

**Якса Н. Проблеми формування полікультурної компетенції вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 23-25.**

*Якса Наталія,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки,  
докторант  
(Таврійський національний університет ім. В. Вернадського,  
м. Сімферополь)*

### **Проблеми формування полікультурної компетенції вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти**

Дослідження системи післядипломної педагогічної освіти у плані формування полікультурної компетенції потребує розгляду сучасних освітніх моделей навчання.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що в сучасній науці про освіту розрізняють дві моделі навчання:

1. Педагогічна модель навчання (М. Ноулз, Р. Смит, П. Джарвис – організація діяльності що навчається і навчає, при якій:

а) навчальний займає домінуюче положення, він визначає всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми і методи; засоби і джерела навчання;

б) хто навчається (точніше – той, кого навчають), у силу об'єктивних факторів (несформованості особистості, залежного економічного і соціального стану, малого життєвого досвіду, відсутність серйозних проблем, для вирішення яких необхідно учитися) займає підлегле, залежне положення і не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації процесу навчання є досить пасивною, основна роль – сприйняття соціального досвіду, переданого йому навчальною.

У зв'язку з цим М. Ноулз вважав, що застосування педагогічної моделі навчання і педагогічної технології обґрунтоване і виправдане при навчанні осіб приблизно до 18 років.

Від 18 до 25-30 років більш коректно використовувати андрагогічні принципи навчання, а далі – найбільш ефективні андрагогічні технологічні дії.

2. Андрагогічна модель навчання, на думку вітчизняних і зарубіжних учених М. Ноулза, Р. Сміта, П. Джарвіса, Ю. Кулюткіна, С. Змеєва та інших – це організація діяльності того, хто навчається і хто навчає, заснована на семи основних посилках, що відображають основні ідеї продуктивного підходу:

– Тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі свого навчання.

- Дорослий, що навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе здатним до цього.
- Дорослий, що навчається, володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.
- Доросла людина навчається для розв'язання важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети.
- Дорослий, що навчається, розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.
- Навчальна діяльність дорослого, що навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, що або обмежують, або сприяють процесу навчання.
- Процес навчання дорослого, що навчається, організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і хто навчає на всіх його етапах: планування, реалізація, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Як видно, усі представлені вище характеристики андрагогічної моделі навчання, можуть бути віднесені до навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної полягає в тому, що в ній той, хто навчається, активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Визнаючи високу наукову цінність представлених моделей, ми вважаємо за доцільне додати в них очікуваний результат проходження курсів підвищення кваліфікації та його самооцінку.

Перейдемо до розгляду системи післядипломної педагогічної освіти, що дозволить сформулювати у вчителів-практиків уміння навчати дітей міжкультурній продуктивній взаємодії.

У даний час дослідження історичного аспекту зародження, становлення і розвитку системи підвищення кваліфікації дозволяє виділити основні передумови, що визначають стратегію переходу системи підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогічних кадрів у нову інтегративну якість – систему післядипломної педагогічної освіти.

Ю. Кулюткін (1995р.) відзначав, що «якщо в попередні десятиліття система підвищення кваліфікації традиційно виконувала компенсаторні функції (ліквідація прогалин у попередній підготовці вчителя), а також функції адаптивні (оперативне пристосування вчителя до різного роду змін у змісті або методах навчання), то в даний час на перший план починає висуватися розвиваюча функція післядипломної освіти».

Особливості сучасної соціально-освітньої ситуації висувують нові вимоги до педагогічних кадрів.

1. Соціальні функції вчителя полягають, з одного боку, у підготовці підростаючого покоління до життя в соціумі та полікультурному регіоні (адаптивна функція), а з іншого боку – у формуванні особистості, здатної до творчості, самореалізації своїх можливостей, веденню міжкультурного

діалогу (гуманістична функція). Хоча ці функції пов'язані між собою, варто пам'ятати про їх антиномічності.

2. Особистісна спрямованість педагогічної неперервної освіти тісно погоджується з проблемою збереження педагогом високого рівня професійної компетентності, що включає міжкультурну взаємодію як один з показників (Е. Нікітін).

Логіка подальшого дослідження вимагає визначити сутність якості освіти – «...це соціальна категорія, що відбиває стан і результативність процесу утворення в суспільстві, його відповідність потребам і чеканням суспільства в розвитку і формуванні цивільних, побутових і професійних компетенцій особистості» [4].

Якість освіти відображає ступінь задоволення запитів споживача (у нашому випадку – конкретний педагог, освітня установа, де він працює; освітня система району, міста) і ступінь ефективності професійної діяльності педагогів – слухачів установ післядипломної освіти.

Якість освіти може бути розглянута на чотирьох основних рівнях: рівні цілепокладання, рівні освітніх програм, рівні освітнього процесу, рівні освітнього результату. Перехід від вивчення якості освіти до розробки стандарту якості припускає визначення ключових критеріїв і основних показників, що утворять нормативну базу стандартизації. При цьому критерії та показники першого і четвертого рівнів поєднані між собою і, по суті, відображають ідеальний образ випускника післядипломної освіти.

Формування полікультурної компетенції проходить через кілька фаз, які ми будемо іменувати складовими. Кожна з них вимагає тривалої психологічної підготовки і внутрішнього настрою, оскільки педагогу приходить переборювати власні стереотипи, виховувати в собі якусь етнорелятивістську модель стосовно представників різних культур. Далі розглянемо пропонувані стадії формування полікультурної компетенції.

1. Усвідомлення культурної різноманітності.

Будучи продуктом визначеної культури з її цінностями, пріоритетами, сприйняттям, кожен індивід має свою власну ментальну парадигму, крізь призму якої він сприймає світ. Завдання педагога – усвідомити різноманіття культур і з метою врахування культурних парадигм учнів, створюючи комунікаційну матрицю в аудиторії в режимі зворотного зв'язку.

2. Самостійна підготовка.

Викладання в полікультурному середовищі вимагає тривалої самостійної підготовки. По-перше, необхідно формувати психологічну установку позитивного ставлення до полікультурного середовища. По-друге, самостійна підготовка педагога повинна включати вивчення систем міжособистісних відносин, морально-психологічної атмосфери у багатонаціональному колективі, нагромадження знань про культурні, етнічні та релігійні особливості своїх учнів, а також індивідуальні характеристики кожного з них.

3. Емпатія.

Емпатія означає здатність розпізнавати, відчувати почуття і потреби своїх учнів, обумовлені їхніми культурними особливостями. Емпатія є однією з

головних характеристик компетентного педагога, тому що тільки при наявності такої якості він може перенестися на психологічний рівень свого «Я», для того, щоб вести комунікацію на міжособистісному рівні. Учитель, виявляючи свою емпатію, формує в учнів толерантність стосовно себе самого й один одного, будучи маяком, на який можуть орієнтуватися учні в цій нелегкій ситуації. Наступний момент, який має враховувати педагог, – це вплив культури на виховання. Психологами і культурологами доведено, що на те саме явище представники різних культур реагують по-різному, виходячи зі своїх власних культурних уявлень.

Важливою є і психологічна концепція індивідуального стилю діяльності (ІСД). Дане поняття визначається як інструмент більш глибокого розуміння взаємин об'єктивних вимог діяльності та властивостей конкретної особистості, цілісної системи відмітних ознак діяльності даної людини, обумовлених її особливостями особистості. Індивідуальний стиль діяльності вибирається особистістю в існуючому фонді загальних моделей і зразків, тобто існують стильові особливості діяльності, що акумулюють у собі узагальнений досвід минулого, у тому числі і досвід міжкультурної взаємодії, і, як норми, існують незалежно від індивіда [2; 3].

У структурі творчої діяльності виділяються такі компоненти: вибір оптимальних рішень, прогнозування результатів, змістовна інтерпретація отриманих даних та ін. У контексті зазначеного підходу, творчий стиль діяльності (ТСД) визначається як стійка єдність способів і засобів діяльності, що забезпечують її творчий характер і цілісність [4]. Як відзначає Л. Шипіліна [5], співвідношення понять ІСД та ТСД таке, що перше це те, що відрізняє конкретні феномени творчої діяльності один від одного; друге – те, що характеризує їх подібні ознаки [1].

Врахування зазначених особливостей допоможе вчителям успішно впроваджувати ідеї між культурної парадигми у полікультурному освітньому середовищі.

### **Перелік використаної літератури**

1. Алексеев С.В. К вопросу о стандарте качества постдипломного образования педагога в условиях модернизации российского образования // Методист. – 2004. – № 4.
2. Клешов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологии свойств нервной системы. – Казань, 1969.
3. Мерлин В.С. Очерк индивидуального исследования индивидуальности. – М., 1986.
4. Посталюк Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: Дисс. ...д-ра пед. наук. – Казань, 1993.
5. Шипилина Л. Подготовка менеджера образования // Вестник образования в России. – 1999. – № 6.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: 1998.