспектів гуманізації освіти, в нашій країні має місце чітке усвідомлення цієї ідеї, здійснення якої можливе лише за наявності відповідних широких соціокультурних умов розвитку нового педагогічного знання. Одним з аспектів розвитку цих умов є реалізація педагогічного лінгвокраїнознавства в практичній педагогіці (як практичне завдання вітчизняної педагогіки). Для того щоб, вирішити її, для початку необхідно визначити, що ми розуміємо під країнознавством, лінгвокраїнознавство і педагогічним лінгвокраїнознавством.

Необхідно зауважити, що термін країнознавство і тим більше лінгвокраїнознавство більшою мірою застосовують при навчанні іноземним мовам, тобто воно входить у визначення змісту навчання іноземної мови, що є однією з найактуальніших проблем педагогіки. Це природно, тому що

соціальне замовлення суспільства в галузі навчання іноземній мові висуває в даний час завдання розвитку духовної сфери учнів, підвищення гуманістичного змісту навчання, найбільш повну реалізацію виховно-освітньо-розвивального потенціалу навчального предмета стосовно особистості кожного учня, розширення комунікацій між сторонами. Тому основна мета навчання іноземної мови полягає у розвитку особистості учня, яка здатна та бажає брати участь в міжкультурній комунікації та самостійно вдосконалюватися в професійній діяльності.

Останнім часом на сучасному етапі навчання іноземним мовам пропонується посилення виховної, освітньої та розвивальної спрямованості змісту навчання за рахунок використання лінгвокраїнознавчого підходу до відбору та організації навчального матеріалу. При такому підході іноземну мову засвоюється в тісному зв'язку з історією і культурою країни досліджуваної мови, що дозволяє закласти міцні основи для участі в безпосередньому та опосередкованому діалозі культур.

У даний час тезу про неподільність вивчення іноземних мов від одночасного ознайомлення учнів з культурою країни досліджуваної мови, її історією та сучасним життям є вже загальноприйнятим. Даний аспект, що відображає культуру, що отримав назву «лінгвокраїнознавство», має власний матеріал дослідження, який не лише містить інформацію про лінгвістичний факт, але і (що найголовніше) допомагає тим, хто вивчає іноземну мову зрозуміти національно-історичні особливості означеного факту – особливості, властиві іншій соціокультурі. Сама мова виступає джерелом відомостей про історію і культуру країни досліджуваної мови.

Для розуміння лінгвокраїнознавчої освіти, на нашу думку, важливим є поняття «мовна картина світу». Термін «картина світу» є базовим для людського світобачення. Тому він так само старий, як і світ і людина. Проте, відповідний термін створено у фізиці лише в кінці XIX – початку XX ст. Насьогодні йде стадія формування поняття загальної картини світу. Мовна картина світу – мовна макросистема, що представляє собою такий тип картини,

який виникає в ході контактів мовної особистості з іншими мовними особистостями і з самим собою, і служить для освоєння носієм мови нескінченного різноманіття мовної дійсності.

Одна з основних функцій культури (виділяється всіма дослідниками) – комунікативна – ріднить її з мовою. Зв'язок мови і культури виявляється не лише на рівні функцій, але і на рівні структури. Їх об'єднує семіотичний характер, що дозволяє в знаковій формі отримувати і передавати будь-яку негенетичну інформацію. Першорядне значення поняття «культура» для визначення феномену «людина» дозволяє лінгвісту поставити лексему культура в центр мовної, полікультурної картини світу.

Мовна картина світу обмежена можливостями конкретної мови. У зарубіжних дослідженнях були спроби створити такі картини, поклавши в основу поняття типу: «бог», «все суще», «універсуму» і т.д. Для сучасної української мови нами обрано архілексему «культура», що обумовлено місцем розташування в загальній картині світу поняття «культура», як сполучної ланки між людиною та світом. У принципі, на цьому місці може з'явитися будь-яка лексика як самотійна, так і несамотійна. Означений факт свідчить не про хибність картини з іншим центром, а про мінливість і єдність протилежностей в реальному житті, де немає застиглих форм.

Ці положення ми взяли для розуміння сутності педагогічної лінгвокраїнознавчої освіти, як, ми вважаємо, досить нового поняття в теорії педагогіки, хоча означений термін, наукові позиції частково представлено в науково-методичній літературі. Так, Г. Томахін (1996) [47; 48] вважає лінгвокраїнознавство дисципліною суто лінгвістичною, так як предметом лінгвокраїнознавства є факти мови, що відображають особливості національної культури, культура вивчається через мову, і для відбору, опису та презентації лінгвокраїнознавчого матеріалу застосовуються лінгвістичні методи. В інтерпретації Е. Верещагіна і В. Костомарова (1990) [7] лінгвокраїнознавство розуміється як культурознавство, орієнтоване на завдання і потреби вивчення

іноземних мов. Але на відміну від лінгвокраїнознавчих дисциплін, воно має філологічну природу, діє через мову і обов'язково в процесі його вивчення.

Зрозуміло, лінгвокраїнознавчий аспект завжди представлено в практиці викладання іноземних мов, проте він не обговорювалося в явному вигляді, що не усвідомлювався і не виділявся до недавнього часу як самостійна методична категорія.

Необхідно визначити поняття лінгвокраїнознавчого аспекту і то, як представлено лінгвокраїнознавство в змісті навчання іноземних мов. Для того щоб відповісти на це питання, потрібно звернутися до робіт, в яких розглядаються різні компоненти змісту навчання.

Однак зміст навчання іноземних мов не може не враховувати соціальний досвід, в якому дидактів виділяють знання про природу, суспільство, мислення, способи і прийоми діяльності; навички та вміння здійснення прийомів діяльності; основи пошуків діяльності для вирішення виникаючих проблем і систему емоційного, вольового, морального та естетичного виховання. Цілком природно, що «при вивченні іноземних мов необхідно включати інформацію про природу, суспільство, мислення, способи і прийоми діяльності того народу, мову якого вивчаємо».

Тим часом, термін лінгвокраїнознавство не відображає весь комплект знань, навичок і умінь, пов'язаних з іншомовною культурою, під яким розуміються і знання про усі сфери життя країни, що вивчається, і виховання діалектичного ставлення до країни і народу, мову якого вивчаємо, і розвиток мовних та інших здібностей, і розвиток вміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, і формування мотивації до подальшого оволодіння мовою, і певні знання про систему конкретної мови і збагачення рідної мови. Звідси деяка невизначеність в тому, що слід включати до змісту навчання іноземної мови. Справа в тому, що лінгвокраїнознавство не здатне охопити все те, що розуміється під терміном національна культура. У дослідницьких цілях, на наш погляд важливо виділити в змісті навчання культурний компонент.

Означений культурний компонент включатиме знання національних реалій, найважливіших історичних подій, найбільших діячів літератури і мистецтва, науки і техніки, національне бачення світу, а також навички і вміння, пов'язані зі стандартними ситуаціями, характерними для даної країни. Посилення лінгвокраїнознавчого компоненту ні в якій мірі не знижує важливості, особливо на початковому етапі практичного оволодіння мовними формами як засобу спілкування (тобто комунікативного компоненту). Більш того, це дозволяє реалізувати принцип комунікативної спрямованості та організувати зацікавлене спілкування та взаємодію учнів новою для них мовою. Досліджуючи сучасні зарубіжні джерела з методики викладання іноземних мов, необхідно відзначити, що тема «лінгвокраїнознавства» була актуалізована за кордоном набагато раніше. Основоположником лінгвокраїнознавчої методики можна вважати Лока Несса. У 60-і рр. це було не більше, ніж напрям, протилежний традиційній методиці викладання іноземних мов.

Подальше поширення лінгвокраїнознавчого підходу до вивчення іноземної мови особливо активно було використано французькою, англійською та американською вищими школами. Студенти отримували знання як з літератури, так і загальні відомості про політичні та загальні положення у країні, що вивчається. Таким чином, використання країнознавчого та культурологічного компонентів сприяло не лише мовній досконалості, але і «комунікативній компетенції». Крім вищесказаного, лінгвокраїнознавчий підхід допомагає подоланню мовних упереджень та стереотипів в навчанні і вихованні. Описавши досить докладно категорію лінгвокраїнознавства, необхідно вказати, чому ми розглядали педагогічне лінгвокраїнознавство, які компоненти воно включає і для яких цілей служить. Відомо, що мова, будучи одним основних ознак нації, виражає культуру народу, який говорить, тобто національну культуру. Тому викладати іноземну мову можна і потрібно не лише як новий код, як новий спосіб вираження думок, а й як джерело відомостей про національну культуру народуносія мови, що вивчається. Особливо ця функція мови важлива для освітньо-виховного процесу. З огляду

на величезну виховну функцію мови, педагогічне лінгвокраїнознавство – це не лише можливість для ознайомчої роботи викладача, але засіб виховання в учнів поваги та любові до країни, що вивчається. Не можна не помітити і іншої важливої проблеми: обмежив себе чисто мовними кодовими явищем, викладач фактично заперечує загальноосвітню і виховну спрямованість вивчення мови.

З урахуванням навчально-виховних завдань по роботі з контингентом з різних країн і регіонів, програма досліджень педагогічного лінгвокраїнознавства включає в себе, зокрема, вивчення таких характеристик контингенту, як:

- стартовий рівень знань про прийняту сторону;
- динаміка уявлень про нашу дійсність в залежності від етапу навчання;
- національні та соціально-психологічні особливості учнів;
- інтереси та ціннісні орієнтації;
- мотиваційна сфера, мотиви приїзду в нашу країну, мотиви вибора професійної орієнтації та ін.

Педагогічна функція країнознавства ґрунтується на розумному аналізі людиною свого нового становища, що дозволяє йому швидше досягнути акультурації і уникнути культурного шоку або випробувати його в менш депресивних формах. Викладач, на наш погляд, покликаний виховувати у своїх учнів, в рамках лінгвокраїнознавства, сприйняття та засвоєння незвичних поведінкових норм, що може з'явитися протипагою почуття дискомфорту і фрустрації.

Необхідно підкреслити, що національна культура контингенту при цьому не ізолюється, а навпаки, знаходиться в постійних інтернаціональних взаєминах. Проводячи паралелі між своєю національною культурою і культурою країни досліджуваної мови, виокремлює спільні та відмінні положення між культурами, глибше та ґрунтовніше стають його знання власної, національної культури.

Таким чином, найважливішою тенденцією сучасної педагогіки є розвиток порівняльно-педагогічних досліджень, виконаних в парадигмі особистісно-

орієнтованої педагогіки. Такий тип дослідження актуалізований внаслідок кількох важливих соціально-політичних причин, в числі яких – розширення міжкультурних функцій національних освітньо-виховних систем. У зв'язку з цим зростає значимість поглибленого вивчення можливих традиційних гуманітарних предметів в полікультурній освіті та вихованні учнів, зокрема, у вивченні країнознавчого матеріалу.

Розглянемо дидактику лінгвокраїнознавства та лінгвокраїнознавчий предмет в навчанні німецької мови, виділяючи визначення предмета і опис завдань. Країнознавство вивчає всі відносини суспільства, мову якого вивчають на уроці іноземної мови. Такі соціокультурні відносини завжди мають місце в іншомовному предметі, коли учні представляють іноземну мову в її первісному зв'язку використання.

Як частина дисципліни, дидактика іноземної мови охоплює дидактику країнознавства з усіма відносинами предмета іноземної мови. При цьому країнознавчий предмет спрямований на розширення інтеркультурної компетенції, яка стикається з ним в засобах масової інформації іноземною мовою і за допомогою оволодіння і отримання соціально-культурного значення власного і чужого загального досвіду.

Поняття країнознавства актуалізувалося для цієї частини дидактики і предмета іноземної мови, хоча дидактика предмета англійської мови нерішуче розлучилася з традиційним поняттям культурологія. Країнознавство може, як поняття, від предметно-історичних асоціацій, так як це поняття практично ніколи не вживалося в 100-річній історії дидактики іноземних мов в Німеччині.

Ще більш вузьке поняття країнознавства є в географії і в історичних науках («історичне країнознавство»). В обох дисциплінах проходить просторове обмеження по регіонах, які розміщені всередині або зовні національно-державних кордонів. Але в цих рамках взаємодіє більше дисциплін, для того щоб досягти наскільки можливо цілісну картину розвитку «культурного простору». При цьому здається, що мова не грає автономну, культурну роль. Межі мови не збігаються ні з історико-культурними, ні з

політико-адміністративними кордонами. Погляд на німецький або англійський мовний простір може підтвердити, що це не дає єдності культурного та мовного простору. Ми розуміємо, що країнознавство (Landeskunde) – поняття, яке пов’язує регіональне, мовне поняття з междисциплінарним, також культурологічним додаванням. Але країнознавство підходить як поняття, тому що воно відмовляється від специфічних товариств. Хоча інтернаціональність до країнознавства частіше, ніж європейська або навіть німецька компетенція, відповідні поняття і галузі завдань знаходяться також поза межами: background studies (фон, задній план навчання) або останнім часом cultural studies (країнознавство) у Великобританії, civilisation або culture etrangere (культуроснавство) у Франції і агеа (область) чи international studies (інтернаціональне навчання) як і culture learning (культуроснавство) в США.

Хоча для поняття країнознавства не виділяється практична альтернатива, при його використанні можуть зустрічатися непорозуміння. При цьому об’єднується завдання предмету іноземна мова; мова йде в меншій мірі про простір або регіон («країна»), ніж мовою, артикуляції, культурології, практики. Йдеться при цьому в меншій мірі про обмежений рівень знань, а найбільшою мірою про мовну, інтеркультурну компетенцію.

Друга важлива науково-педагогічна проблема педагогічного країнознавства – проблема історії уроків іноземної мови в країнознавстві.

Історичний огляд може прояснити, які суспільні очікування могли б виконувати уроки іноземної мови та країнознавства. Виявляється, що предмет країнознавства реагує на загальні політичні та педагогічні зміни ще сильніше, ніж інші частини предмета іноземної мови. Незалежно від умовно-часових змін країнознавство завжди виграє в значенні в тому випадку, якщо урок іноземної мови проглядає законні кризи та реформаційні фази.

Якщо питання, що охоплюють дослідження можуть служити таким параметрам дидактики країнознавства, з їх допомогою можна перевірити і включити теоретичні та практичні проекти навчального предмету країнознавства:

- 1) взаємозв'язок між інтернаціональною комунікацією на уроках іноземної мови та його національною спрямованістю (проблема комунікації);
- 2) взаємозв'язок між схожою культурою та різною соціалізацією (проблема ідентичності);
- 3) взаємозв'язок між чужою (іноземною) суспільною дійсністю, її розкриття та передача (проблема пізнання);
- 4) взаємозв'язок між власним і чужим досвідом та відмінністю (проблема індиферентності);
- 5) взаємозв'язок між мовною прогресією і країнознавчим навчання.

Четверта проблема – це визначення цілей і змісту навчального предмета країнознавства. Під час легітимних криз і реформ наголошена специфічна, культурно-мовна функція уроку іноземної мови. Тим часом урок іноземної мови – над придбанням мови і сприйняттям тексту – перетворюється в інтеркультурологічний урок мови, бере на себе установку мети провідну функції країнознавства.

Аналізуючи країнознавчі теми курсу останніх років, наприклад уроки англійської в закладі загальної середньої освіти (Sekundarstufe II), можна розпізнати деякі змістовно-складні пункти. Замість інституційних умов додатково досліджується повсякденний культурологічний вплив всередині соціальної та історичної сфери досвіду (social classes, political culture, American dream). Деякі охоплюють суспільні, політичні та економічні теми вживаються для промислових держав (ecology, unemployment, sexual politics, public media), але рідко теми міжнародної політики стають темами країнознавства (PEACE, human rights. Third World).

П'ята проблема – інтеркультурологічне вчення та країнознавчий спосіб навчання (Interkulturellebildung). Яким чином розвиток дітей та юнацтва знаходиться під впливом того, що вони, вивчаючи іноземну мову, при цьому зустрічаються з іноземною культурою, до сих пір ні теоретично, ні емпірично є не з'ясовано. Країнознавчий навчальний курс може бути сконструйований в

тому випадку, якщо була б всередині або поза дидактики іноземних мов – розроблена теорія інтеркультурного навчання [57].

Припустимо, що інтеркультурологічне вчення має починатися на уроці іноземної мови, але викладатися як за допомогою історичного та практичного досвіду, так і за допомогою нового спостереження. Інтеркультурологічна країнознавча компетенція, здається, розвивається незалежно від інтерлінгвістичної, іншомовної компетенції [71].

В умовах політичної та економічної нестабільності, втрати духовності, загострення національних відносин виключно важливою стає стабілізуюча роль педагогічної науки як гарантів громадянського світу, збереження культури і суспільної моралі. Важливою передумовою означеного є створення в країні цілісної системи безперервної освіти, спрямованої на відродження духовного потенціалу нації.

У цих умовах виникає гостра необхідність повернути освіту і педагогіку в контекст культури, тому що саме культура є середовище, що живить особистість. Занепад же загальної гуманітарної культури останніх десятиліть привів до духовного зубожіння особистості і суспільства в цілому. Вихід з кризи, відродження духовності та моральності, у тому числі і педагогічної науки, можливі через відродження морального потенціалу педагогічної науки, підвищення авторитету всіх інститутів громадського і сімейного виховання, зміцнення престижу професії вчителя. Проблематика досліджень педагогічної культури складається під впливом реальних потреб оновлення школи, і, перш за все, таких як потреба істотного підвищення якості навчання і виховання, гуманізації виховних відносин, всебічної педагогізації соціального середовища, виховання вчителів нового покоління (Є. Бондаревська, Е. Орлов, Н. Сікорська, В. Сластьонін, Є. Шиянов) [13; 39; 40; 52].

Дослідження проблеми готовності випускників педагогічних ЗВО до педагогічної діяльності, що проводяться багатьма ЗВО країни свідчать про серйозну невідповідність реального рівня культури випускників педагогічного

ЗВО з потребам сучасної школи, що актуалізує необхідність пошуку шляхів її розвитку в умовах підготовки у закладі вищої освіти.

Оволодіння іноземною мовою дає доступ до культури інших народів і сприяє вихованню, освіті і всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя, його культури.

Науково-психологічну основу проблеми орієнтації студентів на культуру країни мови, що вивчається становить теорія культурно-історичного успадкування, видатними представниками якого є Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Д. Ель Конін. Л. Виготський показав, що процес формування особистості йде через привласнення нею цінностей культурно-історичного досвіду в активній діяльності.

Посилення культурознавчого компонента в навчанні дозволяє реалізувати принцип комунікативної спрямованості, організувати зацікавлене спілкування і взаємодію учнів мовою і, таким чином, відкрити доступ до культури іншого народу і забезпечити діалог культур [7].

Функція мови – бути засобом спілкування, засобом пізнання, діалектична єдність мови і культури.

Процес орієнтації особистості на цінності культури розглядається як безперервний, динамічний розвиток усвідомленого і неусвідомленого.

Системоутворюючим в процесі орієнтації на ціннісне відношення до культури представляється відкриття особистістю для себе сенсу буття [23]. Ціннісне ставлення до культури країни розглядається як результат осмислення отриманих вражень про культуру, про відносини людей до культури країни. Як результат злиття емоційного і раціонального в пізнанні світу країни. Саме тому в формуванні у школярів ціннісного ставлення велику роль відіграє стратегія вчителя. Саме від стратегії вчителя залежить і діапазон пошуку, оцінка, вибір, проекція діяльності і ступінь самостійності, успіху, задоволення діяльністю.

Розгляд філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури дозволяє нам зробити висновок про те, що орієнтація на цінності культури країни мови, що вивчається виражається в трьох аспектах: когнітивному,

емоційному та проектному, що відповідає присвоєнню знань про цінності культури країни досліджуваної мови, стосовно знань, умінь, необхідна реалізація аксіологічного підходу у відборі змісту предметів. Створення емоційного співпереживання при оцінці фактів, явищ культури країни мови, що вивчається. Емоційний фактор має велике значення в ціннісному освоєнні культури. Він повинен бути дотриманий при побудові лекцій, семінарів, практичних занять. Знання засвоюються лише при глибокому особистісному ставленні до них. Емоційна насиченість оцінок, яскравість переживань визначається близькістю особистості до більшого сприйняття явищ.

Звернемося до досвіду підготовки вчителів іноземної мови в Німеччині. Кваліфікацію вчителя іноземної мови в Німеччині можна отримати після завершення навчання як в університеті, так і в педагогічній вищій школі. Тривалість навчального процесу в університетах і вищих школах становить вісім семестрів. Завершується освіта першим державним іспитом. Але, склавши його, випускник виконує умову, необхідну для прийому в «референдарне» навчання. Воно включає в себе одно- або дворічну професійну діяльність в школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління. І лише після закінчення «референдарного навчання» можна здати другий державний іспит. І лише успішне складання другого іспиту дає право самостійно вести уроки іноземної мови.

Стосовно до змісту та методичної організації підготовки майбутніх вчителів необхідно враховувати нові напрямки розвитку сучасного уроку іноземної мови.

Під професіоналізацією процесу навчання іноземним мовам розуміється:

- більша кількість годин для вивчення практики мови і країнознавства;
- обов'язкове (щодо тривалий за часом) перебування в країні мови, що вивчається;
- більш докладні відомості про мову як соціальний та історичний феномени;

- усвідомлене розуміння методів літератури і літературно-історичних зв'язків;
- розумне і гнучке поєднання моделей навчання на окремих прикладах і системного викладу навчального матеріалу, особливо в науково-літературній та лінгвістичній галузях;
- більш висока зацікавленість учнів у процесі і результатах навчання, співучасть учнів в організації і проведенні уроку, спільний прояв оптимізму та активності у вивченні мови, мовної та лінгвокраїнознавчої цікавості.

У результаті всього вищесказаного, виникають зміни в підготовці вчителів. У Німеччині новим напрямком у підготовці вчителя іноземної мови є «багатофункціональна кваліфікація» вчителя, що робить його в професійному відношенні більш мобільним і поширюється, наприклад, на такі галузі знання, як «Інформатика», «Економіка і менеджмент», «Переклад», «Німецька мова як іноземна», «Літературний переклад». У результаті такого роду додаткової кваліфікації в процесі підготовки вчителя іноземної мови принцип професіоналізації не лише не порушується, але і отримує нові можливості для своєї реалізації.

У висновку слід назвати ще одну тенденцію в процесі підготовки вчителів іноземної мови. Вона вже була згадана в зв'язку з характеристикою принципу професіоналізації і співвідноситься з вимогою в майбутньому допускати до роботи лише тих вчителів іноземної мови, які пройшли одну з форм навчання в країні мови, що вивчається. Таким чином, навчання за кордоном має стати невід'ємним елементом процесу навчання вчителів іноземної мови.

Таким чином, в сучасній педагогіці формується тенденція вивчення проблем підготовки майбутніх учителів, перш за все іноземної мови, в контексті вітчизняної психолого-педагогічної та країнознавчої культури. Цьому сприяють процеси гуманізації та демократизації, можливості вивчення теорії і практики підготовки вчителів за кордоном.

Говорячи про наш досвід підготовки вчителів – носіїв лінгвокраїнознавчих знань, необхідно відзначити, що дослідження діяльності вчителів-початківців показує, що провідним аспектом уроку є методичний аспект. Тому вчитель прагне, перш за все, оволодіти методикою викладання предмета, пізнати всі «секрети» майстерності. Але, засвоївши в достатній мірі технологію викладання іноземної мови, продовжуючи вдосконалювати прийоми навчання, він неминуче стикається з не менш важливою стороною уроку – його психологічним компонентом, тому важливою, на наш погляд, є проблема лінгвокраїнознавчої підготовки майбутнього вчителя в руслі психолого-педагогічного аспекту. У вирішенні даної проблеми важливу роль відіграє координація роботи кафедри теорії і практики романо-германських мов та кафедри германської філології з кафедрами психолого-педагогічного циклу та іншими спеціальними кафедрами.

Говорячи про психологічний компонент навчання іноземної мови, не можна залишити поза увагою питання національної психології (етнопсихології). Вчителю, як носію іншомовної культури, необхідні знання етнопсихології. Оскільки мова є складовою частиною культури народу, а через культуру активізуються риси національної психології, через мову також проявляється як національний характер, так і національна самосвідомість. Адже завдяки мові здійснюється зв'язок між минулою культурою народу і його справжньою культурною спадщиною. На розвиток мови впливають соціально-економічні та історичні фактори розвитку даного народу. Одним словом, культура народу, його історія і мова невіддільні.

Але було б неправильно перебільшувати роль мови, перетворювати її в головний фактор прояви національної психології. У мові народу знаходять відображення історичні, культурні, психологічні особливості його побуту, але мова не може виступати визначальною формою вияву рис національного характеру. Адже добре відомо, що на однією і тією ж мовою розмовляє ряд народів, що відрізняються один від одного як за особливостями історичного та соціально-економічного розвитку, так і за своїм національним характером.

Національна психологія має досить складну структуру, про що свідчать дискусії з даного питання в літературі. З нашої точки зору, національна психологія складається з таких структурних елементів:

- 1) національний характер,
- 2) національні почуття,
- 3) національна самосвідомість.

Специфіка прояву національної психології полягає в тому, що її компоненти як би пронизують усі сфери суспільного життя, проявляючись в економічному, політичному, соціальному і духовному житті. Безсумнівим є той факт, що своєрідність в розвитку націй існує, і ця своєрідність дає нам право говорити про іспанський національний характер, український, німецький і так далі. Дане своєрідність знаходить своє вираження в матеріальній та духовній культурі народу, в його мистецтві, літературі, традиціях, звичаях, які, звичайно ж, у різних народів неоднакові [2].

Найбільш важливим фактором, через який проявляється національний характер, як уже зазначалося, є культура даного народу, в якій проявляється етична своєрідність того чи іншого народу. Мова – як частина культури не може розглядатися без звернення до національної специфіки народу.

Специфіка прояву національного характеру в особливостях культури полягає, зокрема в тому, що в елементах матеріальної і духовної культури як би акумулюється минулий і справжній досвід даного народу, його минуле і справжня історія. Виростаючи на національному ґрунті, культура того чи іншого народу вбирає в себе елементи культури інших народів, внаслідок чого збагачується тим, що створено генієм іншого народу. Разом з тим, будучи діалектично взаємозв'язаною з матеріальними і духовними цінностями інших націй, культура даного народу робить позитивний вплив на їх розвиток. Таким чином, майбутній вчитель іноземної мови, будучи зв'язковим між іншомовною та рідною культурою, повинен володіти достатнім багажем знань в галузі обох культур.

Отже, найважливішим компонентом педагогічної підготовки вчителя іноземної мови є не лише традиційні гуманітарні дисципліни, але етнопсихологія народів носіїв іноземної мови. Включення етнопсихології, етнопедагогіки допомагає засвоювати загальні та специфічні національні традиції, особливості національного характеру. Це також сприяє вивченню не лише лексики, художньої культури народу, а й окремих вікових груп – школярів, студентів.

2.2. Проєктування навчального курсу для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов закладу вищої освіти з проблем полікультурної освіти

Основними ідеями побудови моделі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у контексті теорій безперервної освіти є: інтеграція психолого-педагогічного та крос-культурного підходів до підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. При проєктуванні моделі враховувалися досягнення в розробці педагогічних, інформаційних та комунікативних технологій, досягнень педагогічної лексикографії, що розробляється на основі аналізу глобальної та регіональної педагогічної науки.

З позицій безперервної освіти, необхідна така модель підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов на регіональному рівні, яка містила б механізм вирішення педагогічних завдань. Саме такого роду модель ми пропонуємо в роботі – модель випереджаючої освіти в єдності з інформаційно-педагогічними процесами в освіті. Виходячи з означеного загального принципу, сформульовано такі основні вимоги, яким повинна задовольняти перспективна система підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов як компонент безперервної освіти:

- формування глобального типу свідомості, яке полягає в усвідомленні викладачем своєї нерозривної єдності з полікультурним світом;

- становлення у викладачів іноземних мов нового перспективного напрямку розвитку культури – полілінгвістичної інформаційної культури – заснованої на знанні закономірностей та розвитку освіти в єдиному інформаційному просторі.

Означений підхід актуалізує і проблему оволодіння викладачами технологіями особистісно-орієнтованого навчання. Саме особистісно-орієнтоване навчання відповідає потребам розвитку і самореалізації людини в новій соціокультурній ситуації, яка склалася в результаті змін, що відбулися в суспільстві та освіті. Потреба в такому утворенні пояснюється тим, що гуманізм освіти залежить від гуманізму всього середовища проживання людини – соціуму, екології, науки, техніки і т.д. Означений тип особистісно-орієнтованої освіти позначений Є. Бондаревскою (1997) розвиток особистості, підтримку її індивідуальності в полікультурному суспільстві [13].

З позицій педагогіки особистості розглядається полікультурний характер освіти сучасної людини культури (полікультуралізм). Політика мультикультуралізму проявляється і на не менше важливому мікрорівні – у відносинах між навчальним і учнем. Толерантні відносини між представниками різних конфесій повинні сприйматися як імператив, обумовлений їхнім спільним культурним досягненням і представляє собою одну з цінностей суспільного життя [4]. Це передбачає внесення змін до змісту і технології підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов.

Звернення до проблеми вивчення мови і культури одночасно не випадково, тому що це дозволяє вдало поєднувати елементи країнознавства з мовними явищами, які виступають не лише як засіб комунікації, але і як засіб ознайомлення учнів з новою для них дійсністю. Херсковіц [67] розглядає культуру як поєднання традиційних образів мислення і поведінки, включаючи цінності, вірування, правила етикету, економічну діяльність і т.д., що передаються від одного покоління іншому в процесі навчання і виховання та відображені в мові в якості національних реалій.

Навчальний предмет «Іноземна мова» створює сприятливі можливості уявити у вигляді знання про культуру рідної країни і зарубіжжя, загальноєвропейську та загальнолюдську культури, що повинно знайти відображення в системі підвищення кваліфікації викладача іноземної мови.

Одним з напрямків реалізації лінгвокраїнознавчої підготовки викладачів іноземних мов є оволодіння новітньою педагогічною лексикографією у вигляді тезаурусів, навчальних курсів, які розроблені в умовах інформатизації освіти, на основі наукознавчого аналізу глобальної та регіональної педагогічної науки.

У розробці змісту інтегрованого курсу для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов вивчені можливості віртуального полілінгвістичного інформаційного простору. Нові можливості комунікації та нові комунікативні практики (віртуальні наукові співтовариства, віртуальні асоціації викладачів, дистанційні семінари, віртуальні університети, онлайніві форуми та ін.) є джерелом динамічним насьогодні. Процес інтернаціоналізації постає перед світовою педагогічною наукою та практикою освіти в формі соціального імперативу, який актуалізує пошук підходів, конкретних та різноманітних шляхів, що забезпечують цілісність і сталий розвиток єдиного інформаційно-дослідного і освітнього простору, що гарантують рівноправний і повноправний доступ до глобальної наукової і культурної інформаційної інфраструктури, що сприяють підвищенню ефективності інформаційної взаємодії та розвитку педагогічної науки і практики в контексті діалогу культур і цивілізацій [45].

Універсальність глобальних інформаційних і комунікаційних мереж дозволяє представити науково-педагогічне знання у вигляді мережі педагогічних понять і комунікацій, що відображають регіональні, національні та глобальні аспекти його розвитку. Мережеве уявлення дозволяє репрезентувати науково-педагогічне знання у вигляді взаємопов'язаних і взаємообумовлених відносин між науково-педагогічними поняттями і групами понять, закріпленими в термінах [42].

Такий підхід дає можливість опису його динаміки і сучасного стану в упорядкованих науково-педагогічних термінах і інформаційно-педагогічних

лексикографічних ресурсах, що, в свою чергу, дозволяє простежити просторову і часову динаміку розвитку педагогічної науки, подієвий і процесуальний характер науково-педагогічного знання.

У процесі проектування навчального курсу враховані тенденції міждисциплінарної інтеграції педагогічної науки з іншими галузями знання, розвиток науково-педагогічних напрямків і шкіл, що розробляють прогностичні моделі освітніх систем і особистості в різних етнокультурних контекстах.

Новою науковою ідеєю для розробки педагогічної лексикографії та навчальних курсів, її пояснюють, є розробка теорії міжнародного педагогічного наукознавства, що вивчає загальні закономірності розвитку і функціонування педагогічної науки як системи знання і як особливого соціального інституту на основі принципу глоболокалізму [44].

Міжнародне педагогічне наукознавство передбачає:

- створення нових можливостей науково-педагогічних комунікацій на глобальному і регіональному рівнях, необхідних для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов в умовах сучасного розвитку комп'ютерних, комунікаційних і мультимедійних технологій;
- доступність великої кількості зарубіжних і вітчизняних навчально-наукових матеріалів в галузі теорії і практики педагогіки традиційного друкованого та електронного формату;
- схожість основних етапів і тенденцій розвитку безперервної освіти в світі;
- постійний аналіз розвитку теорії світової педагогічної культури;
- розробка в світовій педагогіці теорії інформації та теорії інформаційно-педагогічного простору, що дозволяють ставити проблеми координації педагогічних досліджень і їх включення в єдиний світовий педагогічний процес.

Лінгвістичний плюралізм і мовне розмаїття є основними принципами, що зумовлюють дружність користувацького інтерфейсу сайтів і ресурсів в галузі педагогіки і освіти, в той час як стандартизація однієї мови розглядаються в якості перешкоди для вільного розвитку особистості, суспільства, єдиного

інформаційно-педагогічного простору [61], що було використано при проектуванні навчального курсу: «полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія».

**Програма курсу: «полікультурна освіта: мова, культура,
освітня стратегія»**

Навчальний план курсу лекцій.

Тема 1. Мови в сучасному полікультурному суспільстві.

Тема 2. Полікультурна освіта як нова освітня стратегія.

Тема 3. Етнокультурні процеси в системі освіти.

Тема 4. Облік національних стереотипів в процесі проектування змісту.

Тема 5. Технології полікультурної освіти.

Тема 6. Педагогічна лексикографія: співвідношення глобальної та регіональної педагогічної науки, лінгвокраїнознавство.

Експеримент проведено на базі кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Експериментом було охоплено 10 студентів – майбутніх викладачів закладу вищої освіти денної та заочної форми навчання. Для аналізу результатів експериментального дослідження використано два основних способи. Перший – поточне спостереження в процесі спільної роботи зі слухачами, другий – перевірка їх знань через різні форми організації діяльності.

З метою визначення ефективності засвоєння знань запропоновано тестове завдання для слухачів контрольних груп – 5 осіб денної форми навчання (модель А) і слухачів експериментальних груп – 5 осіб заочної форми навчання (модель Б) на початку навчання і після закінчення експерименту. Потрібно було відповісти письмово на 25 питань, які включали основні поняття і категорії за курсом «полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія».

Крім того, проведено фронтальну бесіду щодо з'ясування знань про поняття та категорії, тим більше, що слухачі-практичні працівники з вищою освітою. Цим самим ми припускали визначити стартову початкову підготовку слухачів.

При цьому ми виходили з тих показників, які характеризували рівень знань учнів.

Низький (перший) рівень – слабе розуміння або взагалі його відсутність при характеристиці названих понять і категорій.

Середній (другий) рівень – неповне знання визначень понять, категорій, окремих фактів, їх смисловий взаємозв'язок, використання в інших ситуаціях.

Високий (третій) рівень. До нього віднесено відповіді, в яких не лише розкривалися всі основні характеристики понять, категорій, а й проявлялося уміння їх використання в нових нестандартних ситуаціях.

Аналіз тестових завдань показав в цілому однакові стартові результати знань, як в контрольних, так і в експериментальних групах. Однак, хоча більшість слухачів (81%) здавали в свій час заліки та іспити з культурологічних дисциплін, проте (30,6%) не змогли відповісти на цілий ряд запропонованих питань, або відповіді відповідали першому рівню знань.

Другий рівень знань відповідали відповіді 21% слухачів. І лише відповіді 6% слухачів були досить переконливими і відповідали третьому рівню знань.

При комплексному підході до застосування технологій навчання враховано всі рівні контролю: стратегічний (іспити, тестування), тактичний (поточні залікові роботи, контроль за виконанням позааудиторних робіт), оперативний (самоконтроль, взаємоконтроль, експрес-контроль). Інформація про результати контролю за засвоєнням знань слухачами використовувалася для розробки керуючих заходів впливу на навчальний процес в блоці корекції при впровадженні інноваційних методів навчання.

Після вивченні навчального курсу «полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія» за моделлю А – традиційне навчання (контрольні групи) і моделі Б – інноваційне навчання (експериментальні групи) слухачам знову було запропоновано тестове завдання.

Як показує аналіз оброблених матеріалів, в експериментальних класах, інноваційний спосіб викладання курсу дав вищий рівень знань слухачам. Підтвердженням цьому може служити той факт, що 85% слухачів показали

знання, що відповідають високому (третього) рівню, 12% – середньому (другому) і лише 3% – низькому (першому) рівню. Переважна більшість слухачів не лише вільно оперували поняттями, категоріями, фактами, а й могли знайти їм застосування в нових, непередбачуваних ситуаціях і можливість їх реалізації в практичній діяльності.

Знання слухачів, відповідні середньому (другого) рівня (12%), включали досить чіткі уявлення щодо основних питань запропонованого курсу, але носили репродуктивний характер, їх застосування проглядалося лише в стандартних ситуаціях.

Знання слухачів, що відповідають першому рівню (3%), хоча і відрізнялися від стартових, проте вони містили лише більшу кількість досить правильних відповідей на поставлені запитання без всяких понятійних характеристик.

При традиційному способі навчання в контрольних групах рівень підготовленості слухачів теж значно зріс і відповідав 71% високому (третьому) рівню, 20% – середньому (другого) рівню, і лише 9% слухачів, які відповідали низькому (першому) рівню, змогли відповісти лише на частину запропонованих питань.

Таким чином, дані таблиці показують, що при традиційній побудові курсу (модель А) отримані результати засвоєння знань нижче на 14%, ніж при інноваційній (модель Б, високий, третій рівень).

Це пояснюється перш за все тим, що традиційний спосіб навчання не привчає слухачів до постійного інтелектуальної напруги, що не пробуджує їх пізнавальний інтерес. Педагог найчастіше працює на аудиторію, але не з аудиторією. Формування пізнавального інтересу нами розглядалося як своєрідний показник позитивного відношення до навчальної діяльності і прагнення слухача до вирішення практичних завдань, що служило гарантом успішного засвоєння курсу, розвитку рефлексії самоосвіти. Тому при інноваційному навчанні нами не лише більше уваги було приділено семінарсько-практичних заняттям, діловим іграм і розв'язанню змодельованих ситуацій, а й

при читанні лекцій ми прагнули до їх проблемного викладу з виходом на практику.

На підставі розроблених критеріїв, показниками пізнавального інтересу слухачів до курсу «полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія», що характеризують їхнє ставлення до навчального процесу, виступили:

- Низький (перший) рівень – індиферентне ставлення слухачів до процесу підвищення кваліфікації, пов'язане з тим, що, як вони вважають, їм достатньо практичної діяльності, а теоретичні знання, якщо будуть потрібні – отримають самостійно.
- Середній (другий) рівень – прояв ситуативного інтересу, пов'язаного з приведенням лектором фактів, участю в діловій грі або розборі конкретних комунікативних ситуацій; мають практичне значення на даний період.
- Високий (третій) рівень – прояв слухачами постійного інтересу до предмету (питання в кінці лекції, дискусії на семінарських заняттях, активну участь в процесі проведення «круглих столів», читання додаткової літератури і т.д.). Отримані дані представлені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Формування пізнавального інтересу до курсу
«Полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія»**

Показники рівня засвоєння знань	Види програм, способи засвоєння їх слухачами	
	Традиційна програма 5 чол.	Інноваційна програма 5 чол.
	модель А	модель Б
Проявляють індиферентне ставлення	2	1
Проявляють ситуативний інтерес	2	1
Проявляють стійкий інтерес	1	3

Представлені дані переконливо показують, що формування пізнавального інтересу до курсу «полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія» більш висока в групах слухачів, які навчалися за інноваційною програмою

(модель Б). Менше слухачів, які проявляють ситуативний, епізодичний інтерес, а також індиферентне ставлення. Проглядається стійка залежність між рівнем засвоєння знань та сформованістю пізнавального інтересу.

Низький (перший) рівень засвоєння знань при традиційному навчанні склав 9% слухачів, сформованість пізнавального інтересу 6%.

Низький (перший) рівень засвоєння знань при інноваційному навчанні склав 3% слухачів, сформованість пізнавального інтересу 3%.

Середній (другий) рівень засвоєння знань при традиційному навчанні склав 20% слухачів, сформованість пізнавального інтересу до курсу 24%.

Середній (другий) рівень засвоєння знань при інноваційному навчанні склав 12% слухачів, сформованість пізнавального інтересу до курсу 11%.

Високий (третій) рівень засвоєння знань при традиційному навчанні склав 85% слухачів, сформованість пізнавального інтересу до курсу 86%.

Отримані нами в ході дослідження дані свідчать про позитивний вплив виділеної сукупності педагогічних умов на процес засвоєння знань слухачами, розвиток їх рефлексії, прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності.

Нами встановлено статистичний зв'язок між рівнем засвоєння знань слухачами і виявленими педагогічними умовами.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з критеріями оцінки ефективності інноваційного навчання, взаємозалежність впровадження інновацій з психолого-педагогічної та методичної підготовки викладачів системи додаткової професійної освіти; з методологічним підходом, включаючи синергетику і андрагогіку в проблему навчання дорослих; роллю установ системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів в підготовці фахівців до активної участі в діяльності пошукового, дослідницького характеру.

У ході експериментальної роботи виявлено, що введення в навчальний процес підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, в якому представлено педагогічну лексикографію в галузі полікультурної освіти, впливає:

- на розвиток інтересу викладачів іноземних мов до нових знань в галузі лінгводидактики, лінгвокультурології, педагогічних технологій і ін.;
- на розвиток здатності до засвоєння педагогічної лексики;
- на ставлення до інформаційних технологій, що забезпечують доступ до словників, текстів, періодичних видань на іноземними мовами;
- на ставлення до посилення єдності глобальної і регіональної педагогічної науки як педагогічної умови підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки.

Важливим результатом експерименту потрібно вважати те, що розвиток у викладачів інтересу і потреби в новому знанні є основою подальшої самостійної роботи з поглибленим вивченням лінгвокраїнознавства, педагогічної лексикографії на основі інформаційних технологій, міжнаукових і освітніх комунікацій.

Зміна пізнавального інтересу до єдиної глобальної і регіональної педагогічної науки та розробці на основі нового змісту лінгвокраїнознавства і педагогічної лексикографії в галузі полікультурної освіти показано на графіку (в % відображено середній показник позитивного ставлення викладачів до досліджуваних проблем).

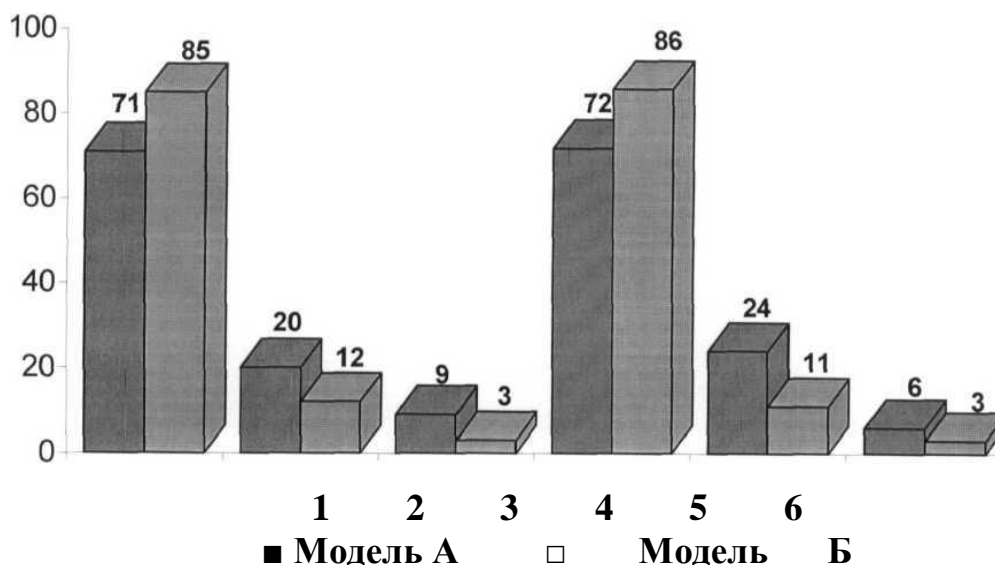


Рис. 2.1. Залежність засвоєння знань слухачами від сформованості пізнавального інтересу до курсу «полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія» (Моделі А і В):

1 – застосування знань в нових нестандартних ситуаціях, вміння їх творчого використання; 2 – репродуктивний рівень засвоєння, використання знань у стандартних ситуаціях; 3 – слабе розуміння основних понять, категорій, фактів; 4 – прояв стійкого інтересу; 5 – прояв ситуативного інтересу; 6 – прояв індиферентного ставлення.

Таким чином, експериментальна робота виявила принципові можливості інтеграції глобальної і регіональної педагогіки для проєктування моделі безперервної освіти викладачів іноземних мов.

Таким є основний зміст підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки викладачів іноземних мов, розробленої на основі аналізу педагогічної науки, лінгводидактики і технологій полікультурної освіти.

Висновки до розділу 2

1. Полікультурний освітній простір в своїй сутності звернено до здорового глузду, до людської природи, до демократичних цінностей і пріоритетів правового, громадянського суспільства. Воно покликане підвести до діалогу ментальностей, культур на основі гармонії, інтеграції і людського єднання.
2. Орієнтація на полікультурну освіту особливо актуальне під час навчання іноземних мов, так як сучасна ситуація в світі, а саме, необхідність вирішення міжнаціональних та міжкультурних конфліктів, все частіше виникають через відсутність навичок прийняття культурних норм «чужих» народностей, посилення міграційних процесів, етнічне різноманіття сучасної України і світу в цілому, висувають нові вимоги до фахівців в галузі лінгвістики і міжкультурної комунікації, посилюючи необхідність наявності у випускників факультетів іноземних мов не лише мовної, а й міжкультурної компетентності, що дозволяє їм вільно орієнтуватися в сучасному полікультурному світі.
3. Нові вимоги до навчання фахівців в галузі лінгвістики неминуче актуалізують проблему підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої освіти. Підвищення кваліфікації викладачів для реалізації полікультурної освіти передбачає використання найважливіших ідей андрагогіки, безперервної освіти, сучасних досягнень в галузі підготовки багатокультурного вчителя, облік яких при складанні програм підвищення кваліфікації сприяє розвитку у викладачів стійкого інтересу і потреби в новому знанні і є основою для подальшої самостійної роботи з поглибленого вивчення лінгвокраїнознавства, педагогічної лексикографії, етнопсихології та інших дисциплін, оволодіння якими необхідно для успішної реалізації змісту полікультурної освіти у ЗВО.

ВИСНОВКИ

1. Розкрито сутність інтеграції глобальної та регіональної педагогічної науки як теоретичної основи підвищення кваліфікації викладача іноземних мов у системі розвитку полікультурної освіти. Варто наголосити на тому, що система підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої освіти передбачає вирішення таких стратегічних завдань, що реалізують ідею інтеграції у світовий освітній простір:

- оновлення змісту педагогічної освіти, орієнтація на гнучку і динамічну сферу освітніх послуг, ринок робочих місць;
- педагогічні засоби реалізації ідеї багатоступеневої освіти, що передбачає перехід до міжнародних стандартів багаторівневої педагогічної освіти та підвищення кваліфікації через удосконалення методологічного рівня викладання та науково-дослідної роботи, засвоєння викладачами передових досягнень у відповідних галузях полілінгвістичної професійно-педагогічної підготовки, з новими концепціями, теоріями, підходами до викладання іноземних мов в єдинстві з педагогікою, психологією, а також з фундаментальним і прикладним аналізом світової практики підготовки і підвищення кваліфікації викладача іноземних мов.

Означене, в свою чергу, передбачає зміну характеру підготовки та підвищення кваліфікації викладача закладу вищої освіти до життєдіяльності та професійної діяльності для конкретного регіону у взаємозв'язку з глобальними соціально-економічними особливостями науково-освітньої інфраструктури.

Інтенсивність і зміст процесів інтеграції та регіоналізації освіти представляє великий інтерес, як для окремого дослідження, так і для світового педагогічного співтовариства та можуть служити основою активізації міжнародних зв'язків у сфері освіти.

2. Обґрунтовано соціально-педагогічні умови, що забезпечують підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов для реалізації полікультурної освіти. Інтеграція регіональної і глобальної педагогічної науки

в умовах розвитку міжнародної інформаційної системи здійснюється відповідно до найважливіших принципів соціальної еволюції:

- принцип взаємного доповнення (теорій і педагогічних технологій, форм професійно-педагогічної підготовки учителя іноземних мов;
- принцип поширення (витіснення колишніх форм професійно-педагогічної підготовки учителя іноземних мов, тобто монорівневої системи 50-80-х і розвиток багаторівневої, відкритої до глобальних впливів на утримання і технології полілінгвістичної професійно-педагогічної підготовки в 90-і роки ХХ століття);
- принцип диверсифікації (в 90-і роки ХХ століття розвивається регіональна система професійно-педагогічної підготовки учителя іноземних мов, характерною рисою якої є полікультурний характер, активна діяльність зарубіжних культурних, освітніх, місіонерських організацій);
- принцип інтеграції (приведення у відповідність один до одного різних форм професійно-педагогічної підготовки учителя іноземних мов).

Домінантним формам інтеграції регіональної і глобальної педагогічної науки в аспекті вдосконалення підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов віднесені теорії полікультурного освітнього простору, теорія багаторівневої педагогічної освіти, розвиток інформаційного простору, актуального для професійно-педагогічної підготовки учителя (теорія вищої освіти – the theory of higher education, педагогічну освіту – teacher training, педагогічна технологія – educational technology, магістерська освіта – master of education, міжкультурне і межнаціональне виховання – Migration und Flucht im Zeichen der Globalisierung і др.)

Теоретико-методологічними засадами інтеграції регіональної і глобальної педагогічної науки є процеси глобалізації освітніх структур, змісту. Ідея інтеграції регіональної і глобальної педагогічної науки, інформаційних ресурсів в галузі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов і лінгвістів-перекладачів визначається процесами глобалізації

освітнього процесу.

Головне завдання полікультурної освіти – виховати людину з широким кругозором, відкритим мисленням, здатним до діалогу. Його не можна обмежити простим введенням в освітній процес ряду нових тем. Полікультурність не може бути представлена рамками окремого предмету, бути обмеженою окремими темами, вона повинна пронизувати весь навчальний процес, всю навчальну і позакласну діяльність учнів. Особливу важливість в контексті орієнтації на полікультурність в освіті набуває курс педагогічного лінгвокраїнознавства.

3. На основі аналізу теорій, ідей, гіпотез, моделей полікультурної освіти розроблено навчальний курс для підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов «Полікультурна освіта: мова, культура, освітня стратегія».

Поняття країнознавство і лінгвокраїнознавство протягом багатьох десятиліть розробляються в рамках методики викладання іноземних мов, тобто означені курси входять в певний зміст навчання іноземної мови, виконуючи тим самим соціальним замовлення суспільства на іноземні мови. Прогресуючий розвиток міжнародних контактів та зв'язків в політиці, економіці, культурі та інших галузях, задача розвитку духовної сфери учнів, підвищення гуманістичного змісту навчання, розширення особистісних комунікацій зумовлює орієнтацію сучасної методики навчання іноземним мовам на реальні умови комунікації.

Це веде до того, що основною метою навчання іноземної мови визнається розвиток особистості, здатної і що хоче брати участь у міжкультурному спілкуванні і самостійно вдосконалюватися в діяльності. Прагнення до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання передбачає не лише володіння відповідною іншомовною технікою (тобто мовну компетенцію учням), але і засвоєння колосальної позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння, оскільки останнє недосяжне без принципового основних відомостей комунікантів про навколишню дійсність.

Сутність управління підвищенням кваліфікації викладачів до реалізації

полікультурної освіти ми розглядаємо як компонент системи безперервної освіти. Даний тип управління базується на основних теоретичних положеннях класичної теорії менеджменту, досягнення педагогічного менеджменту, педагогіки особистості, теорій кроскультуралізму, полікультурності.

Виявлено ієрархічну систему цілей результатів підвищення кваліфікації викладачів, розроблена на принципах цілісності, системності, інтеграції та безперервності змісту і педагогічних технологій.

Підвищення кваліфікації викладачів розглядається як галузь освіти дорослих. Освіта дорослих є складовою частиною безперервної освіти і будується на педагогічних принципах загальних для теоретичної педагогіки. Як встановили ряд авторів системи підвищення кваліфікації викладачів, якщо розглядати з позиції освіти дорослих, включає такі компоненти: нормативні документи, наявність концепції програми – проекту, освітньої програми; основні положення післявузівської професійної педагогіки дослідження постановки освіти дорослих в розвинених західних країнах.

В основі проектування програми проекту підвищення кваліфікації викладачів належить ряд понять системного управління. Системне управління – це управління складними об'єктами на основі системного підходу. Якщо об'єктом управління є система освіти, то системне управління можна трактувати як управління системою, цілісним об'єктом з урахуванням всіх його взаємозв'язків і взаємодій. Системне управління освітою дорослих – це система і процес, оснований на методології системного підходу, спрямований на впорядкування взаємозв'язків між усіма ланками середовища, системи управління і системи освіти дорослих, усвідомлюваний на рівні теоретичних (прогностичних) моделей управління, що дозволяють виявити нові наукові знання про властивості управління, процедурах його реалізації і власних механізмах.

Системне управління підвищенням кваліфікації викладачів цілісно і всебічно враховує досягнення таких наук, як педагогіка, андрагогіка, соціологія, культурологія, правознавство та інші науки, в яких відображаються

різні аспекти полікультурного буття людини. У реалізації педагогічного управління знаходить своє відображення всебічний, цілісний інтегрований комплекс організаційних, педагогічних, соціально-психологічних заходів щодо вдосконалення системи освіти дорослих.

Будь-яка організація здійснює свою діяльність через виконання прийнятих управлінських рішень. Виконання управлінських рішень завжди передбачає вибір альтернативи, що в свою чергу пов'язано з комунікаціями і відповідальністю за прийняту організаційну стратегію. У теорії управління вони класифікуються як організовані, запрограмовані, компромісні, інтуїтивні, засновані на судженнях, раціональні і т.д. Якість управлінських рішень відноситься до важливих об'єктів оцінювання структури системи управління. У зв'язку з цим, в ході нашого дослідження здійснено пошук найбільш адекватної організаційної структури створюваної моделі підвищення кваліфікації викладачами в галузі полікультурного виховання і освіти і оптимальний механізм прийняття управлінських рішень, які забезпечували б єдність зусиль суб'єктів керованої системи.

Система управління підвищенням кваліфікації викладачів – це відкрита освітня система, зміст якої ґрунтується на таких цінностях сучасної педагогіки, як гуманізм, демократичність, доцільність, цілісність особистості.

Програма-проект підвищення кваліфікації викладачів включає до свого складу інтегративний зміст освіти, комплекс принципів, форм і технологій навчання та самоосвіти, орієнтованих на теорії культурної освіти і виховання в умовах розвитку глоболокальних зв'язків і єдиного освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учебное пособие. М. : Просвещение, 1984. 207 с.
2. Андропова Г. В. Национальный характер как феномен философии, психологии и педагогики. *Изв. Южного отд. РАО*. Ростов-н/Д: РГПУ, 1999. Вып. 1. 58 с.
3. Антология исследований культуры / Сост. С. Я. Левит. СПб. : Унив. Кн., 1997. 727 с.
4. Бабенко И. В. Педагогическое лингвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов. : автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов-н/Д. 1998. 24 с.
5. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. М. : Российский гос. гуманитарный ун-т, 1998. 241 с.
6. Бок Д. Университеты и будущее Америки. М. : Изд-во Моск. унта, 1993. 125 с.
7. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. язык, 1980. С. 36.
8. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. С. 35.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1990. 220 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. М, 1998. 632 с.
11. Высшая школа в 1990 г.: Ежегод. доклад о развитии высш. и сред, спец. Образования / Ред. А. Я. Савельев. М. : Б.и., 1991. 170 с.
12. Гессен С. И. Избранные сочинения. М., 1998. 816 с.

13. Греков А. А., Левчук Е. В., Бондаревская Е. В. Концептуальная модель многоуровневого высшего образования в региональном педагогическом вузе. Ростов-на-Дону, 1993. 152 с.
14. Гумилев Л. Н. От Руси к России. М., 1992. 307 с.
15. Гуревич П. С. Философия культуры. М. : Аспект-прогресс, 1995. 287 с.
16. Довгополова Г. Г. Педагогічний потенціал іншомовної дитячої літератури у формуванні соціокультурної компетенції молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* № 70. 2019. К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 88–91.
17. Захарова И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1994. 239 с.
18. Козлов Д. О., Рисіна М. Ю., Михайличенко І. В. Інновації у закладах освіти: історико-педагогічний екскурс. Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: монографія / За ред. проф. М. О. Лазарєва, проф. О. Г. Козлової. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 9–25.
19. Козлова О., Семенов О. Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогічної освіти: теорія і практика. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / голов. ред. А. А. Сбруєва. № 9(93). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 206–214.
20. Корж-Усенко Л. В., Сидоренко О. Л. Неформальна освіта дорослих в Україні: витоки і виклики. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (5-6 грудня 2019 р., м. Суми).* Суми, 2019. С. 24–25.
21. Лазарєв М., Нефедченко О. Професійна підготовка майбутнього педагога із застосуванням технологій евристичної освіти. *Науковий часопис*

- Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Випуск 31 (41) / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 84–90.*
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975. С. 94.
 23. Леонтьев А. Н. Человек и культура. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1981. С. 23–27.
 24. Лишин О. В. А. Г. Маслоу и культурно-историческая концепция личностного развития (опыт сопоставления различных подходов к формированию нормы культурного поведения). *Мир психологии*. 1999. № 4. С. 295–302.
 25. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. *Педагогика*. 1999. № 4. С. 3–10.
 26. Максименко Т., Штика Ю. Змішане навчання у процесі магістерської підготовки майбутнього менеджера освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал* / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. № 17 (91). С. 224–233.
 27. Малькова З. А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 95–105.
 28. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы. *Педагогика*. 2000. № 1. С. 82–92.
 29. Николаев В. Г. Культурология XX век. Энциклопедия. Том первый. СПб : Университетская книга, 1998. 432 с.
 30. Ортега-и-Гассет. Избранные труды. М. : Весь мир, 2000. 701 с.
 31. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование: Историкопедагогические очерки. М. : Педагогика, 1979. 216 с.
 32. Паульсен Ф. Введение в философию. М., 1914. 259 с.

- 33.Пшенична Л. В. Новий учитель нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. № 1 (85). С. 61–85.
- 34.Руднев В. П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. М. : Аграф, 1997. 381 с.
- 35.Рябова Л. В. Феномен учителя жизни : автореф. дис. доктора фил. наук. Ростов-на-Дону, 1995. 22 с.
- 36.Скворский В. Я. Экспертиза: теория, технология, практика. М. : Синерия, 1994. 234 с.
- 37.Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учебное пособие для преподавателей. М. : Педагогическое общество, 2000. 112 с.
- 38.Скоробагатська О. І. Методика позитивного та негативного підкріплення у педагогічній психології. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 9 (93). С.25–30.
- 39.Сластенин В. А. Педагогика. М. : Педагогика, 1997. С. 143.
- 40.Сластенин В. А., Шиянов Е. П. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования. *Теория и практика высшего образования*. 1991. № 3. С. 3–18.
- 41.Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. 271 с.
- 42.Соколова О. И., Ефименко В. Н. Педагогические основы развития информационной среды высших учебных заведений: монография. Ростовна-Дону, 2002. 48 с.
- 43.Співробітництво України та ЮНЕСКО. Режим доступу: <http://unesco.old.mfa.gov.ua/ua/ukraine-unesco/cooperation>
- 44.Сухорукова Л. М. Научные школы в педагогической науке: Ростов-н/Д, 1999. 202 с.

45. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 341 с.
46. Тойнби А. Дж. Постигание истории. М. : Прогресс, 1991. 736 с.
47. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: Что это такое? *ИЯШ*. 1996. № 6. С. 23–31.
48. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): автореф. дисс. докт. филол. наук. М., 1984. 24 с.
49. Томахин Г. Д. Америка через американизмы (Для изучающих английский язык). М. : Высш. школа, 1982. С. 156.
50. Широкова Е. Ф. Педагогическая технология – важнейший компонент профессиональной подготовки современного учителя. *Педагог*. 1997. № 2. С. 15–18.
51. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1991. 33 с.
52. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М. : Академия, 1999. 288 с.
53. Штомпель Г. О. Удосконалення фахівця як проблема теорії й управлінського супроводу в системі післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. № 3(16). С. 173–180.
54. Allport C. W. *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, 1937. P. 22–25.
55. Banks J. A. Multicultural education development, dimensions and challenges. *Phi Delta Kappan*, 22–28. 1993.
56. Blomqvist, Goran, Hans Jailing, Karsten Lundekvist (1997), 'The Academic Profession in Sweden' In: Altbach, Philip, G., ed. *The International Academic Profession*, Princeton, N.J.: Carnegie Founation for the Advancement of Teaching, pp. 529–566.

57. Buttjes D. & Byram M. (eds.) *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters*, 1991. Pp. 3–16.
58. Dovhopolova H. American school organizational culture in the concept of «caring community». Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph / edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Vienna : Premier Publishing, 2019. P. 138–145.
59. Enders, Jurgen, Ulrich Teichler. *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an westdeutschen Hochschulen*, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995.
60. Flood, B.J, and Moll, J.K. *The professor business: A teacher primer for faculty*. Medford, NJ: Learned Information, 1990.
61. Fulton, Oliver. «Institutional Strategies for Staff Renewal», In: CREaction, No.2. pp. 55-64. 1993.
62. Geurts, Peter, Peter Maassen «Academics and Institutional Governance: an international comparative analysis of governance issues in Germany, the Netherlands and the United Kingdom', In: Maassen, Peter; Frans van Vught, eds.. 186 *Inside Academia, New Challenges for the Academic Profession*, Utrecht, pp. 69–82. 1996.
63. Gumboldt, V. fon. On the difference in the structure of human languages and its impact on the spiritual development of humanity. Vilgelm fon Gumboldt. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu – Wilhelm von Humboldt Selected Works on Linguistics*. 1984. 37-298.
64. Glyva Y. Smart-technologies in teaching foreign languages in the master training process at a higher educational institution. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5 (31). 2019. Суми : СумДПУ, 2019. С. 11–18.
65. Grant, Carl A. (Ed.). *Education for diversity: An anthology of multicultural voices*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

- 66.Halsey, A.H., *Decline of Donnish Dominion, The British Academic Profession in the Twentieth Century*, Oxford: Clarendon Press, 2002.
- 67.Herskovits M., *Cultural Anthropology*. N.Y., 1955. 234.
- 68.Herskovits M.J. African Gods and Catholic Saints in New World Negro Belief. *American Anthropologist New Series*. Menasha, 1937. Vol. 39. № 4.
- 69.Kozlov D. Media competence as a condition in the development of the innovative culture of the future manager of the educational institution. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Випуск 23*. Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2019. С. 118–122.
- 70.Lane, Jan-Eric, Hans Stenlung, 'The Higher Education Profession in Sweden: Structure, Flexibility and Equality', In: *European Journal of Education*, 18(3), 1983, pp. 229–244.
- 71.Melde W. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Tuebingen, 1987.
- 72.Newman John Henry. *The Idea of a University*. Oxford University Press, 1976. 684 p.
- 73.Teichler, Ulrich *Higher Education in the Federal Republic of Germany. Developments and Recent Issues*, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum fur Berufs-und Hochschulforschung, (Werksttberichte, 16), 1997.

ДОДАТКИ

Додаток А

Глосарій по полікультурному утворенні

1. Ability grouping (tracking) – диференціація на основі здібностей учнів.
2. Acculturation – процес взаємодії культур, в ході якого відбувається їх зміна, засвоєння ними нових елементів, освіти в результаті змішування різних культурних традицій принципово нового культурного синтезу.
3. Affirmative action – дії, спрямовані на компенсацію малої представленості жінок і представників меншин в деяких шарах суспільства (керівні пости, професії).
4. Agism – дискримінація за віковою ознакою.
5. Assimilation – процес, в результаті якого члени однієї етнічної групи втрачають свою культуру і засвоюють культуру іншої етнічної групи, з якою знаходяться в безпосередньому контакті.
6. AVID, Advancement via Individual Determination – розвиток особистості через індивідуальну мотивацію – прийом освітнього реформування, соціально-педагогічної підтримки і стимулювання мотивації пізнавальної діяльності погано успішних учнів, підготовка для навчання в коледжі.
7. BCLAD (Bilingual, Crosscultural, Language, and Academic Development) – сертифікат білінгвального, кроскультурного, мовного і академічного розвитку вчителя, необхідний для роботи з учнями з недостатнім знанням англійської мови.
8. Bilingual education – двомовна (білінгвальна) освіта для учнів, які не володіють або погано володіють мовою, якою проводиться освітній процес.
9. Bilingual proficiency – компетентність в усній і письмовій комунікації двома і більше мовами.
10. Citizenship education – освіта, орієнтована на права і обов'язки громадянина, мета – сприяти становленню повноцінного громадянина, члена суспільства.
11. CLD: culturally and linguistically diverse – культурно і лінгвістично

різноманітний (про суспільство, школі і т.д.).

12. Cognitive dimension of intercultural competence – знання про інші культури або групи і когнітивні здібності вищого рівня.

13. Color-blindness – ідея рівного ставлення до людей, незалежно від їх раси, віросповідання, етнічної приналежності і т.д. Часто використовується в негативному значенні, так як ігнорує культурні та особистісні відмінності.

14. Comparative education – спроба використання інтернаціональних даних для перевірки припущень про ставлення «освіта-суспільство» і між навчальною практикою і результатом навчання, частина більш широкої спроби пояснення явищ, по-перше, в сфері освітніх систем і інститутів; по-друге, явищ, оточуючих освіту і пов'язують її з соціальним середовищем.

15. Communication – процес взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності (індивідами, групами, організаціями і т.д.) з метою передачі або обміну інформацією за допомогою прийнятих в даній культурі знакових систем (мов), прийомів і засобів їх використання.

16. Compensatory education – освіта, націлену на компенсацію недоліків культурного та лінгвістичного походження учнів з культурних меншин (спеціальні мовні програми, додаткова освіта).

17. Constructivism – теорія, в якій навчання представлено як безперервний процес створення людиною нових розумових конструктів, об'єднаних спільними поняттями та ідеями. Підсумком процесу навчання має стати відкриття нового знання, яке орієнтоване на самостійний активний пошук учнями вирішення проблеми.

18. Congruence – відповідність досвіду свідомості, здатність бути самим собою в спілкуванні з іншими людьми.

19. Contact Hypothesis – теорія контактності, що встановлює взаємозв'язок між міжгруповими контактами і компетентністю індивіда, що забезпечує ефективне функціонування в міжгруповому соціальному середовищі. Сформульовано Вільямс (1947) і Аллпорт (1954).

20. Critical thinking – розумовий процес збору, аналізу та оцінювання

інформації, що має на меті відкриття і винахід нового, особистісно значущого знання, а не засвоєння готових істин.

21. Cultural identity – встановлення подібності між собою і своїм народом, переживання почуття приналежності до національної культури, інтерналізація (прийняття в якості своїх) її цінностей, проживання власного життя в формах культурного буття народу.

22. Culturally appropriate strategies – освітні стратегії, які приймають і підтримують культурний плюралізм, сприяють здобуттю якісної освіти всіма учнями.

23. Cultural marginality – здатність особистості переходити з однієї культури в іншу, становлення ефективним міжкультурним посередником.

24. Cultural pattern – загальна для культурної групи система переконань, цінностей і норм, що визначає культурний стиль поведінки людей в конкретній ситуації.

25. Cultural relativism – визнання рівноправності культурних цінностей різних народів, плюралізму шляхів культурно-історичного розвитку, відмова від етноцентризму при порівнянні культур.

26. Culture – цілісна, динамічна сукупність ціннісних орієнтацій, традицій, соціальних і політичних відносин, світогляду, створюваних і поділюваних групою людей, пов'язаних разом комплексом факторів, які можуть включати загальну історію, географічне розташування, мову, соціальний клас і релігію.

27. Culture shock – первісна реакція індивідуальної або групової свідомості на зіткнення індивіда або групи з інокультурною реальністю.

28. DBE, developmental bilingual education – розвиваюче білінгвальну освіту, в якій навчання проходить на декількох мовах, мета – досягнення високого рівня володіння декількома мовами.

29. Deficit model – ідея, що учні, що належать до культурної або лінгвістичної меншості, відчувають нестачу знань і умінь для повноцінного існування в загальнонаціональній культурі.

30. Diversity – присутність різних культур, мов, рас, релігій і т.д. всередині суспільства або громадської установи.

31. Educational equity – рівне, справедливе ставлення до всіх учнів (включаючи вихідців з малозабезпечених верств населення, неблагополучних сімей, культурних і мовних меншин), надання рівних можливостей для отримання освіти.

32. Equal Employment Opportunity (EEO) – законодавче становище, яке гарантуватиме рівні права для всіх при прийомі на роботу, звільненні, оплаті праці і т.д.

33. Ethnocentrism – поняття, що відображає тенденцію розглядати норми і цінності власної культури як основу для оцінки і вироблення суджень про інші культури, прагнення ставити власну культуру вище за інших.

34. Eurocentrism – система поглядів, в якій інші культури розглядаються через призму традиційних установок і ціннісних орієнтацій європейської культури.

35. Facilitator – учитель, що створює особливу атмосферу для спільного з учнем визначення його інтересів, цілей, можливостей і шляхів їх реалізації.

36. First language (LI) – рідна мова учня.

37. Gender – відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках між чоловічим і жіночим, конструюються суспільством.

38. Heroes-and-holidays version – багатокультурний освітній підхід, зосереджують увагу на вивченні видатних особистостей, культурних і національних свят та інших уривчастих культурних елементів.

39. Hidden curriculum – «прихований» компонент освіти, що включає в себе навчальний клімат, взаємини між учителем і класом, самими учнями, рівень конфліктності і толерантності особистості і групи, самооцінку учнів і інші не настільки очевидні фактори навчального процесу.

40. In-service training – підвищення кваліфікації фахівця.

41. Intercultural communication – адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур.

42. Intercultural competence – міжособистісна компетентність в багатокультурному контексті, процес навчання новій культурі, її мови, типам поведінки з метою зрозуміти людей даної культури, відчувати до поведінки з метою зрозуміти людей даної культури, мати до них симпатію і успішно жити і взаємодіяти з ними.

43. Intercultural transformation – процес розширення ідентичності за межі рамок рідної культури, що характеризується здатністю приймати різні точки зору, здійснювати ефективне належне спілкування з представниками.

44. Interpersonal dimension of intercultural competence – діяльнісний аспект міжкультурної компетентності, здатність ефективно, належним чином вести себе в ході міжкультурного взаємодії.

45. Intracultural communication – вид комунікації, в якому беруть участь члени схожих або однієї культурної групи.

46. Intra-personal dimension of intercultural competence – ключовий аспект розвитку ефективної групової комунікації, співвідносний з внутрішнім станом, з розвитком його або самовизначення окремо взятої особистості.

47. Kinestics – кінетика (мова тіла) включає міміку, жести, рухи тіла, які можуть передавати інформацію та висловлювати почуття.

48. LD, learning disabled – труднощі в навчанні, неуспішність.

49. Mainstream – учні, що належать до середньостатистичної більшості (в США білі, чоловічої статі, вихідці із середнього класу, англомовні).

50. Meaningful interaction – знайомство з членами інших культурних груп не поверхово, а як з індивідами.

51. Minority – расова або етнічна група, що представляє невеликий відсоток загального населення країни або дискримінується домінуючою групою.

52. Mosaic – метафора, яка характеризує плюралістичне суспільство.

53. Multiculturalism – ідея і політика визнання, поваги і підтримки різноманітності культур, релігій, мов, стилів життя в суспільстві.

54. Multiple acculturation – концепція множинної (різноманітної)

акультурації, згідно з якою, універсальна культура США утворилась і продовжує перебувати в процесі розвитку в результаті ряду множественних акультурації, під час яких англо-саксонська і інші культури піддалися взаємному впливу.

55. Nativism – рух початку XX століття в підтримку асиміляції знову прибуваючих культурних груп в «правильному стилі» єдиної американської культури.

56. Para-language – парамова, засіб невербального спілкування, що включає тон, інтонацію, сміх та ін.

57. Person-Environment Interaction – термін, запропонований Левіном (1936), що описує соціально-психологічну формулу $P = f(L \times C)$: поведінка (P) може розумітися як функція взаємодії (f) особистості (L) і середовища (C).

58. Pluralism – стан суспільства, при якому члени різних культурних груп а) мають рівний доступ до матеріальних і духовних ресурсів, необхідних для реалізації їх потенціалу; б) отримують рівні соціальні та економічні пільги; в) мають рівні можливості для збереження і примноження культурної та лінгвістичної спадщини г) підтримуються офіційною політикою.

59. Portfolio – систематизована колекція робіт учня, всебічно демонструє не лише його результати в навчанні, а й зусилля, докладені до їх досягнення, а також очевидний прогрес в знаннях і уміннях, на основі якої оцінюється рівень знань і умінь учня.

60. Positionality – вплив культурних факторів і характеристик на процес побудови знань.

61. Prejudice – ірраціональний компонент суспільної та індивідуальної свідомості – марновірство, пов'язане з релігією, упередження.

62. Race – в антропології група людей, в якій характерний зовнішній вигляд обумовлений загальними спадковими конституційними ознаками.

63. Reverse discrimination – дискримінація та обмеження прав представників культурної більшості на користь меншин.

64. Scaffolding – педагогічна технологія, орієнтована на індивідуальний

рівень знань і здібностей учня, педагогічну підтримку.

65. Self-fulfilling prophecy – соціально-психологічна теорія очікуваного результату, згідно з яким особистісний розвиток і успіхи в навчанні часто залежать від імпліцитного відносини вчителя до учня, ґрунтується на стереотипах, особистісному і громадському культурному досвіді вчителя.

66. Sheltered instruction – підхід в білінгвальній освіті, сприяє засвоєнню другої мови одночасно з оволодінням навчальним змістом, що передається через нього.

67. Special education – освіта для дітей з розумовими та фізичними відхиленнями (індивідуальні плани, диференційовані групи).

68. Subculture – особлива сфера культури, суверенна цілісна освіта всередині панівної культури, що відрізняється власним ціннісним ладом, звичаями, нормами.

69. Systems Thinking – холістичний стиль мислення, який розглядає реальність як сукупність відносин і інтегрованих єдності.

70. Theory of multiple intelligences – теорія інтелекту як багатовимірного і багатокомпонентного феномена, який проявляється на більшості рівнів нашої мозково-розумово-тілесної системи і плюралізму способів, якими людина пізнає світ,

71. Tokenism – штучні або символічні зусилля по боротьбі з дискримінацією і встановлення рівноправності.

72. Tolerance – особистісна і суспільна характеристика, яка передбачає терпимість до культурних відмінностей, вміння розуміти і приймати їх, готовність допускати відхилення від загальновизнаних стандартів, усвідомлення того, що світ є багатовимірним, погляди на світ різні і мають право на існування.

73. Value – людське, індивідуальне і культурне значення певних явищ дійсності.

74. WASP culture – домінуюча в американському суспільстві біла англо-саксонська протестантська культура.