

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота

магістра

**на тему Формування готовності майбутнього педагога до реалізації
особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

К.В. Крапивна

Керівник к.пед.н., доцент Козич І.В.

Рецензент к.філос.н., доцент Іванова Л.С.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Крапивній Катерині Вікторівні _____

1. Тема роботи Формування готовності майбутнього педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти
керівник роботи Козич Ірина Володимирівна, к.пед.н., доцент
затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 819-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психологічної і педагогічної літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) теоретично розкрити сутність особистісно-орієнтованого підходу в теорії та історії педагогіки; розглянути культурний контекст як умову реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті; виявити особливості готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти; розробити та апробувати спеціальну програму з підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти; проаналізувати результати дослідницької роботи, що перевіряють ефективність розробленої експериментальної програми.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

13 таблиць, 8 рисунків

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Козич І.В., доцент		
Розділ 1	Козич І.В., доцент		
Розділ 2	Козич І.В., доцент		
Висновки	Козич І.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Аналіз наукових джерел	січень-березень 2019 р.	Виконано
3	Написання вступу	березень 2019 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
6	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
7	Оформлення списку джерел	листопад 2019 р.	Виконано
8	Проходження передзахисту	грудень 2019 р.	Виконано
9	Проходження нормоконтролю	грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ К.В. Крапивна

Керівник роботи _____ І.В. Козич

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 86 сторінок, 13 таблиць, 8 рисунків, 84 джерела, 5 додатків.

Мета дослідження: розробити та апробувати програму підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження: підготовка студентів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: процес формування готовності майбутнього педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: історіографічний і методологічний аналіз предмета дослідження, системний підхід до психолого-педагогічних явищ, теоретичне узагальнення результатів дослідження; емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, оцінювання; констатувальний, формувальний та контрольний експеримент; статистичні: кількісна та якісна обробка даних, графічне представлення результатів дослідження.

Наукова новизна: розроблена програма підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти; виявлено рівні та критерії готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані у ЗВО при підготовці педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: ОСОБИСТІСТЬ, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДньої ОСВІТИ, ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД, ОСОБИСТІСНО-ОРИЄНТОВАНИЙ ПІДХІД, ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС, ПЕДАГОГ, КУЛЬТУРА, КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ, ЦІННОСТІ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ.....	12
1.1. Сутність та зміст особистісно-орієнтованого підходу в теорії та історії педагогіки.....	12
1.2. Культурний контекст як умова реалізації особистісно- орієнтованого підходу в освіті.....	26
1.3. Особливості готовності педагога до реалізації особистісно- орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.....	41
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	50
2.1. Аналіз рівня готовності педагога до реалізації особистісно- орієнтованого підходу в закладу загальної середньої освіти.....	50
2.2. Експериментальна програма підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.....	68
2.3. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи.....	75
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ.....	94

ВСТУП

Актуальність дослідження. Надії на те, що демократичні перетворення призведуть до швидкого «олюднення» соціуму, до утвердження прав і гідності індивідів, виявилися, мабуть, ілюзорними. Суспільство, як і раніше відчуває дефіцит особистісного начала у всіх сферах, в тому числі і в освіті.

Проблеми освіти, їх характер, сутність та шляхи вирішення іманентно пов'язані з глобальними соціокультурними тенденціями сучасної епохи, яка характеризується тим, що людство зробило крок не просто у XXI ст., а переживає наступ чергового етапу в цивілізаційному генезисі, суть якого – перехід від індустріалізму до постіндустріалізму.

Незважаючи на нестійкість соціальної ситуації, в освіті все виразніше виявляються тенденції, що дозволяють говорити про перехід цієї системи в новий якісний стан. До таких тенденцій можна віднести: поступову відмову від передачі підростаючому поколінню перевірених «істин» і посилення культуро творчої функції освіти, її відкритість інноваціям, зв'язки з соціумом, що динамічно змінюється, з планетарною екологічною ситуацією. Освіта все більше постає як сфера конкуруючих концепцій, як свого роду «виробництво освіченості», в якому, як і в інших виробництвах, використовуються сучасні наукомісткі технології, інформаційні продукти, кваліфіковані фахівці. Стаючи центральним феноменом культури, освіта все більше орієнтується на затвердження сутнісного особистісного начала в людині.

Перехід до особистісної парадигми як до більш високого ступеня цілісності в пізнанні і проектуванні освітніх процесів розширює функцію методології педагогіки. Вона стає своєрідною прикладною сферою філософії людини, а в якості регулятиву педагогічного пізнання виступає цілісний образ людського буття, можливостей освіти в розвитку сутнісних сил людини.

В ряду сутнісних сил людини – пізнання світу і перетворення самої себе. У цьому зв'язку особистісна орієнтація освіти покликана надати їй якісно новий

особистісний сенс. Вивченням механізму особистісного розвитку займалися класики психологічної науки: Л.І. Анциферова, Л.И.Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л Рубінштейн Б.Д. Ельконін та ін.. Педагоги також ведуть мову про особливу «педагогіку особистості» (Є.В. Бондаревська, В.С. Ільїн, І.Ф. Ісаєв, М.В. Кларін, С.В. Кульневич, В.А.Сластенин та ін.).

До теперішнього часу в педагогічній свідомості немає однозначного розуміння особистісно-орієнтованого підходу (Є.В. Бондаревська, В.М. Гуров, В.В. Давидов, В.С. Ільїн, М.В. Кларін, І.А. Колесникова, Дж. Найсбитт, Л.І. Новикова, В.В. Серіков, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Дж. Шваб та ін.).

Ідея особистісно-орієнтованої освіти в сучасній педагогічній теорії існує на двох рівнях – повсякденному і науковому. До першого, не принижуючи його значимість, можна віднести поширене в свідомості педагогів уявлення про особистісний підхід в освіті як про етико-гуманістичний феномен, пов'язаний з ідеями поваги особистості учня, партнерства, співробітництва, діалогу в освіті. Що стосується наукового уявлення про особистісно-орієнтовану освіту, то воно має різну концептуально-понятійну структуру в залежності від того, в рамках предмета якої науки ця концепція розглядається.

Філософія освіти досліджує особистісно-орієнтований підхід через категорії суб'єкта, свободи, саморозвитку, цілісності, діалогу як форми самовиявлення особистості. Особистісно-орієнтована освіта з цієї точки зору протистоїть редукції цілісної людини до окремих «частин» її буття - прагматизму, функціональному розвитку властивостей особистості, значущих для будь-яких утилітарних цілей (Г.С. Батищев, В.Є. Кемеров, М. Полані, В.М. Шердаков, Р. Еванс).

У нашому дослідженні особистісно-орієнтований підхід розглядається як розвиток особистості, що характеризується самовираженням, самовизначенням, рефлексією, ідентифікацією тих, що навчаються (Г.В. Акопов, П.М. Єрмаков, І.А. Зимня, В.Я. Ляудис, О.М. Матюшкін, В.В. Серіков, Д.І. Фельдштейн, В.Т. Фоменко, І.С. Якиманська).

В останнє десятиліття в освітній політиці України одним з пріоритетних напрямків є діяльність по відродженню і розвитку етнокультурно-орієнтованих освітніх установ. Національна освіта покликана забезпечити особистість не просто сумою якихось специфічних знань, а сформувати взаємопов'язані уявлення про світ і про етнічну групу, створити пізнавальне поле для засвоєння, інтерпретації та закріплення відповідної інформації через надання можливості участі в різних видах діяльності, сформувати установку на активність самого суб'єкта, вираження його власної позиції, стимулювати позитивну ідентифікацію з власною етнічною групою.

Актуальність нашого дослідження обумовлена завданнями, що стоять перед системою освіти, необхідністю відродження культурного потенціалу кожного народу за допомогою реалізації культурологічних принципів та особистісно-орієнтованого підходу в педагогічному просторі. А це в свою чергу актуалізує завдання якісно нової підготовки кадрів. Майбутнє закладу загальної середньої освіти прямо залежить від того, як якісно педагог буде здійснювати педагогічну діяльність у режимі культурологічної парадигми особистісно-орієнтованого підходу в освіті. На перший план виходять не традиційні предметно-спеціальні здібності, а загальна культура й творче начало в особистості педагога.

Проблемам підготовки педагога до особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності присвячені роботи О.В. Беляєва, Т.В. Лаврикової, М.О. Олійник, Г.М. Соловійова, В.М. Тарасюк, Т.І. Чечет, Н.І. Ястремської та ін.).

Актуальність теми зумовила проблему дослідження: визначити структуру та особливості готовності майбутнього педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження: розробити та апробувати програму підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження: підготовка студентів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: процес формування готовності майбутнього педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в наступному: формування готовності майбутнього педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти в процесі його професійної підготовки буде більш ефективним, якщо:

- теоретично буде розкрито сутність особистісно-орієнтованого підходу та особливості його реалізації в закладі загальної середньої освіти;
- будуть виявлені рівні та критерії готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти;
- буде розроблена та апробована програма підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

У відповідності до мети і гіпотези дослідження були сформульовані наступні **завдання дослідження:**

1. Теоретично розкрити сутність особистісно-орієнтованого підходу в теорії та історії педагогіки.
2. Розглянути культурний контекст як умову реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті.
3. Виявити особливості готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.
4. Розробити та апробувати спеціальну програму з підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.
5. Проаналізувати результати дослідницької роботи, що перевіряють ефективність розробленої експериментальної програми.

Методологічну основу дослідження склали: основні положення системного підходу, який передбачає вивчення різноманіття елементів,

відносин, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування та розвитку педагогічного знання.

Теоретичною основою дослідження склали: особистісно-орієнтований підхід в освіті (Н.Г. Зотова, М.О. Олійник, О.М. Піхота, В.В. Рибалка, Т.І. Чечет, І.С. Якиманська та ін.); філософія освіти, заснована на принципах гуманізму і взаємозв'язку освіти, культури, соціуму (Є.В. Бондаревська, І.Є. Видт, Б.С. Гершунський, В.В. Серіков та ін.); теорія розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, А.М. Бойко, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, В.М. Мясищев, С.Л. Рубінштейн).

У роботі використаний комплекс взаємодоповнюючих теоретичних і емпіричних **методів дослідження**.

– теоретичні: історіографічний і методологічний аналіз предмета дослідження, системний підхід до психолого-педагогічних явищ, теоретичне узагальнення результатів дослідження;

– емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, оцінювання; констатувальний, формувальний та контрольний експеримент.

Статистичні методи: кількісна та якісна обробка даних, графічне представлення результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- розроблена програма підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти («Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта»);

- виявлено рівні та критерії готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти (задовільний, достатній, високий).

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що в ньому з позиції системного аналізу розкрито сутність особистісно-орієнтованого підходу; розглянуто поняття «культура», «культурний контекст», «особистісно-орієнтований підхід» з точки зору різних психолого-педагогічних, філософських і антропологічних підходів у різні історичні періоди.

Практична значущість дослідження визначається тим, що в ньому на основі провідних теоретичних положень розроблена програма «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» щодо підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти. Результати дослідження можуть бути використані у закладі вищої освіти при підготовці педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Достовірність і обґрунтованість отриманих результатів та наукових висновків дослідження забезпечена обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, глибоким аналізом проблеми, широтою і різносторонністю експериментального дослідження, використанням комплексу загальнонаукових і педагогічних методів, адекватних меті, завданням і логікою дослідницького пошуку, статистичною значущістю отриманих даних.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Сутність та зміст особистісно-орієнтованого підходу в теорії та історії педагогіки

На думку ЮНЕСКО, ХХІ ст. має стати століттям, в якому культура і людина будуть розвиватися по гуманітарній, етно-психолого-педагогічній концепції особистості, заснованій на ідеях природо- і культуровідповідності, індивідуально-особистісного розвитку.

Слово особистість («personality») в англійській мові походить від латинського «persona». Спочатку це слово означало маски, що надягали актори під час театральної вистави в давньогрецькій драмі. Раб не розглядався як персону, для цього треба бути вільною людиною. Вираження «втратити обличчя», що є в багатьох мовах, означає утрату свого місця і статусу у визначеній ієрархії [55, с. 183].

Потрібно відзначити, що в східних мовах (китайській, японській) поняття особистості зв'язується не тільки і не стільки з обличчям людини, але і з усім його тілом. У європейській традиції обличчя розглядається в опозиції з тілом, тому що обличчя символізує душу людини, а для китайського мислення характерне поняття «життєвість» куди входять і духовні, і тілесні якості індивіда.

Як у східному, так і в західному мисленні збереження свого «обличчя», тобто особистості – це категоричний імператив людського достоїнства, без чого наша цивілізація втратила би право називатися людською.

Особистість – це цілісність, що задана природною і певною соціальною системою [11].

У гуманістичній філософії особистість – це індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Особистість – це ексклюзивне «повторення» світу в собі, прояв себе як суб'єкта, в якому зовнішні феномени-значення набувають форму смислів; вона не існує поза системою своїх виборів, ними конструюється і створюється. Це унікальний, який не має аналогів у живій і неживій природі комплекс енергетичних та інформаційних процесів і перетворень зі складною структурою взаємовідносин між ними [24, с. 212].

Поняття «особистість» - соціальна характеристика індивіда, що вказує на ті його якості, які формуються під впливом суспільних відносин, спілкування з іншими людьми. Як особистість людина формується в соціальній системі шляхом цілеспрямованого і продуманого виховання. Особистість характеризується рисами, які виражають сутність кожної людини як члена суспільства, водночас у особистості завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших людей. Людина стає особистістю в процесі досягнення певного рівня розвитку, який дозволяє вважати його здатним на самостійну перетворюючу діяльність. Він повинен виявити, розкрити свої властивості, закладені природою і сформовані в ньому життям і вихованням [39].

Особистість слід розглядати як єдине ціле, в якому присутні всі типи потреб (біогенні, психофізіологічні, культурносоціальні, особистісні). Особистість – це носій конкретних історичних суспільних відносин, що надає активний вплив на них своїми індивідуальними здібностями і схильностями, активністю. Поєднання біологічних особливостей організму, індивідуальної біографії, культурносоціального середовища, загального рівня розвитку, спрямованості і, нарешті, суперечливості рольової структури роблять кожну особистість унікальною. Ця унікальність і цілісність особистості, розглянута з її суб'єктивної внутрішньої сторони, відображається поняттям Я (І.С. Кон). Кожній людині притаманні системи відносин, що властиві тільки йому, які визначають його індивідуальність.

Виявленню механізму особистісного розвитку присвячено багато досліджень в області психології (К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Б.Д. Ельконін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, О.Б. Столяренко та ін.). Концептуальні положення про особистісний початок людини – результат фундаментальних досліджень в області психології особистості. З. Фрейд розробив психодинамічну теорію особистості, що підкреслює неусвідомлювані психічні або емоційні мотиви в якості основи людської поведінки. Формування особистості представлене у виді послідовності стадій психосексуального розвитку і відбувається в ранньому дитинстві, коли соціальне оточення пригнічує як небажані, неприпустимі в суспільстві, в першу чергу, сексуальні потяги. Таким чином, психіці людини наносяться травми, які потім в різних формах (у вигляді змін рис характеру, психічних захворювань, нав'язливих сновидінь, особливостей художньої творчості і т.д.) дають про себе знати протягом усього людського життя. З урахуванням цього етнологи роблять висновок про те, що відмінності в системах виховання різних народів призводять до формування у них своєрідних рис характеру.

А. Адлер розробив індивідуальну теорію особистості, що підкреслює унікальність кожного індивіда і тих процесів, за допомогою яких люди долають свої недоліки, прагнуть до досягнення життєвих цілей [57]. К.Г. Юнг – автор аналітичної теорії особистості, що надає велике значення протиставленню сил усередині особистості й прагнення до набуття індивідуальності за допомогою процесу індивідуалізації. Е. Фромм розробив концепцію «соціальної особистості», яка визначалася як більш або менш усвідомлена система ідей, вірувань, установок, цінностей, почуттів, в якій підкреслюється роль соціологічних, політичних, економічних, релігійних і антропологічних факторів у розвитку та формуванні характеру індивіда. Проте установки і цінності не ідентичні особистості як такої; вони відображають певний поверхневий пласт особистості [20].

К. Хорні створив соціокультурну теорію особистості або теорію оптимізації міжособистісних стосунків, націлену на подолання базисної

тривогою за допомогою надмірної залежності або емоційної відокремленості від інших людей. Р. Олпортом розроблено диспозиціональна теорія особистості, що виділяє стійкі якості (риси особистості), які притаманні людині і забезпечують сталість його поведінки з часом і зі зміною ситуації. Р. Кеттел створив структурну теорію рис особистості, що постулює існування основних схильностей або характеристик, які ініціюють і спрямовують поведінку. А. Маслоу розробив гуманістичну теорію особистості, що підкреслює унікальність людської особистості, пошук цінностей і сенсу існування, а також волю, що виражається в самоуправлінні та самовдосконаленні [67].

Особистісний розвиток відбувається протягом усього життя. Відповідно пропонувалися різні моделі для розуміння фаз росту і розвитку в житті людини.

Категорія розвитку, постійно піддаючись переосмисленню і трансформації в залежності від економічного, політичного і культурного життя, стає базовою в гуманістичній парадигмі освіти. Розвиток особистості відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх, соціальних і природних, керованих і некерованих чинників, в процесі засвоєння людиною цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству на даному етапі розвитку. Поки поведінкові або психологічні новоутворення не стають предметом власної активності суб'єкта, не відображаються в його свідомості як особлива мета, розвиток індивіда не стає у власному розумінні слова особистісним розвитком. Ще одним аспектом механізму особистісного розвитку є «втручання» свідомості в спонтанний потік переживань індивіда, що пов'язано зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його виразом у слові. Розвиток особистості передбачає розвиток потреби бути особистістю, отримати визнання цього факту від свого оточення. Це свого роду становлення здібності бути нею. Підставами і рушійною силою розвитку особистості виступає спільна діяльність і спілкування, за допомогою яких здійснюється рух особистості у світі людей, прилучення до культури. Належність до певної культури призводить до нормативних моделей мислення, емоцій і поведінки, формує ставлення до навколишнього світу.

Розвиток особистості являє складний взаємозв'язок еволюційного накопичення особистісного досвіду (смислів) і таких життєвих подій, які знецінюють або, навпаки, підсилюють якісь з цих смислів, вимагають рефлексії або навіть ревізії накопиченого досвіду під впливом не будь-яких впливів, а головним чином тих з них, які виражають потребу самої людини, звернені до його особистості, спираються на його власне ставлення до дійсності. Мова йде про становлення індивідуальної гармонії особистості, про забезпечення базового рівня культури, необхідного для саморозвитку особистості.

«Педагогіка особистості» (Є.В. Бондаревська, В.С. Ільїн, М.В. Кларін, С.В. Кульневич, В.А. Слостенін та ін.) розглядає розвиток особистості як діяльність, виконувану педагогами на основі цілеспрямованої передачі вихованцям певного досвіду особистісної самоорганізації.

Особлива функція освіти полягає в тому, що своїм змістом вона закладає базові, фундаментальні основи культури особистості – розумової, моральної, екологічної, естетичної, економічної, правової та ін. Механізми особистісного розвитку суттєво змінюються: на перший план виступає теоретична підготовка у сфері гуманітарних наук, діалог з культурою, інтеграція знань у цілісну картину світу, культурна рефлексія, саморегуляція, прийняття рішень у ситуаціях вибору, життєтворчість, саморозвиток. Особистісна парадигма вимагає універсальності, моральної цілісності. Її не можна утворити частково, стандартизувати. Особистість у цій системі не є чимось, що потрібно «активізувати» для виконання заданої навчальної програми, тобто виступає не як засіб, а як самоціль освітнього процесу.

Особистісний підхід в освіті, проголошений провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії та практики, не має в сьогоднішній педагогічній свідомості однозначного розуміння (Є.В. Бондаревська, В.В. Давидов, В.С. Ільїн, М.В. Кларін, І.А. Колесникова, Л.І. Новікова, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Дж. Шваб та ін.). Тому є всі підстави вести мову про множинність концепцій особистісно-орієнтованої освіти. Виділимо деякі, що найбільш часто зустрічаються трактування цього феномена.

1. Особистісний підхід в освіті на рівні буденного, найбільш масової педагогічної свідомості розуміється як етико-гуманістичний принцип спілкування педагога і вихованців. До гуманізму, до прийняття дитини як особистості закликали педагогів як класики педагогічної думки – Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстой, М. Монтесорі та ін., так і сучасні педагоги-новатори, що додало цьому принципу форму так званої педагогіки співробітництва.

2. Особистісний підхід розглядається як принцип синтезу напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості. Все, що відбувається в педагогічному процесі, педагогічно лише в тій мірі, в якій працює на цю мету [6].

3. Особистісний підхід тлумачиться як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень в педагогічному процесі. Сенса цього принципу в тому, що ніякі зміни в життєдіяльності людини не можуть бути пояснені без розуміння їх місця і ролі в самореалізації особистості [25].

4. Даний підхід трактується як принцип свободи особистості в освітньому процесі в сенсі вибору нею пріоритетів, освітніх «маршрутів», формування власного, особистісного сприйняття досліджуваного змісту (особистісного досвіду) [56].

5. Тривалий час побутувало розуміння особистості в освіті як якогось еталона, моделі «нової людини». Мова йшла про виховання особистості «з заданими властивостями». Так трактувався особистісний підхід у радянській педагогіці [2].

6. Особистісний підхід трактується як пріоритет індивідуальності в освіті в сенсі альтернативи колективно-нівелючому вихованню [10].

7. Ще одне значення поняття «особистісний підхід» пов'язують з уявленням про цілісність педагогічного процесу. Орієнтація на особистість дозволяє подолати сумативність, функціоналізм в побудові освітньої системи [32].

8. Нарешті, особистісний підхід може розглядатися як побудова особливого роду педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом,

технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [79].

За кожним з цих трактувань стоїть певна модель педагогічної діяльності, по-своєму виправдана і ефективна в тій чи іншій соціокультурній ситуації. Тому, ймовірно, особистісний підхід, як і сама особистість, - складний, важковловимий предмет багатьох наук, - не може бути зведений до одного-єдиного способу його розуміння. Внаслідок цього потрібна не конкуренція ідей, а інша методологія, орієнтована на поліпарадигмальне бачення проблеми, на багатовимірний простір ідей особистісно-орієнтованої освіти.

Поліпарадигмальність не виключає при цьому створення конкретних концепцій освіти, що розробляють ті чи інші аспекти даної проблеми.

Своєрідним інтегратором цього простору виступає ідея множинності сутностей, культур та звичаїв особистості. Поліпарадигмальність в цьому випадку означає відкритість дослідника всіляким новим баченням проблеми особистості в освіті. Важливо лише при всіх варіантах і трактуваннях цього підходу зберегти його сутнісну установку, його головний критерій, який полягає в затребуваності особистісного (цілісного, вільного) життєпрояву людини в ідеалі у всіх ситуаціях освітнього процесу. Освітній процес наповнюється такими завданнями та видами діяльності, виконання яких поза актуалізацією цілісних, життєво-сміслових функцій людини неможливо.

Особистісний підхід в освіті безперервно пов'язаний з гуманістичною традицією в педагогіці, яка корінням сягає глибинних витоків людської культури. У відповідних працях посилаються, як правило, на Протагора («міра всіх речей - людина»), Сократа, Платона, Аристотеля і більш пізніх римських мислителів – Плутарха, Сенеку та ін. Розквіт гуманізму пов'язують з подоланням релігійно-канонічних та тоталітарних систем середньовіччя, коли відбувся незвичайний злет людського духу, чим ознаменувалось Відродження.

У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція викладена в роботах представників практично всіх історичних епох (П.Ф. Каптерев, Мономах, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, В.Т. Шацкий).

Особистісний підхід являє собою парадигмальний принцип гуманістичної педагогіки. Виник він як принцип дослідження явищ психології, етнолінгвістики, феноменів педагогічної практики. Суть його в тому, щоб проектувати педагогічні процеси, з огляду на їх спрямованість на розвиток «індивідної» і «особистісної» сутності людини. Як індивід, він ідентичний соціальним нормам, ефективний відносно очікуваних соціальних ролей. Це зовнішня відповідність людини культурного ідеалу досконалої людини.

Вивченням особистісного підходу у свій час займалися В.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін. О.В. Мудрик зазначав, що особистісний підхід може здійснювати лише педагог, який усвідомлює особистістю самого себе. Тільки в цьому випадку він може побачити особистість вихованця, зрозуміти його і будувати свою взаємодію з ним як діалог, як обмін інтелектуальними, моральними, емоційними і соціальними цінностями, завдяки чому може надавати допомогу в розвитку особистості вихованця та розвивати себе як особистість [48].

Особистісний підхід є подальшим розвитком і поглибленням індивідуального підходу і має свої суттєві особливості. При індивідуальному підході вчитель бачить у школярі, учня. Суть особистісного підходу – відкрити і розвинути особистість кожного школяра: треба вивчати і знати особистість школяра у всьому різноманітті і єдності її властивостей; вибирати цілі, зміст, методи, форми і засоби виховання з урахуванням особистісних особливостей вихованців; поважати особистість, її права і свободу, виявляти гуманне ставлення до особистості; бачити в особистості певний соціально-психологічний тип і її неповторну індивідуальність; виходячи з того, що тільки особистість може сформувати особистість, вчителю необхідно враховувати і особливості своєї особистості, виробляти свій особистісний стиль педагогічної діяльності.

Сутність особистісно-орієнтованого підходу в освіті полягає в створенні умов для цілісного прояву, розвитку і самореалізації суб'єктів освітнього процесу, в максимальному врахуванні можливостей конкретного індивіда, в т.ч.

вроджених якостей, в орієнтації на самотність і унікальність кожної людини, розвиток її здібностей до передбачення, цілепокладання, самотворення, самовдосконалення, саморегуляції, рефлексії (В.І. Загвязинський).

У концепції особистісно-орієнтованого підходу в навчанні в якості основних функцій особистості виділяються наступні:

1. Свідоме обґрунтування діяльності та поведінки на основі мотивів і диспозицій.
2. Опосередкування зовнішніх впливів і внутрішніх імпульсів поведінки.
3. Проблематизація і конфліктизація дійсності – бачення в ній безпосередньо несприйманих колізій і невідповідностей.
4. Критична ревізія норм – орієнтирів поведінки.
5. Рефлексія і побудова системи смислів (смыслотворчість).
6. Вироблення інструментарію (системи категорій і еталонів) для особистісного «виміру» дійсності, побудови особистісної картини світу (світогляду особистісного знання) [47].
7. Автономізація від навколишньої дійсності, вироблення стійкості і незалежності внутрішнього психологічного середовища.
8. Ставлення до світу, що творчо перетворюється, вихід за межі нормативної заданості.
9. Прагнення до самореалізації, до втілення в матеріальному і духовному світі своїх уявлень про нього, намірів і способу Я.
10. Підтримання життєдіяльності людини на певному рівні духовності; запобігання редукції життєвих проявів людини до прагматиці, реактивності [34].

Таким чином, гуманістичний напрямок центровано на людині (головна цінність), культурі та соціумі як взаємопов'язаних детермінантах освіти. Ці особливості гуманістичної парадигми створили передумови для виникнення в її контексті особистісно-орієнтованих моделей освіти.

Розглянемо докладніше варіативні моделі особистісно-орієнтованої освіти, існуючі на даний момент у педагогічній теорії і практиці.

Модель особистісно-орієнтованої освіти належить відомому американському психотерапевту Карлу Роджерсу [61].

Людина, за К. Роджерсом, є суб'єктом свого життя, вона вільна у своїх виборах, прийнятті рішень, прагне до саморозвитку та особистісного зростання. Для розкриття і реалізації людського потенціалу необхідні сприятливі умови життя та навчання, орієнтовані на особистість і її життєві проблеми.

У зв'язку з цим К. Роджерс виділяє два типи навчання: інформаційний, що забезпечує просте знання фактів, і значуще вчення, що дає їм дієві знання, необхідні для самозміни і саморозвитку. Навчання другого типу, що допомагає людині бути особистістю, це і є особистісно-орієнтоване навчання.

К. Роджерс виходить з того, що джерело і рушійні сили розвитку і особистісного зростання знаходяться в самій людині. Тому головна задача навчання полягає в тому, щоб допомогти їй зрозуміти себе, розібратися у своїх проблемах та мобілізувати свої внутрішні сили та можливості для їх вирішення і саморозвитку.

К. Роджерс виділив п'ять умов особистісно-орієнтованого вчення.

Перша стосується наповненості змісту спілкування життєвими проблемами учнів. Друга умова позначається як «реальність особистості вчителя», який повинен виявляти свої людські якості у взаємодії з учнями. Третьою умовою є прийняття вчителем учня таким, яким він є, і розуміння його почуттів. Четверте умова характеризується тим, що учень повинен відчувати себе вільно в світі джерел знань та інформації і завжди мати можливість вступити в діалог з учителем, вибрати альтернативне рішення проблеми. Нарешті, п'ята умова значущого навчання полягає в необхідності вчителя спиратися на тенденцію своїх учнів, що самоактуалізується.

У сучасній педагогіці концепція особистісно-орієнтованого навчання з позицій психології розроблена І.С. Якиманською. Вона підкреслює, що учень не стає суб'єктом навчання, а є їм спочатку як носій суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід набувається дитиною поза межами навчального процесу, самотійно. Роль ж навчання полягає в тому, щоб, виявивши особливості

суб'єктного досвіду, створити умови для розкриття і розвитку його індивідуальних пізнавальних можливостей [84].

У концепції дослідниці основна увага приділяється технології особистісно-орієнтованого навчання, метою якої є розвиток індивідуальності учня. Принцип суб'єктності освіти реалізується в наступних дидактичних вимогах до змісту і організації особистісно-орієнтованого освітнього процесу:

- навчальний матеріал забезпечує виявлення змісту суб'єктного досвіду учня;

- виклад знань у підручнику (вчителем) спрямовано на перетворення наявного досвіду кожного учня;

- в ході навчання відбувається постійне узгодження досвіду учня з науковим змістом поставлених знань;

- активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності забезпечує йому можливість самоосвіти і саморозвитку в ході оволодіння знаннями;

- навчальний матеріал організується з урахуванням можливості вибору учнем знань;

- учні стимулюються вчителем до самостійного вибору і використання найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу;

- у зміст навчання вводяться знання про прийоми виконання навчальних дій;

- забезпечується контроль і оцінка не тільки результату, але й процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал;

- освітній процес забезпечує побудову, реалізацію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності. Для цього виділяються «одиниці навчання», які використовуються вчителем на уроці, в індивідуальній роботі [84].

Спостерігаючи за учнем в освітньому середовищі, вчитель складає його «пізнавальний портрет» (характеристику його особистісного розвитку) і

виявляє його «пізнавальний профіль» (тип мислення), що дозволяє проектувати подальший особистісний розвиток учня.

В основу моделі особистісно-орієнтованої освіти, розробленої В.В. Серіковим, покладена теорія особистості С.В. Рубінштейна, згідно з якою сутність особистості проявляється в її здатності займати певну позицію. Особистісно-орієнтована освіта – це така освіта, вважає В.В. Серіков, яка створює умови для прояву особистісних функцій учня [68, с. 16].

Мета особистісно-орієнтованої освіти полягає в тому, щоб створити умови для прояву цих функцій, або універсальних особистісних здібностей дитини.

Головною умовою прояву особистісних здібностей в освітньому процесі В.В. Серіков вважає створення особистісно-орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої), в якій вимагається прояв особистісних функцій: виникає необхідність шукати сенс, подумати про себе, вибрати творчий варіант вирішення проблеми і т.д. У такій ситуації формується суб'єктний досвід дитини. Зміст особистісно-орієнтованої освіти має включати різні види такого досвіду.

Основна увага в концепції В.В. Серікова приділена педагогічній технології створення особистісно-орієнтованих ситуацій. Пропонована технологія ґрунтується на ідеї реалізації трьох основних характеристик особистісно-орієнтованої ситуації: життєвої контекстності, діалогічності та ігрової (рольовій) взаємодії її учасників. Тріада «завдання - діалог - гра» утворює базовий технологічний комплекс, що створює ціннісно-сміслову поле міжсуб'єктного спілкування в особистісно-орієнтованому освітньому процесі [69, с. 95].

В моделі, розробленої М.І. Алексєєвим, сутність особистісно-орієнтованого навчання пов'язується не тільки з унікальністю і самобутністю учня, але і з неповторністю особистості педагога, з одного боку, а з іншого з поняттям «культурного акта», сенс якого полягає у створенні учнем себе, своєї особистості за допомогою самоствердження в культурі [3].

Проектування особистісно-орієнтованого навчання – особливий тип педагогічної діяльності, зміст і організаційне оформлення якого орієнтоване на облік: типу психічного розвитку учнів; особистісних можливостей і особливостей педагога; психологічно адекватного подання для учня специфіки предмета [3, с. 38].

Тип психічного розвитку учня, за М.І. Алексєєвим, детермінований спрямованістю навчання – інструментальною або культурологічною. У першому випадку розвиваються когнітивні здібності особистості: пам'ять, увага, мислення і активність у пізнанні; в другому – розвивається ціннісно-емоційна сфера особистості, її особистісні відношення до світу, себе. Такий підхід привів дослідника до розрізнення суб'єктно-орієнтованого та особистісно-орієнтованого навчання.

Включення особистісних якостей педагога в процесі проектування особистісно-орієнтованого навчання – друга особливість дидактичної моделі М.І. Алексєєва, однак технологія реалізації цього компонента автором достатньою мірою не розкрита. Основну увагу зосереджено на «препаруванні» вчителем навчального матеріалу в контексті організації особистісно-орієнтованого освітнього процесу. Підставами для роботи з вмістом стали виділені дослідником механізми розвитку і функціонування особистості (рефлексія, персоналізація, стереотипізація) і класифікація навчальних предметів за критерієм способу їх засвоєння учнями.

М.І. Алексєєв виділяє три групи предметів, які умовно позначає як структурно-орієнтовані (математика, фізика, хімія, біологія і ін.), позиційно-орієнтовані (історія, рідна та іноземна мова, право та ін.), смисло-орієнтовані (література, предмети мистецтва). Механізмом засвоєння перших виступає рефлексія, пошук «нового» знання, других – стереотипізація, пошук інструментальних орієнтирів, третіх – персоналізація, пошук смислів. Така «особистісна» класифікація навчальних предметів дозволяє педагогу проектувати технологію особистісно-орієнтованого навчання, адекватну як

завданням особистісного розвитку, так і можливостям змісту навчання в їх реалізації [3, с. 45].

Таким чином, поява різноманітних концепцій особистісно-орієнтованої освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогіці знаменує початок нового етапу розвитку світової педагогічної думки, особливості якої полягають в наступному:

- змінюється загальний погляд на освіту в напрямку все більш глибокого розуміння її як культурного процесу, сутність якого виявляється в гуманістичних цінностях і культурних формах взаємодії його учасників;

- змінюється уявлення про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції тощо, у зв'язку з чим змінюється і її роль у педагогічному процесі, вона стає його системоутворюючим початком;

- піддається ревізії ставлення до учня як об'єкту педагогічних впливів, і за ним остаточно закріплюється статус суб'єкта освіти та власного життя, що володіє унікальною індивідуальністю. Створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей і педагогічна підтримка дитячої індивідуальності розглядаються як головні цілі освіти;

- у педагогіку активно проникають і стають затребуваними результати новітніх досліджень про психологічні механізми розвитку особистості. Поряд з інтеріоризацією (перекладом зовнішніх впливів у внутрішній план особистості), яка раніше розглядалася як головний механізм особистісного розвитку (соціалізації), важливе значення надається персоналізації, самоідентифікації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та іншим внутрішнім механізмам індивідуального саморозвитку.

Все це знаменує відхід педагогіки і освітньої практики від парадигми формування особистості із заданими властивостями і їх поворот до розробки теорії освіти як особистісно-орієнтованого культуросообразного процесу.

Мова йде про те, що суб'єктивне проектування освітньої моделі та її реалізація відображають ознаки актуальної культури, природно сполучаючись з її основними атрибутами. Тільки в цьому випадку освіта виконує свою творчу функцію як механізм культурогенеза.

Концепції особистісно-орієнтованої освіти культурологічного типу потребують особливої уваги і будуть розглянуті далі.

1.2. Культурний контекст як умова реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті

Для того щоб визначитися в оцінці співвідношення культури і освіти в рамках нашого дослідження, необхідно дати характеристику таким поняттям, як «культура», «контекст», «культурний контекст».

Культура – поняття складне, полісемантичне, багатозмістовне й не піддається однозначному тлумаченню. Фахівці підраховали, що в науці зараз існує понад триста визначень поняття культури. Саме ставлення до культури багато в чому залежить від дослідницьких установок: культура є об'єктом вивчення філософів, істориків, етнографів, культурологів, соціологів та ін. Залежно від їх теоретичної методології формується і погляд на культуру, висвітлюються її певні риси [31].

Коротке і одночасно широке визначення запропоновано М. Херсковицем, який стверджував, що «культура – це частина людського оточення, створена самими людьми» [41, с. 35]. У цьому сенсі до культури належить кожний, навіть найпростіший предмет, створений людиною, будь-яка думка, що зародилася в її свідомості. П.Р. Стефаненко уточнює, що «культура» – те, що не є «природа» [71, с. 33].

Одні вчені розглядають культуру як систему створених людиною матеріальних і духовних цінностей, що історично розвивається (А.І. Арнольдів), інші (М.С. Каган, В.Ж. Келле, В.М. Межуєв, Е.В. Соколов) –

як спосіб людської діяльності. Ю.В. Бромлей під культурою в широкому розумінні цього слова, розуміє «все те, що створено і створюється людством, від знарядь праці до предметів домашнього вжитку, від звичок, звичаїв, самого способу життя людей до науки і мистецтва, релігії й атеїзму, моралі і філософії» [14, с. 13]. У філософській і педагогічній літературі категорія «культура» розглядається як наукова проблема і явище суспільного життя (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Є.М. Жуков, С.М. Ковальов, О.М. Леонтєв, В.С. Мухіна, С.Л. Рубінштейн).

Філософське розуміння культури є осмислення вираженого в ній прагнення до безмежності й універсальності людського розвитку. З погляду філософії, культура є світ, в якому людина знаходить себе. У Філософському енциклопедичному словнику зазначається, що культура – це «специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представленої в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установ, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе» [77, с. 323].

У соціології культура трактується як соціальний інститут, який дає суспільству системну якість, дозволяє розглядати її як стійку цілісність, відмінну від природи. Тут значною мірою ототожнюється функціонування суспільних інститутів і підсистем культури (матеріальної, політичної, духовної). Культура розглядається з точки зору її функціонування в конкретній системі суспільних відносин і інститутів, що визначають ролі та норми поведінки людей в суспільстві [70].

В психосоціальному розумінні, запропонованому Р. Ле Вином, культура розглядається як феномен, який створює середовище, в якій люди існують: окремі індивіди адаптуються не безпосередньо до фізичних і біологічних умов, а до культурних (соціокультурних) умов, що включають засоби для індивідуального виживання.

В педагогічній енциклопедії поняття «культура» визначається як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил, здібностей

людини, виражених в типах і формах організації життя і діяльності людей, в їхніх взаємовідносинах, а також в створюваних ними матеріальних і духовних цінностях. Ядро культури становлять загальнолюдські цілі та цінності, а також історично сформовані способи їх сприйняття і досягнення. «Культура сприймається, засвоюється і відтворюється кожною людиною індивідуально, зумовлюючи її становлення як особистості у взаємодії зі світом матеріальних предметів і соціальних відносин» [64, с. 486].

В. Оконь дає таке трактування даного феномена: «Культура – це сукупність створених наукових, моральних, соціальних, мистецьких та технічних цінностей, а також участь, взаємодія з цими цінностями і створення нових» [50, с. 112].

Дослідники А.А. Беляєв, Є.М. Жуков, С.М. Ковальов, А.М. Прохоров розглядають культуру як знання, що характеризує різні історичні епохи, етноси, сфери життєдіяльності, інформує про рівень розвитку суспільства.

Розглядаючи культуру як соціальне явище, І.З. Танчин виділяє такі основні аспекти: генетичний, світоглядний, аксіологічний, гуманістичний, нормативний і соціологічний. У генетичному аспекті вона постає як продукт суспільства; в світоглядному – як продукт свідомості; в аксіологічному – як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною; в гуманістичному – як фактор розвитку і активізації особистості; в нормативному – як умова орієнтації людини у світі; в соціологічному – як діяльність історично конкретного соціального суб'єкта-суспільства [74].

В.А. Буслинський вважає, що «культуру можна визначити як процес і результат людської діяльності, зміст якої полягає саме в реалізації певних цінностей або життєвих смислів культури» [15].

У розумінні М.С. Кагана, культура – це внутрішня сутність людських ідей, зроблених людиною речей, прояв звичок, навичок; вона розглядається як феномен людського духу, сформований в результаті практичної діяльності людей, і як символічно закріплена діяльність людей, освячена гуманними і

моральними цілями, у відповідності з типом господарсько-побутової діяльності [33].

Р. Хофстеде розрізняє культуру у вузькому розумінні, або «культуру один», і культуру в широкому розумінні цього слова, або «культуру два». У «культуру один» входять такі результати «вдосконалення розуму», як освіта, мистецтво та література. «Культура два» вбирає в себе не тільки поняття «культура один», але і такі звичайні і прозаїчні речі повсякденного життя, як привітання, їжа, прояв/непрояв емоцій, збереження певної фізичної дистанції від інших, заняття любов'ю або підтримання гігієни тіла. «Культура два» має справу з набагато більш фундаментальними людськими процесами, ніж «культура один», - з речами, які заподіюють біль або наносять образу [22].

Основні теоретичні положення концепції «культурних моделей» були узагальнені і систематизовані А. Кребером і К. Клакхоном. За їх визначенням, «культура складається з експліцитних та імпліцитних моделей поведінки, які отримують символічну форму і відображають особливості різних людських груп, зокрема, втілюючись в артефактах. Істотна особливість культури полягає в наявності в ній традиційних, тобто історично вироблених і відпрацьованих ідей і в першу чергу вироблених даним народом ідей, цінностей; культурна система може, з одного боку, розглядатися як продукт діяння, а з іншого – як щось, що обумовлює подальші дії. Культура – це не тільки поведінка, а вивчення культури – це не тільки вивчення поведінки. Частина культури складається з поведінкових норм і стандартів. Інша – з ідеологічних суджень і пояснень деяких форм поведінки. І, нарешті, кожна культура включає в себе певні загальні принципи, на основі яких відбувається вибір тих чи інших форм поведінки, їх упорядкування, і таким чином складається певна варіативність культурних моделей» [7, с. 81].

Таким чином, одні вчені під культурою розуміють суму всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань, інші – соціально успадкований комплекс практики, тобто певну основу життя, треті – продукт діяльності людей і засіб пристосування суспільства до природного середовища і економічним потребам.

Між тим, культура є якісною характеристикою цілісності суспільства. Кожне покоління отримує з минулого таку основу, яка забезпечує безперервність, цілісність розвитку. Поряд з цим успадковується і певна культурна традиція, завдяки чому можливий не тільки спадкоємна зв'язок у розвитку культури, але і цілісність, безперервність розвитку. Культура – невід'ємна частина індивіда і при цьому існує поза нього; вона особливим чином визначає саму свідому активність людей, задаючи і регулюючи її цільову спрямованість і характер організації.

Поняття «контекст» є смислоутворюючою категорією. У психологічній, а останнім часом і в педагогічній літературі термін «контекст» використовується надзвичайно широко.

Поняття «контекст», яке прийшло з лінгвістики, у мовознавстві і логіці визначається як «відносно закінчений у значеннєвому відношенні уривок тексту або мови, в якому виявляється сенс і значення слів або пропозицій, що входять до нього, як лінгвістичне оточення певної мовної одиниці» [17, с. 33].

П. Ліндсей, Д. Норман відводять контексту велику роль у процесах переробки інформації людиною. «Завдяки контексту людина знає, чого їй слід очікувати, може осмислено інтерпретувати продукти сприйняття» [46, с. 68].

Всяке відкриття, на думку С.Л. Рубінштейна, – це відкриття прихованих властивостей предмета при включенні його в нові зв'язки. В тексті, який потрібно зрозуміти, всі елементи повинні виступити в тому вигляді, якими вони включаються в цей контекст. «Розуміння як процес, як психічна розумова діяльність – це диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних до контексту якостях і реалізація (синтез) утворюючих цей контекст» [65, с. 131].

З усього сказаного можна зробити висновок про те, що контекст є надзвичайним фактором, що обумовлює відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх особистісний смисл.

Поняття «культурний контекст» передбачає розгляд культури як результат дії законів смислоутворювання. Смислоутворювальна діяльність, будучи загальною стратегічною лінією розвитку, характерна для всіх видів діяльності (ігрової, навчальної, соціальної). Особистість розвивається в просторі смислів і, відповідно, всілякі сутності є продуктами смислопокладання. «Саме належність до єдиного смислового простору об'єднує повсякденне життя окремої людини та історичну практику, інтелектуальну рефлексію і несвідому пам'ять соціального колективу, а також безліч інших проявів активності в суцільному континуумі культури» [75, с. 21].

«Культурний контекст» є вираження гуманістичних смислів. Точне визначення сутності гуманізму дав В. Кант - «людяність, співтовариство, людинолюбство», основні його складові - «почуття блага, співчутливе ставлення до оточуючих людей і можливість спілкуватися з ними з тим, щоб людство таким шляхом перетворилося на товариство взаємоспівпрацюючих, взаєморозуміючих людей» [26, с. 18].

Поняття «культурний контекст» нерозривно пов'язує культуру з людиною, більше того, людина в рамках даного поняття стає епіцентром культури.

Зв'язки культури з людиною особливо тісні й різноманітні. Це й не дивно: якщо природа дає культурі матеріали, з яких вона вибудовує новий світ - «другу природу» і якщо суспільство організовує середу, в якій культура живе, функціонує, розвивається, то людина є прямим культурогенним суб'єктом, що втілює себе в культурі, робить її своїм інобуттям і нею ж формується.

Спираючись на визначення культури (дане відомим філософом М.С. Каганом) як «органічної форми буття, похідною від діяльнісного буття людини», можна стверджувати, що для контексту культури характерно утримання специфічного, унікального, що відображає цілісність її творця і носія. Вона знімає для нащадків процеси і результати людської діяльності, суть яких закладена у визначенні цінностей і життєвих смислів, у формуванні творчого ставлення до цивілізаційних досягнень.

Таким чином, поняття «культурний контекст» включає в себе системно організований простір гуманістичних смислів, поринаючи в який індивід відкриває сутнісний зміст культури та свого буття у ній. Відображаючи реальність світу культури, культурні смисли визначають в значній мірі формування смислової сфери індивіда як носія цієї культури.

В свою чергу культура виступає передумовою і результатом освіти людини. Освіта – складова частина культури, її підсистема; це спосіб входження в цілісне буття культури, «осягнення і здійснення індивідом родових і видових смислів життя» [19, с. 24].

Оскільки освіта і культура можуть розглядатися як генетично єдині «сторони» процесу становлення і розвитку людської соціальності, остільки і освітні центри, будь-які історичні форми повинні бути і центрами культури, «майстернями» культуротворчості. Зміст освіти необхідно наповнити, збагатити культурними цінностями і смислами. Культурні смисли освіти – це і є її особистісні смисли.

Отже, стає очевидним розгляд культурного контексту як умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Одним з найважливіших критеріїв особистісно-орієнтованої освіти у даному випадку стає людино-орієнтованість: людина, будучи епіцентром такої освіти, пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, що в свою чергу забезпечує її особистісно-смисловий розвиток. Набуття людиною особистісних смислів в освіті відбувається за допомогою культурного контексту. Це такі особистісні смисли як: віра, надія, любов, можливість творчості, успіху, розвитку, спілкування з природою, людьми, самореалізації в культурі.

Стрижнем особистості виступає гуманістичний світогляд – це сукупність поглядів, переконань, ідеалів, що визначають духовність, ціннісно-смислові орієнтації, власне Я, творче і діяльнісне ставлення до світу, до свого місця в суспільстві. Можна сказати, що людина завдяки цілеспрямованому впливу особистісно-орієнтованої освіти, що складається з засобів, розроблених

культурою для розвитку особистості, формується як особистість у контексті культури.

Для більш детального аналізу впливу культурного контексту на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті, нам представляється необхідним розгляд наявних на даний момент в педагогічній теорії і практиці гуманістичних концепцій особистісної орієнтації, в яких відображені людина і культура.

Концепція педагогіки свободи, розроблена О.С. Газманом, зумовила необхідність звернення до розуміння виховання як діяльності, заснованої на вільному саморозвитку особистості та її педагогічної підтримки.

О.С. Газман звертається до педагогічного потенціалу свідомості, як головної цінності освіти, стверджуючи, що «... свідомість творить діяльність, а, значить, і саму людину» [21, с. 18]. Дослідник по-новому ставить питання про «об'єкт» освіти. В гуманістичній педагогіці об'єктом не може виступати ні окрема особа, ні клас (група, колектив). Їм, на думку вченого, є тільки освітній матеріал (предмети, явища, цінності, діяльність, психологічна атмосфера), в процесі перетворення якого відбувається самовизначення та саморозвиток і вчителя, і учня. Самовизначення є результатом свідомого вибору особистістю засобів самореалізації в конкретних життєвих умовах, головним механізмом здобуття внутрішньої свободи.

У відповідності з концепцією педагогіки свободи, педагогічна підтримка, за О.С. Газману, полягає у спільному з дитиною визначенні її інтересів, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй досягати позитивних результатів у навчанні, способі життя. Педагогічна підтримка передбачає гуманістичну культуру виховання (рівноправність, повагу і довіру).

Предметом педагогіки свободи є способи вивчення людиною самого себе. Вона розглядається як теорія і практика діяльності професіоналів, які орієнтуються на учня, як на унікальну духовну «самість», індивідуальну дійсність. Головне завдання педагогіки свободи полягає у допомозі дитині як

суб'єкту вільної свідомості (самосвідомості), вільної діяльності (самодіяльності), вільного вибору (самовизначення).

Концепція педагогіки свободи О.С. Газмана намітила основні орієнтири стратегії педагогіки особистості, що розгорнуто представлені наступними концепціями.

Концепція особистісно-орієнтованої освіти культурологічного типу була запропонована Є.В. Бондаревською. У рамках даної концепції освіта розглядається як частина культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на її збереження і розвиток через людину [13].

Є.В. Бондаревська визначає освіту, звернену до людини і орієнтовану на культуру і особисті смисли, як культурологічну, особистісно-орієнтовану. Її мета – людина, що пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами (людина культури).

По відношенню до учня культурологічна особистісно-орієнтована освіта виконує такі функції: допомагає знайти цінності і смисли життя; здійснює його розвиток як людини культури і цілісної особистості; підтримує його індивідуальність і творчу самобутність [12].

Зміст особистісно-орієнтованої освіти культурологічного типу включає такі обов'язкові компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний. Аксіологічний компонент має на меті введення учнів у світ цінностей та надання допомоги у виборі особистісних смислів. Когнітивний компонент забезпечує їх знаннями про людину, культуру, історію, природу. Діяльнісно-творчий компонент сприяє формуванню та розвитку в учнів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості. Особистісний компонент забезпечує пізнання себе, формує особистісну позицію.

Концепція особистісно-орієнтованої освіти культурологічного типу, на думку Є.В. Бондаревської, забезпечує особистісно-смісловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, унікальність і неповторність кожної особистості, її здатність до самозмінення та культурного саморозвитку [13].

Цікавим, на наш погляд, представляється бачення освіти І.Є. Видт, а також запропонована нею нова освітня парадигма.

На думку дослідниці, «панівна культура, актуалізуючи певний соціально - педагогічний ідеал – модель одиничного суб'єкта культури, який успішно діє в актуальних культурних реаліях, визначає способи і шляхи його формування, створює систему громадського виховання, виділяючи його суб'єкти, якими є сім'я, рід, громада, суспільство, держава тощо На певній стадії держава породжує спеціалізований інститут для цілеспрямованого відтворення соціально - педагогічного ідеалу, адекватного актуальній культурі, систему освіти» [18, с. 25].

Нова парадигма освіти, як вважає І.Є. Видт, передбачає комплексний розвиток учня, де «десяткою» в мішені цілей є свідомість, а три попередні етапи (рефлексивний, психологічний та інтелектуальний розвиток) – закономірні і послідовні кроки до неї» [19, с. 87]. Мета освіти – формування особистості шляхом генезису рівнів свідомості та самосвідомості як його різновиди: від побутового (егоцентризм, неадекватна самооцінка, поведінкова імпульсивність, конфліктний тип поведінки та ін.) до внутрішньо рефлексивного (стійкість образу Я, ставлення до себе як до носія індивідуальних якостей, толерантність, креативність, самореалізація, гуманістичний характер відносин зі світом, соціоролева гнучкість та ін.).

В процесі освіти, на думку І.Є. Видт, важливо дати не в готовому вигляді минулий досвід, а навчити критеріям відбору того, що в ньому цінне для майбутнього. Культурологічна парадигма передбачає принципову зміну завдань – не «засвоєння знань», а «освоєння смислів різних культур», народження смислів і їх самостійна розшифрування.

Таким чином, у якості принципів нової освітньої парадигми, які роблять її адекватною сучасній культурі, І.Є. Видт виділяє універсальність, інтегративність, полікультурність, гуманність, комунікативність, проєктивність і безперервність.

Розглянуті нами гуманістичні концепції розвитку особистості характеризують людину і її розвиток саме через призму культурного контексту.

Нова якість особистісно-орієнтованої освіти пов'язана з культурним контекстом, який визначає відношення між вихованням і культурою як середовищем, що ростить і живить особистість (П.О. Флоренський), а також між вихованням і розвитком дитини як людини культури. Це означає, що культурне ядро змісту виховання повинні складати універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні і регіональні цінності, а ставлення до дитини будується з урахуванням сприйняття її як вільної цілісної особистості, здатної по мірі свого розвитку до самостійного вибору смислів - цінностей, самовизначенню у світі культури і творчої самореалізації. Виховання при цьому не нав'язує ті чи інші цінності, а лише створює умови для їх впізнавання, розуміння і вибору, стимулює цей вибір і подальшу внутрішню роботу дитини над своїми діями і вчинками. Основні функції культуросообразного виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється розвиток дитини і набуття нею досвіду культуросообразної поведінки, надання їй допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків і здібностей. Іншими словами, це виховання, яке всією своєю організацією спонукає культурний саморозвиток дитини і допомагає їй в цьому процесі. Воно ґрунтується на ідеї саморозвитку дитини як творчої особистості.

Гуманістичне особистісно-орієнтоване виховання – це педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації і творчої самореалізації особистості, в ході якого відбувається входження дитини в культуру, життя соціуму, розвиток усіх її творчих здібностей та можливостей. Епіцентром освіти в такій школі є учень: розвиток, становлення його індивідуальності, задоволення освітніх потреб, інтересів, творчих можливостей [43].

Культурний контекст наповнює освіту особистісними смислами, визначає рівень активності людини, міру її включеності в культуру свого народу.

Весь хід розвитку людства, а також освіти, наочно показує, що людина готується не до життя взагалі, а до життєдіяльності у певних етносоціокультурних умовах. «Ціннісно-нормативний образ дитини і нерозривно пов'язані з ним цілі, завдання та методи виховання, - зазначає І.С. Кон, – залежать від притаманній культурі імпліцитної теорії людини, яка становить ядро, стрижневу вісь так званої наївної, буденної, життєвої, народної психології будь-якого народу, нації або етнічної групи, інтегруючи і підсумовуючи особливості його соціального виховання, очікувань і оцінок. Імпліцитна, тобто прихована теорія особистості – центральна ціннісна орієнтація, з якою так чи інакше співвідносяться всі форми соціальної поведінки та в особливості – виховання підростаючих поколінь» [38, с. 110].

Цілеспрямована освіта, організовується суспільством, протікає тим успішніше, чим повніше вона враховує вплив, який чинять на людину об'єктивні умови її життя. Індивід – не тільки об'єкт впливу суспільних відносин, але і суб'єкт, який, засвоюючи соціальний досвід, вибірково ставиться до навколишньої дійсності. Він володіє відносною свободою у виборі форми поведінки. Отже, вплив етнічних відносин на людини набуває значимість через індивідуальну позицію особистості.

Завданням закладу загальної середньої освіти стає підготовка громадянина, що належить певному етносоціуму, культурі, історичній епосі, природно-географічному регіону. Освіта повинна бути спрямована на розкриття і прояв кращих людських якостей, національної самосвідомості з метою зближення народів і культур [36].

А. Кардинер запропонував концепцію «основної особистісної структури» - модель взаємозв'язку системи виховання, типу особистості, домінуючого в тій чи іншій етнокультурі, і соціальних інституцій («інституція» - за А. Кардинером, - засіб, за допомогою якого на індивіда в процесі його росту і розвитку здійснюється певний вплив), властивих їй. В якості інтегратора цієї культури їм було запропоновано поняття «основна особистісна структура» (basic personality structure), яка формується на основі єдиного для всього етносу

досвіду і включає в себе такі особистісні характеристики, які роблять індивіда максимально сприйнятливим до цієї етнокультури і дають можливість досягти в ній найбільш комфортного і безпечного стану. «Основна особистісна структура» формується через так звані «первинні громадські інституції», які включають в себе способи життєзабезпечення, сімейної організації, практику догляду за дітьми, їх виховання і соціалізації – формування людини як члена певної спільноти, засвоєння нею знань, навичок і т.п. «Вторинні суспільні інституції» (фольклор, міфологія, релігія) є проекцією «основної особистісної структури», її породженням. Наявність в тому чи іншому співтоваристві, в тій чи іншій етнокультурі «основної особистісної структури, що властива більшою чи меншою мірою всім членам даного суспільства, пояснюється тим, що на її формування впливає єдина культурна практика. Моделі сімейної організації, догляду за немовлятами, виховання дітей, які представляють собою «первинні громадські інституції», різноманітні для різних етнокультур і відносно одноманітні в рамках однієї етнічної культури, а тому сприяють виробленню певних рис характеру, психологічних особливостей у всіх представників одного етносу [52].

Людина входить у людство через національну індивідуальність, як національна людина, а не абстрактна, як українець, француз, німець або англієць. Все творче у культурі носить на собі печать національного генія. І як би продовжуючи цю думку, Е Хол зазначає, що «майже неможливо передати своє розуміння (змісту культури) тому, хто не пережив того ж досвіду» [52, с. 74].

У сучасному світі все більше людей шукають опору в неприходящих традиційних цінностях своїх предків, прагнуть зберегти свою самобутність, унікальну культуру – своєрідний етнокультурний парадокс сучасності, так як це явище супроводжується наростаючій уніфікації духовної і матеріальної культури, процесів глобалізації.

Кожен етнос (нація) має свою специфічну культуру, характерний тип особистості, свою неповторну систему соціальної спадщини, свій

унікальний підхід до постановки і вирішення освітніх проблем. Формування системи освіти, адекватної потребам етнічних спільнот в цілому і окремих індивідів окремо, є актуальною сучасною проблемою. Ясно одне – освіта може бути більш ефективною, якщо стане не тільки поінформованою, але і смисло-утворюючою. Тому стає очевидним включення національно-культурного контексту в якості основи системи освіти в цілому і розгляд його як умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті.

Поняття «національно-культурний контекст», на нашу думку, характеризується як простір смислів-цінностей, що відкриває індивіду сутнісний зміст культури даного етносу (нації) і розуміння його місця в ній.

Цінність у соціально-антропологічному контексті є універсалізація сенсу. Емоції і смисли, що виникли на їх основі – це органи стратегії нашої сутності на виживання і розвиток. Смисли, якими живе людина, як і п'ять органів чуття, миттєво, інтегративно орієнтують людину. Цінності, пережиті в емоціях позитивно, і виступають тими, що утворюють смисли. Емоції і смисли є стратегічними утвореннями, які допомагають індивіду орієнтуватися в цьому світі і приймати рішення. Будучи нормативно закріпленим, узагальнення смислів виступає в якості засобу уніфікації пошуку людьми власного сенсу в індивідуальній ситуації. Цінності, відомим чином, скорочують і полегшують пошук сенсу життя. Цей пошук ведеться в діапазоні «остаточність» життя - безсмертя. У першому випадку існування людини визнається безглуздом, у другому – сенс пов'язаний з оптимістичним світовідчуттям.

І.Г. Петров вважає, що «сенс – це віднесення цінностей до суб'єкта, це суб'єктивне буття цінностей, тобто це цінності, як би поміщені в суб'єкт за допомогою переживання і досвіду, включені в його життя і діяльність» [53, с. 29].

М.С. Розов виділив межі визначення реальної цінності - сенсу:

- по-перше, сенс міститься в людському житті і його проявах: діяльності, поведінці, у людській істоті, його особистості;
- по-друге, цінності, смисли об'єктивуються у будь-яких об'єктах, безпосередньо і опосередковано включених у людське буття;
- по-третє, цінності – смисли утворюються у самих людських відносинах і взаємодіях [62].

Визначаючи поле цінностей - смислів, слід зазначити, що «тільки в повноті проживання діапазону життєвих ролей, які чекають людину в її земному вимірі, можливо діяльнісне втілення любові до ближнього, відносин братства і товариства, почуття причетності до долі вітчизни і свого народу; відчуття себе малою частинкою єдиного цілого, що зветься людством, «благоговіння перед життям» [36, с.164].

У систему цінностей, смислів особистості, на нашу думку, повинні входити: природа з її закономірностями і всіма проявами життя; людина і її здоров'я; рід, етнос (нація), родина, мова, традиції як кореневі основи соціально - культурного буття; вільна праця та її результати, матеріалізовані в культурних і цивілізаційних досягненнях; любов і мир як основоположні людські відносини і гаранті існування людства; Краса і Гармонія як критерій Істини та Добра.

Цінності – смисли тієї чи іншої культури формують особистісно-смыслову сферу індивіда – зв'язуюча ланка взаємодії внутрішнього світу людини з об'єктивною дійсністю.

Перефразувавши озвучену думку, можна сказати, що національно-культурний контекст, що включає цінності, смисли певної культури, спрямований на розвиток особистості.

Таким чином, розглянутий нами культурний контекст є умовою реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Адже внутрішній стрижень культури – розвиток самої людини, її творчих сил і відносин.

1.3. Особливості готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти

В даний час у всьому світі зріс інтерес до проблем розвитку освіти, що, насамперед, пов'язано з самоствердженням народів і пошуками культурної ідентичності.

Видатний російський педагог К.Д. Ушинський стверджував, що «кожен народ має свою характерну систему виховання» [76, с. 38], і в цьому плані школа зміцнює ідейну, духовний зв'язок молодих поколінь з народом, його життям та історією.

Заклад загальної середньої освіти є формою і засобом національної освіти, який створюється і функціонує з метою збереження, трансляції і відтворення національної культури. У сучасних умовах він повинен так вирішувати комплекс дидактичних, виховних, педагогічних завдань, щоб забезпечити кожній людині можливість самоідентифікуватися як представнику тієї або іншої національної культури.

На думку Є.В. Ткаченко, заклад загальної середньої освіти є «засіб потужного культурного ривка молодих людей, які пройшли через нього, а не засіб перетворення соціуму в якийсь заповідник» [82, с. 31].

О. Ільченко під закладом загальної середньої освіти розуміє такий, «в якому ті, що навчаються вивчають мову, історію і культуру певного народу у відповідності з сучасними вимогами школи» [30].

Заклад загальної середньої освіти – це «школа, що забезпечує право навчання та виховання дітей рідною мовою; забезпечує передачу багатовікового досвіду народу, що прищеплює імунітет проти духовного зубожіння; забезпечує трансляцію національної культури та формування національної самосвідомості у нових поколінь нації, відкрита в інші культури і особливо – в культуру народів – сусідів; забезпечує для нації потреби сучасного цивілізованого розвитку» [18, с. 76].

Приходить розуміння закладу загальної середньої освіти як школи не тільки мовної, що зберігає і транслює етнокультурний зміст освіти. Це школа діалогу культур, що формує у своїх вихованців національну і етнокультурну толерантність.

Метою закладу загальної середньої освіти є формування особистості з розвиненою національною самосвідомістю, яка керується національними і загальнолюдськими цінностями, готової виконувати соціальні ролі та функції свого етносу, яка бажає і вміє самореалізуватися в полікультурному світі у відповідності з соціально-економічним розвитком і потребами суспільства, в тому числі і свого етносу (етнокультурна самореалізація). Заклад загальної середньої освіти виступає як фактор розвитку самобутності, унікальності особистості, сприяє її самовизначенню і гармонізації відносин із світом. Це процес і результат цілеспрямованого виховання і навчання особистості як суб'єкта нації, етносу. «Вселюдський сенс окремого життя виявляється ототожнений культурі; вони обидва, і особистість, і культура, пронизують один одного» [28, с. 17]. Особистість, що розвивається відтворює в собі за допомогою зв'язкових цінностей, смислів історію народу, людського роду. Сходження від абстрактних смислів до конкретного їх багатства у всій їх повноті проробляє – так чи інакше – кожна людина.

Освоєння культурних цінностей, смислів – тривалий процес, що відбувається протягом усього життя людини. Особлива роль у цьому процесі належить шкільному віку. Саме в цьому віці складається, формується морально-естетичне ставлення до життя, до самого себе. Все подальше сприйняття йде через призму засвоєного в цьому віці. Сьогодні справді заклад загальної середньої освіти як вельми специфічна етнопедагогічна система не може бути побудована поза формування відповідного національно-культурного контексту, де діють закони етнічної традиції. «Культура як цінність виховання постає насамперед у своєму об'єктивному змісті, яке необхідно зберігати і передавати новим поколінням, а також у своєму суб'єктивному значенні – як

процес ставлення до неї людини, сфера її культурної творчості, духовного саморозвитку, культурного зростання» [42, с. 179].

Національна культура несе в собі величезний соціально-педагогічний потенціал, який далеко не повною мірою реалізується у навчально-виховному процесі шкіл, і, в першу чергу, у формуванні особистості учнів. Тому все більш важливим завданням закладу загальної середньої освіти стає формування особистості як носія цінностей, смислів і традицій рідної культури, їх провідника, пропагандиста і продовжувача. Навчання і виховання на основі національної культури – процес цілісний, безперервний, інтегративний та особистісно-орієнтований.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти передбачає в якості основоположної умови створення необхідного соціокультурного середовища. Культуро-сообразне середовище – це середовище, епіцентром якого є людина як суверенний, вільний суб'єкт, здатний до вільного вибору зразків культурного життя і життєтворчості. Це середовище, в якому можлива культурна ідентифікація особистості. З цієї позиції не можна зводити засвоєння суспільно - історичного досвіду тільки до тієї або іншої технології навчання, абстрагуючись від того, що навчально-виховний процес у закладі загальної середньої освіти є специфічною сферою культурно-соціальної практики і відображає в собі всі ті закономірності, які існують у суспільстві і культурі.

Щоб цінності національної культури стали надбанням і самокерівництвом свідомості, вони повинні пройти через процес надання їм особистісного смислу. Перед педагогом постає завдання – ввести учня в світ цінностей - смислів національної культури. Цінності тільки тоді набувають особистісний сенс, коли вони «прожиті» особистістю в її думках, переживаннях, сумнівах, відносинах і творчих справах.

У навчальній діяльності сенс представляється як завдання, мета, цілепокладання; у змісті навчального процесу – як особлива форма культури, як «відкристалізовані смисли» (О.М. Леонт'єв); у перебігу навчального процесу –

як переживання його учасників: вчителя та учнів. Навчальний процес, взятий в цьому ракурсі виступає як смислова реальність. Власне педагогічним, таким чином, є обмін цінностями, смислами, спонуканнями, а не тільки інформацією як такою [43].

У публікаціях сучасних авторів особливо підкреслюється, що педагог – це фахівець, що володіє «баченням» освіти крізь призму культури. Для дитини він виступає як зразок культурної людини, який, на думку Є.В. Бондаревської, характеризується креативністю; має ціннісне ставлення до культури; виявляє гуманну педагогічну позицію; вміє створювати культурно-інформаційне та предметно-розвиваюче освітнє середовище; виявляє турботу про розвиток і підтримку індивідуальності кожної дитини [13].

Готовність педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти визначається нами як комплексне поняття, що включає особистісну і професійну складові. Особистісна готовність характеризується наявністю відповідних мотивів, особистісних якостей – умінь діяти згідно етнокультурного освітнього середовища. Професійна готовність визначається наявністю необхідних педагогічних якостей і стилю спілкування, професійної позиції, а також володінням професійними знаннями та вміннями, що відображають специфіку роботи педагога в закладі загальної середньої освіти.

Готовність педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти передбачає оволодіння їм такими операціями, як діагностика особистісних властивостей і функцій учнів; постановка цілей особистісного розвитку учнів на основі вивчення їх індивідуально-особистісного потенціалу; проектування новоутворень в особистісній сфері учнів, характерних для даного етапу онтогенезу, для даного культурного простору [81]. Можна сказати, що педагог в даній якості і в даних умовах є як би провідником у формуванні особистісно-смислової сфери індивіда (того, що навчається), яка, у свою чергу, запускає психологічні

механізми саморозвитку особистості з урахуванням особливостей рідного етносу (нації).

Механізм виникнення особистісних культурних смислів учня може бути представлений наступним чином: культурна диспозиція (певна позиція в культурі) – ціннісне ставлення (свідома культурна диспозиція) – особистісний культурний сенс (культурна диспозиція, включена в систему індивідуальних смислів – ціннісно-переживаємих значень, що набула особливої індивідуальної значимості, чуттєвий зміст). Рух від першої ланки до останньої йде не шляхом відкидання попередньої ланки, а шляхом нанизування однієї на іншу, звісно, з перетворенням попередніх ланок. Певна позиція людини в культурі набуває усвідомленість, тобто перетворюється в ціннісне ставлення, яке, обростаючи чуттєвою тканиною, включається в систему індивідуальних смислів, при цьому не втрачаючи своєї здатності виступати у вигляді свідомого ставлення. Результатом представленого механізму є включення людини (учня) в культурні смисли, усвідомлення їх особистістю і наповнення індивідуальним змістом. Інакше кажучи, - розвиток у студента етнонаціональної самосвідомості. В якості критеріїв етнічної самосвідомості виступає усвідомлення (за В.С.Мерлином):

- особливості етнічної і національної культури;
- психічних особливостей етносу;
- власних (особистих) етнічних особливостей;
- тотожності з етносом;
- себе як суб'єкта етносу;
- соціально - моральна самооцінка етнічності.

Іншими словами, Я - етнічне складається з того, що я знаю про специфіку свого етносу; ідентифікую себе з характеристиками етносу і як я ставлюся до факту приналежності до нього; як ці знання і факт приналежності впливають на мій поведінковий сценарій в соціумі [63].

Діяльність педагога, реалізує концепцію особистісно-орієнтованої освіти в умовах закладу загальної середньої освіти, являє собою певну методичну

систему. Під методичною системою нами розуміється в даному випадку сукупність елементів діяльності педагога з організації особистісного орієнтованої освіти на матеріалі свого етно - культурного соціуму.

Специфічною особливістю такої методичної системи є те, що педагогу необхідна адекватна цієї діяльності мотивація, стиль спілкування і т.п.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає відмову педагога від традиційної монологічної методики з її установками «передати, нав'язати, прищепити». Така установка в кращому випадку може забезпечити «передачу» орієнтовною інформації, знань, але зовсім «не працює» на рівні цінностей, смислів, потреб, моральних норм. Їх присвоєнню сприяє педагог, створює ситуацію самоствердження вихованця, допомагає йому реалізувати, виявити, розкрити себе. Останнє можливо у момент самоствердження, самопідтримки, спільного добування істини. Такі умови створюються в ситуації діалогу.

Діалог, на думку М.С. Кагана, являє собою «універсальний, всеосяжний спосіб існування культури і людини в культурі» [33, с. 89]. Взаємодія на рівні діалогу передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні смисли і цінності. Саме навчання будується тут як поле діалогічних взаємодій на різних рівнях: на рівні формального діалогу (діалог як форма спілкування учасників навчального процесу); на рівні змістовного діалогу (подання в діалогічній формі досліджуваного змісту); на рівні особистісно-смиислового діалогу (діалог як спосіб встановлення ціннісно-орієнтаційної єдності).

Тому в даному освітньому просторі на перший план виходять не традиційні предметно - соціальні здібності, а загальна культура й творче начало в особистості педагога.

Аналіз природи і технології особистісно-орієнтованого підходу в навчанні дозволив припустити, що розвиток готовності вчителя до його здійснення ґрунтується на актуалізації глибинних механізмів соціокультурної орієнтації педагога з перетворенням мотиваційних та операційно - виконавчих

структур його діяльності [54]. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти вимагає і адекватних йому особистісних якостей педагога – емпатійності, захопленості, толерантності, інтелігентності, комунікабельності, ставлення до учня як до унікальної особистості, адаптивності, професійної відповідальності, самостійності та рефлексії.

Як встановила І.В. Нікішина, для вчителів, що орієнтуються на особистісний підхід у навчанні, характерні спрямованість на самореалізацію, задоволення потреби в самоствердженні, рефлексії, вироблення власної індивідуальної технології навчання. Ядром же їх професійної позиції виступає особливий особистісно-орієнтований стиль педагогічного мислення, оволодіння яким проявляється як своєрідність «зміщення» установок педагога з змістовно - процесуальних аспектів навчального спілкування (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-сміслові (місце, роль навчального пізнання в життєвій самореалізації дитини). Оскільки особистісно-орієнтований підхід передбачає спілкування педагога і учнів не лише на рівні «значень», але і «сміслів», то для здійснення такого підходу велика роль власної мотивації педагога, усвідомлення ним самоцінності своєї праці. До речі, кількість таких вчителів, за даними І.В. Нікішиної, не так вже велика. Майже 40% педагогів мають мотиви, не пов'язані з професійною самореалізацією. Між тим, переважаючими повинні бути мотиви по формуванню особистості, її етнічної самосвідомості, позитивної Я – концепції [49].

Для того, щоб педагог міг здійснювати педагогічну діяльність в умовах закладу загальної середньої освіти, він також має володіти знаннями та вміннями з психолого-педагогічних дисциплін: вміти виділяти суттєве, класифікувати поняття, вирішувати освітні та виховні завдання, знати виховні можливості змісту національної освіти. Це вимагає специфіки підготовки педагога, якому належить реалізувати свій професійний та особистісний потенціал в умовах закладу загальної середньої освіти.

Учень може засвоювати культуру та її цінності, смисли тільки через спільну з дорослим діяльність. Будь-який предмет культури засвоюється лише в тому випадку, якщо знаходить форму людського спілкування.

«Передача культури – це лише зовнішня сторона виховання. Власне виховне ставлення – це створення особистісно-розвивальної ситуації, забезпечує становлення досвіду суб'єктування, тобто вироблення свого (особистісного) знання, власної думки, своєї концепції світу (світогляду), свого стилю, власної структури діяльності» [69, с. 138].

Отже, в реалізації особистісного орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти особлива роль належить педагогу як людині культури, що керується в навчально-виховному процесі наступними установками: подачею інформації з позиції «Ми» (діалогу); співробітництвом; педагогічною підтримкою учнів (захистом прав та інтересів, розвитком унікальності особистості); стимулюванням діяльності учнів з освоєння національно - культурних цінностей, смислів і т.д.

Висновки до першого розділу.

Таким чином, проаналізувавши теоретичні засади дослідження проблеми реалізації особистісного-орієнтованого підходу в контексті національної культури, ми прийшли до наступних висновків:

1. Культура як цілісний феномен являє собою єдність предметів (явищ культури) і цінностей, смислів, які відтворюють в її представниках історію народу, встановлюють зв'язок між існуючою культурною реальністю і свідомістю індивіда.

2. Умовою реалізації особистісного-орієнтованого підходу в освіті виступає культурний контекст – системно організований простір гуманістичних смислів, занурюючись в які індивід відкриває сутнісний зміст культури та свого буття у ній. «Бути людиною означає бути зверненим до смислу, що потребує здійснення і цінностей, які потребують реалізації» [78, с. 285]. Саме тому освіта покликана звернути підростаючу людину до осмислення її буття, сформувавши

при цьому коло відповідних цінностей – смислів. Іншими словами, вона повинна стати смислопороджуючою і тим самим тією, що виховує. «Розшифровка» смислів – суть педагогічної діяльності.

3. Індивідуальні задатки свій оптимальний розвиток можуть отримати тільки на основі освоєння навколишнього національно - культурного середовища, «занурення» особистості у скарбницю національної культури, глибокого проникнення в її естетичний, моральний, сутнісний смисл, оволодіння її цінностями - смислами.

4. Освітні заклади сьогодні мають всі необхідні можливості, щоб створити конструктивну ситуацію розвитку особистості за національним типом, природним чином вводячи школяра у світ етнічних цінностей, смислів, формуючи систему уявлень про витoki моральності, патріотизму, людяності, порядності та високої духовності представників етнічної спільності. Саме тому функції та завдання закладу загальної середньої освіти носять культуро - креативний характер і полягають у відновленні міжпоколінних зв'язків, подолання відчуженості в сім'ї, школі, відтворенні національних цінностей, смислів національного, етичного і морального ідеалу, національної освітньої і виховної традиції. Цих завдань багато, а проявляються вони на різних рівнях: державному; громадському; етнічному; особистісному; організаційно - педагогічному та ін.

Специфіка «портрета» педагога, що реалізує особистісно-орієнтований підхід в умовах закладу загальної середньої освіти, визначається характеристиками (ознаками) адекватної національної культури. Професійні вимоги тут вже не зводяться до того, як він володіє матеріалом, як він його «трансює» учням, вони стають набагато ширше і складніше. Це і здатність педагога працювати в діалозі, і професійна рефлексія, відповідальність, самостійність. Педагог даної формації стає мотиватором процесу пошуку та роздумів про своє призначення у світі етнічної та загальнолюдської культур.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз рівня готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти

Експериментальна робота з формування готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти проводилася на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

У вибіркочу сукупність увійшли 50 досліджуваних, які навчаються на третьому курсі денного відділення Філологічного факультету. Для отримання емпіричних даних були визначені контрольна і експериментальна групи (по 25 студентів в кожній групі).

Експериментальна робота включала три основні етапи. Сутність кожного з етапів полягала в наступному:

1 етап – констатувальний. На цьому етапі проводився констатувальний експеримент, що включає в себе два напрямки: 1) виявлення початкового рівня готовності педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти; 2) розробка експериментальної програми підготовки педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти, що включає культурний контекст як умова її реалізації. Також були сформовані контрольна (навчання за державною програмою) і експериментальна (навчання за пропонованою програмою «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта») групи.

2 етап – формувальний. Проводилася практична реалізація розробленої програми «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» в освітній практиці конкретного закладу вищої освіти у процесі навчання експериментальної групи студентів.

3 етап – контрольний. Даний етап включав в себе порівняльний аналіз результатів експерименту, обробку та систематизацію отриманих даних, перевірку відповідності підсумкових результатів гіпотези дослідження. Крім того, формувалися основні висновки проведеного дослідження.

Вся експериментальна робота зумовлена поставленими для кожного етапу цілями. У процесі дослідження застосовувалася сукупність методів, відібраних для кожного з етапів.

Таким чином, на вибірці випробовуваних експериментальної групи проводилися констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту.

Для порівняння отриманих результатів після проведення формувального етапу експерименту з учасниками експериментальної групи нами була взята контрольна група випробовуваних, які брали участь тільки в констатувальному і контрольному етапах експерименту. Дане порівняння результатів проведення експерименту необхідно для підтвердження ефективності формувального етапу, в ході якого формувалася готовність майбутнього педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Як вже зазначалося, педагогу як людині культури в умовах закладу загальної середньої освіти належить реалізовувати свій професійний і особистісний потенціал, для виявлення якого були використані методи опитування, анкетування, тестування та математичної обробки даних.

На констатувальному етапі експерименту було проведено аналіз початкового рівня готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти, що включав кілька напрямків (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Діагностика професійної діяльності педагога, що реалізує особистісно-орієнтований підхід в закладі загальної середньої освіти

№	Складові професійної діяльності	Діагностичні методики
1.	Мотивація	Методика вивчення мотивації професійної діяльності А.Реана. Анкета на виявлення мотиваційно-діяльнісного компонента.
2.	Рівень професійної культури	Тест на визначення рівня культури педагога
3.	Культурна диспозиція	Опитувальник етнічної ідентичності О.Л. Романової Анкета на виявлення рівня етнічного самопізнання
4.	Рівень знань (навченості)	Опитувальник «Незакінчені речення». Анкета на виявлення рівня сформованості знань про особистісно-орієнтований підхід в освіті і національній культурі.

Для з'ясування мотивації вибору професії нами використовувалася відповідна методика А. Реана, заснована на виявленні внутрішньої і зовнішньої мотивації [59].

Внутрішня мотивація виявляється більшою мірою тоді, коли діяльність суб'єкта для нього самого має першорядне значення. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежать інші інтереси, зовнішні по відношенню до змісту самої діяльності (наприклад, мотиви соціального престижу, заробітна плата тощо), то в даному випадку має місце зовнішня мотивація. Зовнішні мотиви поділяються на два полюси – позитивний і негативний [5].

Студентам контрольної та експериментальної групи була запропонована таблиця з основними мотивами професійної діяльності, які

вони повинні були оцінити за 5-бальною шкалою. Серед мотивів професійної діяльності виділялися наступні: прагнення до просування по роботі, можливість продовження навчання, потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших, задоволення від самого процесу і результату роботи, можливість найбільш повної самореалізації саме у цій діяльності і т.д.

На підставі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс особистостей випробовуваних, який представляв собою певні співвідношення трьох видів мотивації. Показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) вираховувались за формулами:

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7})/2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка пункту 1} + \text{оцінка пункту 2} + \text{оцінка пункту 5})/3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка пункту 3} + \text{оцінка пункту 4})/2$$

Результати методики вивчення мотивації професійної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп представлені в таблиці 2.2 та на рисунку 2.1.

Таблиця 2.2

Аналіз мотивації професійної діяльності випробовуваних на констатувальному етапі

№	Співвідношення трьох видів мотивації (ВМ, ЗПМ, ЗНМ)	Контрольна група		Експериментальна група	
		осіб	%	осіб	%
1	ВМ >ЗПМ >ЗНМ	10	40	9	36
2	ВМ =ЗПМ >ЗНМ	8	32	6	24
3	ЗПМ >ВМ >ЗНМ	6	24	8	32
4	ЗПМ >ВМ =ЗНМ	1	4	2	8

Як видно з таблиці 2.2 переважаючими в обох групах (контрольна та експериментальна) є внутрішні мотиви професійної діяльності.

В експериментальній групі внутрішні мотиви професійної діяльності склали 48 % від загального числа обстежуваних, а в контрольній групі – 56 %.

Зовнішні позитивні мотиви в експериментальній групі становили 52%, а в контрольній групі – 44%. Зовнішні негативні мотиви професійної діяльності в обох групах не є переважаючими.

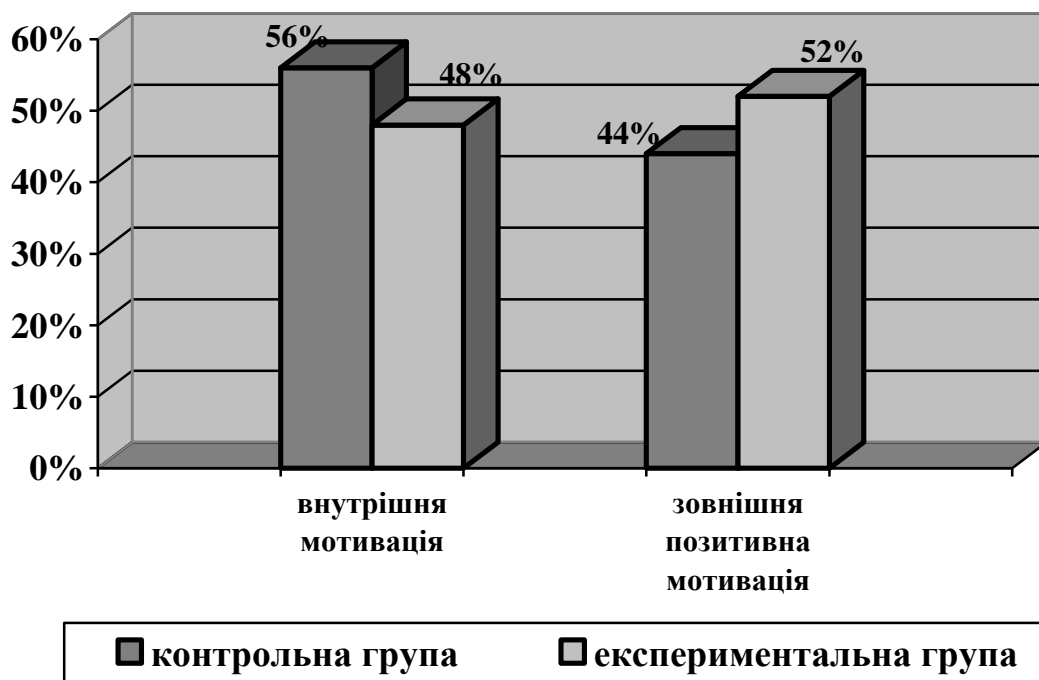


Рис. 2.1. Порівняльний аналіз показника мотивації професійної діяльності майбутніх педагогів

Крім того, для виявлення мотиваційно-діяльнісного компонента обстежуваних нами було використано метод анкетування. В анкету були включені питання типу: «Що на Ваш погляд є важливим мотивом роботи педагога в закладі загальної середньої освіти?» Також пропонувався перелік мотивів, з яких обстежувані робили вибір. За отриманими результатами анкетування була складена таблиця 2.3.

Отже, на констатувальному етапі експерименту у більшості випробовуваних як в контрольній групі (36%), так і в експериментальній (56%) є переважаючою мотивація формування знань, умінь, навичок.

Мотив з організації процесу пошуку і роздумів спостерігається у 4% контрольної групи та у 8% експериментальної групи.

Кількісний аналіз мотиваційно-діяльнісного компонента студентів на констатувальному етапі

№	Мотиви	Контрольна група		Експериментальна група	
		осіб	%	осіб	%
1	Формування знань, умінь, навичок	9	36	14	56
2	Організація процесу пошуку і роздумів	1	4	2	8
3	Формування особистості	1	4	1	4
4	Формування цінностей	2	8	1	4
5	Розвиток розумових здібностей	2	8	1	4
6	Формування пізнавальних інтересів	5	20	1	4
7	Формування почуття обов'язку та відповідальності	1	4	1	4
8	Розвиток допитливості	2	8	0	0
9	Формування етнічної самосвідомості	0	0	2	8
10	Розвиток потреби у самопізнанні	1	4	1	4
11	Формування впевненості у своїх силах	1	4	1	4

Такі мотиви як формування особистості; формування почуття обов'язку та відповідальності, розвиток потреби в самопізнанні, формування впевненості у своїх силах знайшли відображення у 4% студентів як контрольної так і експериментальної груп, що складає незначну частину від загального числа учасників експерименту.

На формування цінностей та на розвиток розумових здібностей орієнтуються по 8% контрольної групи та лише по 4% експериментальної групи.

Формування пізнавальних інтересів в якості мотиву зазначено у 20% контрольної групи і у 4% експериментальної групи.

Розвиток допитливості в якості мотиву роботи педагога в школі вказали 8% контрольної групи і 0% експериментальної.

І нарешті, мотив по формуванню етнічної самосвідомості домінує у 8% експериментальної групи, а у контрольної групи не спостерігається.

Таким чином, дані діагностичні методики по визначенню рівня мотивації випробовуваних на констатувальному етапі експерименту дозволили зробити наступні висновки:

- переважаючі внутрішні мотиви професійної діяльності спостерігаються у половини опитаних обох груп з домінуванням їх процентного вмісту в контрольній групі (ЕГ - 48%, КГ - 56%);

- серед мотивів, які розкривають мотиваційно-діяльнісний компонент майбутніх педагогів як в контрольній, так і в експериментальній групі, переважаючим є мотив з формування знань, умінь, навичок (ЕГ - 56%, КГ - 36%), у той час як мотиви по формуванню особистості, формуванню почуття обов'язку та відповідальності, розвитку потреби в самопізнанні та формуванню впевненості у своїх силах зафіксовані лише у 4% студентів обох груп.

Дані висновки вказують на слабку вираженість мотиваційно-діялісного компонента, що характеризується ключовими мотивами (формування особистості, цінностей, етнічної самосвідомості, організація процесу пошуку і роздумів), необхідними педагогу для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Наступним кроком проведеної нами діагностики було виявлення рівня професійної культури майбутніх педагогів.

Нова парадигма освіти вимагає від педагога дещо іншої системи здібностей, точніше, зміни акцентів у низці професійно-значущих якостей. На

перший пан виходять не традиційні предметно-спеціальні здібності, а загальна культура й творче начало в особистості педагога. У певному сенсі він перестає бути предметником, а стає педагогом широкого профілю, педагогом-універсалом, педагогом-консультантом, педагогом-дослідником, який не просто методично грамотно транслює матеріал предмета, а може, як мінімум, сам стати автором власних програм і методик.

Поняття «загальна культура особистості» є досить складним. Культура особистості як одна з видів культури являє собою тип свідомості, що репрезентується в ході задоволення потреб.

Загальна культура особистості може бути ранжирована на кілька рівнів. Залежно від ступеня творчості (креативності), в ході реалізації професійних установок, характеру відносин і факту використання свідомості як здатності до моделювання можливих станів реальності ми виділяємо чотири рівня розвитку загальної культури особистості педагога: адаптивний, конформний, репродуктивний і креативний.

Охарактеризуємо кожен рівень в зв'язку з особливостями педагогічної діяльності.

Адаптивний рівень передбачає домінанту мотивів, пов'язаних із задоволенням вітальних потреб. Ступінь самостійності та особистісної відповідальності низька настільки, що можна говорити переважно про адаптивні, пристосувальні тенденції у процесі педагогічної діяльності (егоцентризм, неадекватна самооцінка, нерозвиненість індивідуальної свідомості, поведінкова імпульсивність, конфліктність, категоричність і т.д.).

Конформний рівень культури відповідає переважанню корпоративних потреб, які забезпечують регуляцію поведінки з орієнтацією на громадську думку і «сценарій» соціальної ролі, як правило, стереотипної. Класичним принципом життєдіяльності є конформізм та соціальна мімікрія (виборча соціальна гнучкість, розвиненість індивідуальної свідомості, контактність, але залежність від громадської думки і соціумних стереотипів та ін.).

Репродуктивний рівень характеризується виходом за межі біологічних нестатків і соціальних ролей, коли, долаючи ситуативність поведінкових реакцій, педагог мислить диференційовано, згідно актуальним обставинам, з урахуванням різнопланових відносин з оточуючим світом. Самостійність і творчість у діяльності (у тому числі і педагогічній) обмежується репродуктивними тенденціями. Педагоги цього рівня культури дозволяють собі відтворювати лише перевірені форми та методи, що вже зарекомендували себе як ефективні. Для репродуктивного рівня, як і для конформного, характерна розвиненість індивідуальної свідомості, контактність, з тією лише різницею, що педагоги даної групи підпорядковуються і пристосовуються не до цілого колективу, а до значущої для себе групи.

Креативний рівень культури передбачає домінанту потреби в самореалізації, характеризується автономністю свідомості і переорієнтацією з зовнішніх оцінок, що властиво попереднім типам, на систему власних цінностей, які ґрунтуються на визнанні значущості і волі іншої людини (той, що навчається), власної свободи і відповідальності. Даний рівень культури включає також такі якості: стійкість образу «Я», толерантність, гуманістичний характер відносин зі світом, соціоролеву гнучкість, креативність (творчість).

Кожен рівень культури задає певні характеристики педагогічної діяльності. Педагог адаптивного рівня своєю метою бачить «озвучити» матеріал предмета в умовах беззаперечного підпорядкування, відводить собі роль експерта, а «ідеальним» учнем вважає слухняного, що виконує всі вимоги і вказівки педагога. Педагог - конформіст вважає, що його мета – «дати знання» в умовах тотального конформізму, де він - «джерело знань», а ідеальний учень – той, хто відповідає нормам і правилам колективу. Педагог репродуктивного рівня метою педагогічної діяльності вважає розвиток здібностей учня. Він виконує роль зразка для наслідування, а ідеальний учень – здібний учень. Педагог креативного рівня культури в якості мети професійної діяльності бачить виховання особистості учня, що саморозвивається в умовах

емпатийного спілкування, де педагог – партнер в процесі освоєння культури, а учень – людина, що сумнівається [35].

Немає сумніву, що реалізувати сучасну освітню парадигму, адекватну інформаційної епохи, може педагог, що знаходиться, як мінімум, на репродуктивному рівні розвитку загальної культури.

Для виявлення рівня професійної культури майбутніх педагогів нами використовувався відповідний тест, що включає 36 тверджень, що потребують відповіді «так» або «ні». Проведене дослідження показало наступні результати (таблиця 2.4, рис. 2.2.).

Таблиця 2.4

Кількісний аналіз рівня професійної культури в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі

Досліджувані	Рівні професійної культури							
	адаптивний		конформний		репродуктивний		креативний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Контрольна група	3	12	7	28	10	40	5	20
Експериментальна група	4	16	8	32	9	36	4	16

Дані таблиці 2.4 і рис. 2.2. свідчать про те, що на адаптивному рівні розвитку культури знаходяться 12% (3 особи) випробовуваних контрольної групи та 16% (4 особи) випробовуваних експериментальної групи; на конформному рівні – 28% (7 осіб) опитаних контрольної групи та 32% (8 осіб) опитаних експериментальної групи.

Репродуктивний рівень професійної культури спостерігається у 40% (10 осіб) в контрольній групі і 36% (9 осіб) в експериментальній групі.

Креативний рівень професійної культури у контрольній групі характерний для 20% (5 осіб) досліджуваних, а в експериментальній – для 16% (4 особи) досліджуваних.

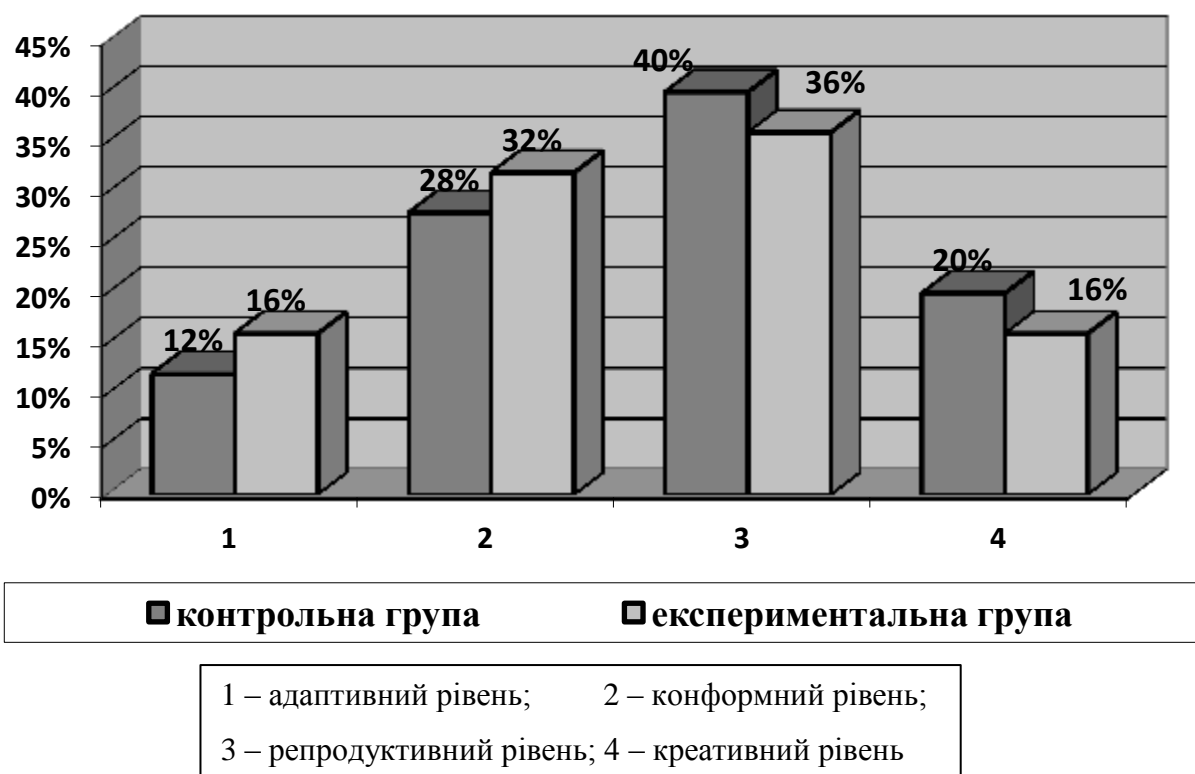


Рис. 2.2. Якісний аналіз рівня професійної культури в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі

Аналіз рівня професійної культури випробуваних на констатувальному етапі дозволив нам виявити наступну динаміку:

- найбільшу вираженість в обох групах має репродуктивний рівень професійної культури, відсоток якого в контрольній групі вище (40%), ніж в експериментальній (36%);

- другу позицію і в контрольній, і в експериментальній групах займає конформний рівень професійної культури, відсоток якого більше на цей раз в експериментальній групі (32%), ніж у контрольній (28%);

- третю за значимістю позицію займає креативний рівень професійної культури, який у процентному вмісті вище в контрольній групі (20%), ніж в експериментальній (16%);

- найменш виражений в контрольній групі адаптивний рівень професійної культури (12%), в експериментальній групі він поділяє третю позицію разом з креативним рівнем (16%).

За результатами діагностики професійної культури майбутнього педагога нами був зроблений висновок про те, що у випробовуваних недостатньо сформований креативний рівень професійної культури, що включає необхідні педагогу компоненти для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти: виховання особистості, що саморозвивається в умовах емпатійного спілкування, відповідальність, толерантність, творчість і т.д.

За словами В.М. Леонтьєвої, педагогічна культура все ще акумулювала функцію виховання людини культури [45]. А це вимагає від педагога певної культурної диспозиції (позиції в культурі).

Для виявлення культурної диспозиції досліджуваних нами було використано опитувальник етнічної ідентичності О.Л. Романової (Додаток А) і анкету для визначення рівня етнічної самосвідомості (Додаток Б). При цьому були виділені три види культурної диспозиції: несформована, зовнішньо-рефлексивна і внутрішньо-рефлексивна. Охарактеризуємо кожен з них детальніше.

Несформована культурна диспозиція – це відсутність усвідомлення приналежності до етносу; відсутність розуміння психічних і культурних особливостей етносу.

Зовнішньо-рефлексивна культурна диспозиція навпаки припускає усвідомлення своєї приналежності до етносу, розуміння зовнішніх культурних особливостей різних етносів без аналізу і розуміння причин.

Внутрішньо-рефлексивна культурна диспозиція – це здатність бачити світ як ціле, в ньому своє місце, місце свого етносу в сценарії розвитку людства.

Розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за видами культурної диспозиції згідно з анкетними даними був наступним (таблиця 2.5).

З таблиці видно, що несформована культурна диспозиція у контрольній групі спостерігається у 28% (7 осіб) випробовуваних, а в експериментальній групі – у 36% (9 осіб).

Аналіз культурної диспозиції випробовуваних контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі

Досліджувані	Культурна диспозиція					
	несформована		зовнішньо-рефлексивна		внутрішньо-рефлексивна	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Контрольна група	7	28	12	48	6	24
Експериментальна група	9	36	11	44	5	20

Зовнішньо-рефлексивна культурна диспозиція переважає у 48% (12 студентів) контрольної групи та у 44% (11 досліджуваних) експериментальної групи.

Внутрішньо-рефлексивна культурна диспозиція зафіксована у 24% (6 осіб) контрольної групи і у 20% (5 осіб) експериментальної групи

Отже, в обох групах переважає зовнішньо-рефлексивна культурна диспозиція; далі йде несформована культурна диспозиція.

Дана діагностика дозволила зробити висновок про слабку сформованість внутрішньо-рефлексивної культурної диспозиції майбутніх педагогів; їх етнонаціональної самосвідомості, що характеризується усвідомленням особливостей етнокультури, психічних домінант етносу, власних (особистісних) етнічних особливостей, тотожності з етносом, соціально-моральною самооцінкою етнічності. А все це є необхідним атрибутом готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

Останнім пунктом проведеної нами діагностики було визначення рівня навченості студентів – сформованості у них знань про особистісно-орієнтований підхід в освіті і національну культуру. З цією метою було проведено анкетування і опитування.

При розробці анкетних матеріалів враховувалося:

- відповідність змісту питань цілям дослідження;
- стислість формулювань;
- можливість їх модифікацій;
- придатність для наступних «зрізів»;
- економічність при обробці даних дослідження.

Запропонована нами анкета включала питання наступного характеру (Додаток В): «Чому виникла необхідність особистісно-орієнтованого підходу в освіті? Яка роль особистісно-орієнтованого підходу в системі закладу загальної середньої освіти? І т.д.»

Випробуваним також був запропонований опитувальник «Незакінчені пропозиції», в якому їм пропонувалося розкрити зміст таких понять, як особистість, культура, національна самосвідомість, цінності і т.п. (Додаток Г).

Анкетування студентів обох груп показало такі результати (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Аналіз рівня сформованості професійних знань про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру в контрольній та експериментальній групах на констатуювальному етапі

Досліджувані	Рівні сформованості знань					
	низький		середній		високий	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Контрольна група	10	40	12	48	3	12
Експериментальна група	13	52	10	40	2	8

Дані таблиці 2.6 свідчать про те, що у випробовуваних спостерігаються три рівня сформованості знань (низький, середній, високий).

Наявність низького рівня сформованості знань відмічено у 40% (10 досліджуваних) контрольної групи і у 52% (13 респондентів) експериментальної групи.

Середній рівень сформованості знань зафіксований у 48% (12 досліджуваних) контрольної групи та у 40% (10 студентів) експериментальної групи.

Високий рівень сформованості знань спостерігається лише у 12% (3 студентів) контрольної групи та у 8% (2 студента) експериментальної групи.

Якісний розподіл рівнів сформованості знань майбутніх педагогів відображено на рис. 2.3.

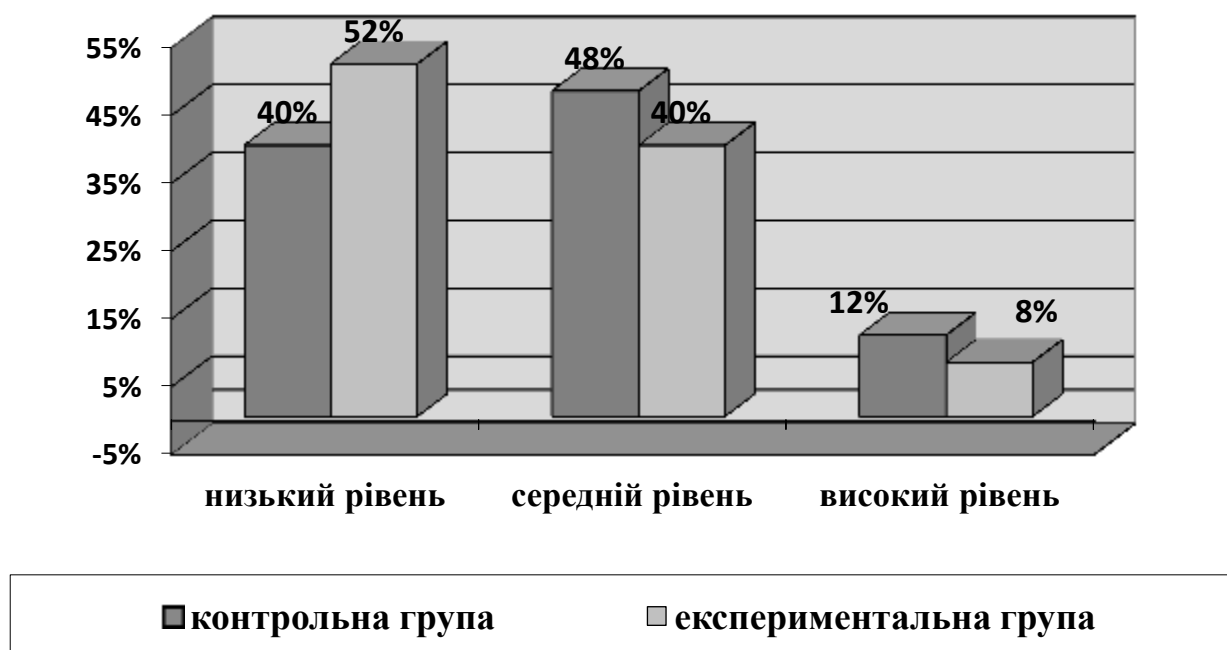


Рис. 2.3. Рівні сформованості знань майбутніх педагогів про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру в контрольній та експериментальній групах на констатуювальному етапі

Даний рисунок дозволив виявити наступну закономірність:

- у випробовуваних контрольної групи на першій позиції знаходиться середній рівень сформованості знань з даного питання (48%), на другій позиції розташувався низький рівень знань (40%), на третій позиції – високий рівень знань (12%);

- у випробовуваних експериментальної групи першу позицію займає низький рівень сформованості знань (52%), далі йдуть середній (40%) і високий (8%) рівні знань;

- якісні показники рівня сформованості знань про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру набагато вище в контрольній групі, ніж в експериментальній.

Проведена діагностика загалом показала слабе знання особистісно-орієнтованого підходу та національної культури у випробовуваних. У той час як саме ці знання необхідні педагогу для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

За підсумками обстеження на констатувальному етапі були складені критерії, найбільш відповідні рівнів готовності студентів (майбутніх педагогів) до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Були визначені наступні рівні:

I рівень - високий: характеризується такими показниками, як: стійка внутрішня мотивація професійної діяльності, мотиваційно-діяльнісний компонент якої представлений мотивами з формування особистості, етнічної самосвідомості, організації процесу пошуку і роздумів; креативний рівень професійної культури (виховання особистості, що саморозвивається в умовах емпатійного спілкування); внутрішньо-рефлексивна культурна диспозиція (здатність бачити світ як ціле, в ньому своє місце і місце свого етносу, розуміння психічних і культурних особливостей етносу); високий рівень сформованості знань про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру (навченість).

II рівень - достатній: має такі показники, як: поєднання зовнішньої позитивної мотивації з внутрішньою мотивацією професійної діяльності, де мотиваційно-діяльнісний компонент містить мотив з формування цінностей; репродуктивний рівень професійної культури (розвиток здібностей учнів); зовнішньо-рефлексивна культурна диспозиція (неглибоке усвідомлення своєї приналежності до етносу і розуміння його психічних і культурних особливостей); середній рівень навченості (недостатнє знання особистісно-орієнтованого підходу і національної культури).

III рівень - задовільний: містить такі показники, як: переважання зовнішньої позитивної мотивації над слабо вираженою внутрішньою мотивацією професійної діяльності, де мотиваційно-діяльнісний компонент представлений мотивом з формування знань, умінь і навичок; конформний і адаптивний рівні професійної культури (формування знань в умовах конформізму – в першому випадку, і беззаперечного підпорядкування – у другому випадку); несформована культурна диспозиція (відсутність розуміння психічних і культурних особливостей етносу, своєї належності до нього); низький рівень навченості (незнання ключових понять, змісту особистісно-орієнтованого підходу і національної культури).

В результаті проведеного дослідження були виділені три групи студентів з високим, достатнім і низькими показниками за всіма складовими професійної діяльності майбутнього педагога, що реалізує особистісно-орієнтований підхід в закладі загальної середньої освіти: мотивації, ціннісних орієнтацій, професійної культури, рівня сформованості знань (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Рівні готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти на констатувальному етапі (у %)

Рівні	Група	Складові професійної діяльності педагога				Середній показник
		мотивація	професійна культура	культурна диспозиція	сформованість знань	
Високий	КГ	28	20	24	12	21
	ЕГ	24	16	20	8	17
Достатній	КГ	32	40	48	48	42
	ЕГ	20	36	44	40	35
Задовільний	КГ	40	40	28	40	37
	ЕГ	56	48	36	52	48

За даними таблиці 2.7 було складено рисунок, що відображає характеристику досягнутого рівня готовності майбутніх педагогів до реалізації

особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти на період констатувального етапу експерименту (рис. 2.4.).

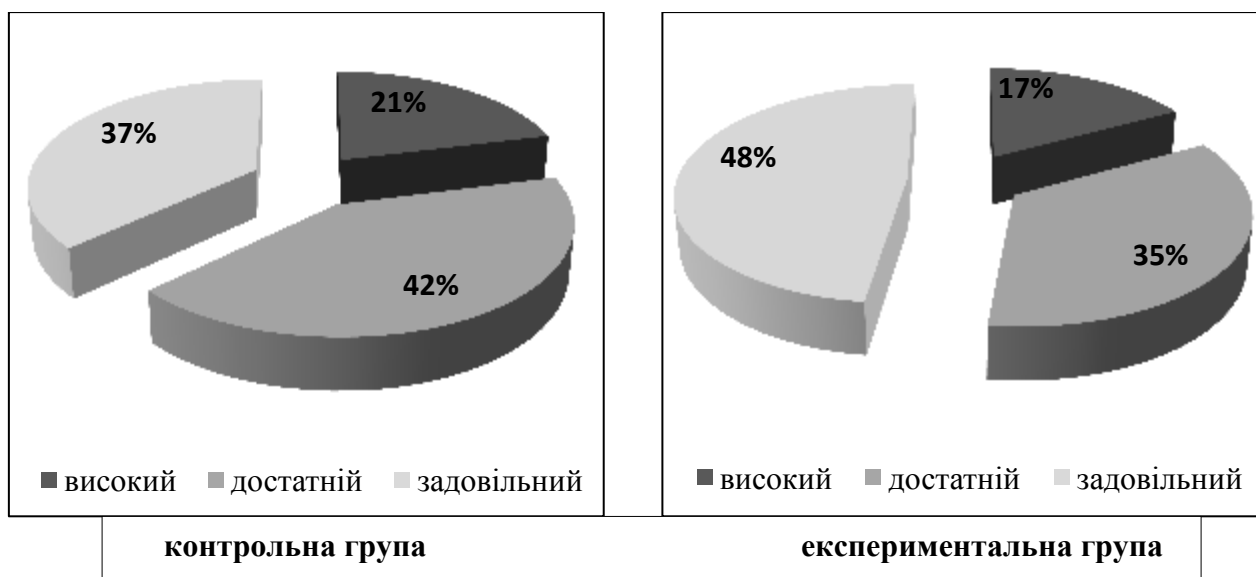


Рис. 2.4. Рівні готовності студентів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти на констатувальному етапі експерименту

Показники рисунка вказують на переважання в контрольній групі достатнього рівня готовності випробуваних (42%), далі за значущістю йде задовільний рівень (37%), а на третьому місці в цієї групи – високий рівень (21%).

В експериментальній групі першу позицію займає задовільний рівень готовності випробуваних (48%), другу позицію займає достатній рівень (35%), а третю позицію – високий рівень готовності досліджуваних (17%), причому процентні показники двох останніх позицій у цій групі нижче, ніж в контрольній групі.

Виявлена закономірність на констатувальному етапі дозволила встановити, що в контрольній групі випробовуваних загальний рівень готовності до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти вище в порівнянні з експериментальною групою.

Таким чином, нами були вирішені наступні завдання констатувального етапу експерименту:

1) виявлено початковий рівень готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти;

2) проаналізовано результати діагностичного дослідження, в ході якого були отримані відповідні таблиці і рисунки, що відображають дані первинної діагностики трьох рівнів готовності випробуваних до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти;

3) визначені подальші шляхи розвитку нашого дослідження.

Отже, резюмуючи вищевикладене, можна зробити висновок:

- без спеціально організованої підготовки майбутніх педагогів неможливо повною мірою реалізувати особистісно-орієнтований підхід в умовах закладу загальної середньої освіти;

- в даний час у ЗВО підготовка студентів з даного напрямку проводиться, але не носить системного характеру.

З метою створення ефективної системи підготовки у ЗВО студентів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти, на наш погляд, необхідно розробити комплексну програму, яка буде спрямована на розвиток професійної діяльності майбутніх педагогів в даному напрямку.

2.2. Експериментальна програма підготовки педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти

Основна мета професійного освітнього закладу будь-якого рівня - підготовка фахівця, знання, вміння та навички якого відповідають вимогам освітнього стандарту. Однак, як відзначають О.А. Абдуліна, В.П. Беспалько, А.О. Реан та ін., професійне становлення фахівця – це складний багатоступінчастий процес, успішність якого багато в чому залежить від узгодженості усіх навчально-виховних впливів на учня.

Аналіз літератури, присвячений процесам моделювання в педагогічних системах вищої школи, дозволив виділити загальні принципи функціонування створюваних моделей:

- адекватності модельованої системи кінцевим цілям та завданням професійної підготовки;
- врахування психологічної структури педагогічної діяльності у закладах вищої освіти;
- оптимального поєднання теоретичних знань і практичних дій;
- практичної спрямованості на вибір більш ефективних форм і методів формування основних знань, вмінь і навичок майбутніх фахівців.

На підставі загальних принципів функціонування моделей у вищій школі нами була розроблена програма, основною метою якої була підготовка педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

У програмі підготовки педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти методологічною основою виступають три підходи: гуманістичний, особистісно-орієнтований та культурологічний. Завдяки такій основі процес навчання стає, з одного боку, особистісно-орієнтованим, а з іншого – сприяє осягненню смислів і логіки культурного розвитку. Роль педагога у цьому процесі полягає в тому, щоб окультурювати суб'єктивний досвід учня, переводячи його знання і вміння на особистісний рівень.

Відбір матеріалу здійснювався з урахуванням поглиблення знань кожної наступної ступені і з опорою на базові дисципліни (філософію, культурологію, педагогіку, психологію, психолого-педагогічну антропологію, етнопедагогіку).

У змісті програми «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» було виділено чотири розділи:

1. Культурологічні основи освіти.
2. Етнічний зміст особистісно-орієнтованої освіти.

3. Особистісно-орієнтовані освітні технології в закладі загальної середньої освіти.

4. Педагог як носій національних культурних смислів.

Розглянемо зміст кожного з розділів програми.

I розділ. Культурологічні основи освіти.

У цьому розділі йде ознайомлення з культурою як світом артефактів, в яких людина «опредметила» свій тип свідомості, і як світом смислів, якими людина наділяє «світ артефактів». Стверджується, що смисл речей існує не у них, а у культурі, що їх породила. Приділяється увага морфології культури (культурний артефакт, сенс, культурна форма), її структурі як цілісному явищу.

Культура розглядається як умова розвитку людини, здійснює в ній певні функції. Дається поняття культури світової, національної і етнічної. Етнокультура характеризується як ціннісно-смысловий простір.

Підкреслюється важливість освіти, мета якої – виховувати людину культури, що володіє етнічною самосвідомістю. Освіта – частина культури, її підсистема; спосіб входження в цілісне буття культури, осягнення і здійснення індивідом родових і видових сенсів життя.

Панівна культура, актуалізуючи певний соціально-педагогічний ідеал – модель одиничного суб'єкта культури, який успішно діє в актуальних культурних реаліях, визначає способи і шляхи його формування, створює системи громадського виховання, виділяючи його суб'єкти, якими є родина, рід, громада, суспільство, державу тощо. На певній стадії держава породжує спеціалізований інститут для цілеспрямованого відтворення соціально-педагогічного ідеалу, адекватного актуальній культурі – систему освіти. Модель освіти «віддзеркалює» ознаки культури, актуалізує ті чи інші смисли навколишнього світу артефактів і переводить в педагогічну реальність.

Важливим моментом в культурній моделі освіти є формування Я-етнічного. Тут виділяються критерії етнічної самосвідомості: усвідомлення особливостей етнокультури, психічних особливостей етносу, особистісних етнічних особливостей, тотожності з етносом, соціально-моральна самооцінка

етнічності. Все це і визначає механізм культурної ідентифікації (етноідентичність).

Зміст програми в даному розділі включав дві теми: «Культура і освіта» та «Етнічна самосвідомість у структурі особистості».

II розділ. Етнічний зміст особистісно-орієнтованої освіти.

Зміст розділу визначалося дwoяко:

- поглиблення знань студентів про особистісно-орієнтований підхід;
- ознайомлення з етнічним аспектом особистісно-орієнтованої освіти.

В рамках першого напряму приділялася увага особистісній парадигмі в освіті, особистості як мети освіти, сутності і змісту особистісно-орієнтованої освіти.

Суть особистісного підходу – відкрити і розвинути особистість кожного учня; вибирати цілі, зміст, методи, форми і засоби виховання з урахуванням особистісних особливостей вихованців.

Розглядалися варіативні моделі особистісно-орієнтованої освіти, існуючі на даний момент у педагогічній теорії та практиці (Н.І. Алексєєв, К. Роджерс, В.В. Серіков, І.С. Якиманська та ін.).

У рамках другого напрямку особистісно-орієнтована освіта характеризувалася в системі етнічної культури.

Система традицій будь-якого народу – це результат його виховних зусиль протягом багатьох століть. Через цю систему народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій національний характер і психологію змінюючих один одного поколінь. Цінність культурного середовища передбачає вироблення у представників даного етносу єдиної картини світу, спільність психологічних рис і форм його життєзабезпечення. Етнічність володіє історичною глибиною і «організованістю», закріпленої в громадських і політичних інститутах. Єдність знання і культури в історичному плані означає безперервність і наступність міжкультурних і міжнаціональних зв'язків.

В етнічному аспекті особистісно-орієнтована освіта виступає як необхідна умова відтворення культури (культурних цінностей – смислів).

Цінності – смисли етнокультури укладені в мові, літературі, історії, мистецтві, релігії, етикеті, фольклорі, які в сукупності формують національно-психологічне сприйняття дійсності – ментальність.

Зміст програми даного розділу включав такі теми: «Особистісно-орієнтований підхід: принципи, зміст, структура», «Етнічний аспект особистісно-орієнтованої освіти», «Етнопедагогічна спрямованість етнічного змісту особистісно-орієнтованої освіти».

III розділ. Особистісно-орієнтовані освітні технології в закладі загальної середньої освіти.

У цьому розділі приділялася увага національно-культурному контексту як умові реалізації особистісно-орієнтованого підходу і технологій особистісно-орієнтованої освіти в контексті національної культури.

У контексті виробляється і відтворюється зміст. У кожній смисловій, внутрішньої реалії так чи інакше присутній, відображено весь смисловий ряд, вся смислова ієрархія даної людини, що є стрижнем її особистості.

Поняття «культурний контекст» передбачає розгляд культури як результат дії законів сенсоутворення: сенс заповнює простір культури. Культурний контекст освіти передбачає виявлення домінуючих ідей і цінностей, які є стимулами розвитку пізнання в певному напрямку, та збагачення освіти культурними цінностями, смислами. Тому він розглядається як умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Стрижнем особистості виступає гуманістичний світогляд. У цьому зв'язку аналізуються наявні на даний момент в педагогічній теорії і практиці гуманістичні концепції особистісної орієнтації, в яких відображені людина і культура (Є.В. Бондаревська, І.Є. Видт, О.С. Газман).

У процесі навчання важливо не дати в готовому вигляді минулий досвід, а навчити критеріям відбору того, що в ньому цінне для майбутнього. Це припускає принципову зміну завдань – не «засвоєння знань», а «освоєння смислів культури», народження смислів і їх самостійна розшифровка. Завдання школи – підготовка громадянина, що належить певному етносоціуму, культурі,

історичній епохи, природно-географічному регіону, «людина входить у людство через національну індивідуальність, як національна людина» [8, с. 85].

Національно-культурний контекст в освіті відкриває особистості сутнісний зміст культури етносу і розуміння її місця в ній, формує особистісно-сміслову сферу індивіда.

Зміст програми в даному розділі включав такі теми: «Національно-культурний контекст як умова реалізації особистісно-орієнтованого навчання» і «Технології особистісно-орієнтованої освіти в контексті загальноосвітньої культури».

IV розділ. Педагог як носій національних культурних смислів.

Цей блок є узагальнюючим і синтезує попередні блоки.

В структуру розділу увійшли дві частини: 1) національна культура педагога як основа його базової культури; 2) роль педагога в прирощуванні національних цінностей – смислів культури.

Педагог – це фахівець, що володіє «баченням» освіти крізь призму культури. Для учнів він виступає як зразок культурної людини, носій ціннісно-сміслових домінант етнокультури (мова, література, мистецтво, етикет, історія, релігія, фольклор), передаючи які в процесі взаємодії він сприяє виникненню Я-етнічного у навчаючихся.

Педагога характеризують в даному випадку: адекватна мотивація (усвідомлення самоцінності своєї праці), мотиви по формуванню особистості і етнічної самосвідомості, емпатія, толерантність, комунікабельність, високий рівень фундаментальних знань, емоційна чуйність щодо свого етносу; професійна рефлексія, відповідальність; прояв гуманної педагогічної позиції, турботи і підтримки індивідуальності кожного учня; особливий особистісно-орієнтований стиль педагогічного мислення (установка на ціннісно-сміслові спілкування); креативність (творчий початок); подача інформації з позиції «Ми» і т.д.

Педагогічний стиль спілкування визначається як діалог – міжсуб'єктний простір, в якому перетинаються індивідуальні смисли – цінності, спільно

видобувається істина. При цьому педагог створює ситуації самоствердження учнів, допомагає їм в реалізації, виявленні, розкритті себе.

Тут же розкриваються професійні функції педагога як референта смислів і цінностей етнокультури: планування навчально-виховного процесу з урахуванням етнічних особливостей; організація культурно-інформаційного середовища, міжособистісного діалогу; конструювання культурних новоутворень в особистісно-сислової сфері учнів та ін.

Учень може засвоювати культуру і цінності – смисли тільки через спільну з дорослим діяльність. Будь-який предмет культури засвоюється лише в тому випадку, якщо знаходить форму людського спілкування.

Зміст програми цього розділу включав наступні теми: «Національна культура педагога в структурі базової культури», «Особливості ціннісно-сислового спілкування педагога в освітньому процесі» та «Роль творчості педагога в прирощуванні національних смислів і цінностей культури».

Тут педагог виступає як референт смислів і цінностей етнокультури, здатний до відтворення справжніх цінностей етнічної культури в освітньому процесі ЗВО.

На практичних заняттях здійснювалося моделювання виховних і навчальних особистісно-орієнтованих ситуацій. Зі студентами проводилися тренінги на особистісний розвиток та етнічну толерантність, спрямовані на формування позитивного образу іншої культури при збереженні позитивного сприйняття своєї власної («Аналіз прислів'їв», «Простір спілкування», «Відгадай, про кого йде мова», «Павутина забобонів» і ін.).

Тематичний план програми «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» представлений у додатку Д.

Таким чином, сенс проекту програми полягав у розробці такого змісту, яке дозволяє підготувати педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

2.3. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи

Після закінчення формульованого етапу експерименту нами був проведений порівняльний аналіз результатів дослідження, для цього ми повторно досліджували готовність майбутніх педагогів контрольної та експериментальної груп до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти за складеними раніше пунктами плану діагностики складових професійної діяльності педагога. При цьому були отримані наступні дані.

1. Мотивація.

Результати за методикою вивчення мотивації професійної діяльності А. Реана на контрольному етапі експерименту для виявлення мотивації вибору професії у контрольній та експериментальній групі представлені у таблиці 2.8 та на рисунку 2.5.

Таблиця 2.8

Аналіз мотивації професійної діяльності випробовуваних на контрольному етапі дослідження

№	Співвідношення трьох видів мотивації (ВМ, ЗПМ, ЗНМ)	Контрольна група		Експериментальна група	
		осіб	%	осіб	%
1	ВМ >ЗПМ >ЗНМ	10	40	13	52
2	ВМ =ЗПМ >ЗНМ	8	32	8	32
3	ЗПМ >ВМ >ЗНМ	6	24	3	12
4	ЗПМ >ВМ =ЗНМ	1	4	1	4

На контрольному етапі експерименту показник внутрішньої мотивації професійної діяльності значно збільшився в експериментальній групі і склав 68%, а в контрольній групі він не змінився (56%).

Зовнішні позитивні мотиви в експериментальній групі знизилися (32%) у порівнянні з констатувальним етапом експерименту (52%).

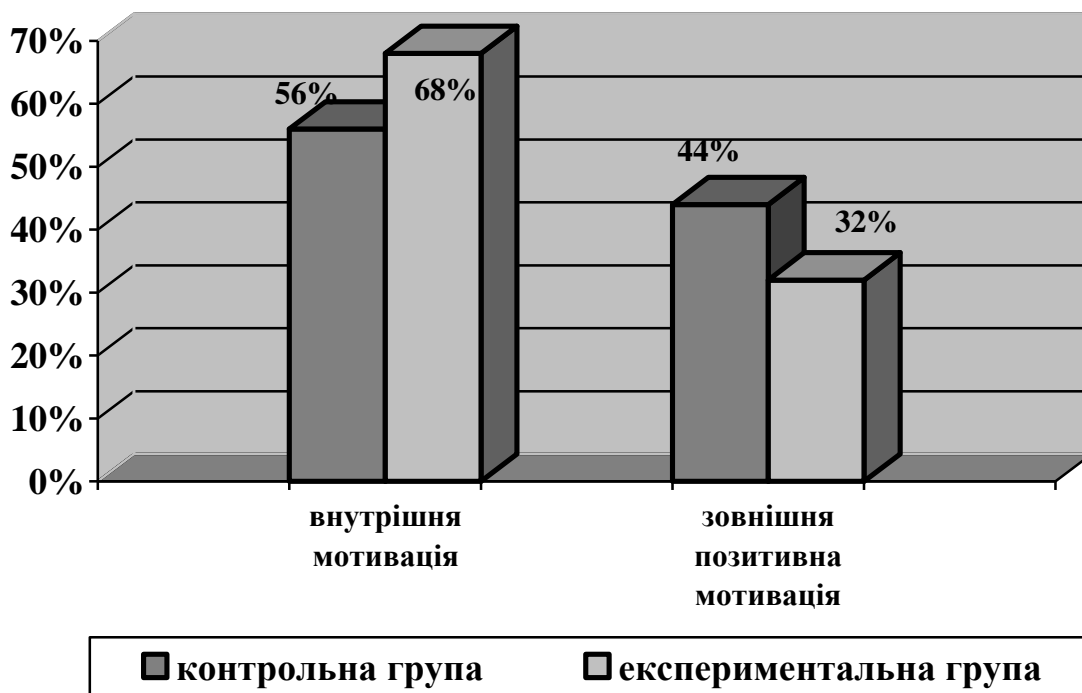


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз показника мотивації професійної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі

Результати повторного анкетування для виявлення мотиваційно-діяльнісного компонента студентів контрольної та експериментальної групи на контрольному етапі експерименту представлено у таблиці 2.9.

Провідні мотиви, як видно з таблиці 2.9, превалюють в експериментальній групі, в якій на першому місці – мотив формування особистості (56%), на другому місці – мотив формування етнічної самосвідомості (20%), на третьому місці – формування знань, умінь, навичок (12%) і на четвертому – формування цінностей (8%).

У контрольній групі на першому місці стоїть мотив з формування знань, умінь, навичок (36%), на другому місці – формування особистості (20%), на третьому – розвиток допитливості (12%) і на четвертому - розвиток розумових здібностей (8%). Інші важливі мотиви професійної діяльності в цій групі незначно виражені.

Дана діагностика вказує на яскраву вираженість головних мотивів в експериментальній групі порівняно з контрольною групою.

Кількісний аналіз мотиваційно-діяльнісного компонента студентів на
контрольному етапі

№	Мотиви	Контрольна група		Експериментальна група	
		осіб	%	осіб	%
1	Формування знань, умінь, навичок	9	36	3	12
2	Організація процесу пошуку і роздумів	1	4	1	4
3	Формування особистості	5	20	14	56
4	Формування цінностей	1	4	2	8
5	Розвиток розумових здібностей	2	8	0	0
6	Формування пізнавальних інтересів	1	4	0	0
7	Формування почуття обов'язку та відповідальності	1	4	0	0
8	Розвиток допитливості	3	12	0	0
9	Формування етнічної самосвідомості	0	0	5	20
10	Розвиток потреби у самопізнанні	1	4	0	0
11	Формування впевненості у своїх силах	1	4	0	0

2. Рівень професійної культури

На цьому етапі діагностики ми отримали наступні результати у контрольній та експериментальній групах (таблиця 2.10, рис. 2.6.).

Таблиця 2.10

Кількісний аналіз рівня професійної культури на контрольному етапі

Досліджувані	Рівні професійної культури							
	адаптивний		конформний		репродуктивний		креативний	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Контрольна група	3	12	10	40	7	28	5	20
Експериментальна група	1	4	3	12	8	32	13	52

Судячи з отриманих даних, можна сказати, що студенти експериментальної групи досягли високих результатів у порівнянні з

констатувальним етапом експерименту: 52% випробуваних в цій групі знаходяться на креативному рівні професійної культури (у контрольній групі всього 20%), 32% – на репродуктивному рівні (в контрольній групі 28%), 12% і 4% - на конформному та адаптивному рівнях відповідно (в контрольній групі 40% - на конформному рівні і 12% – на адаптивному).

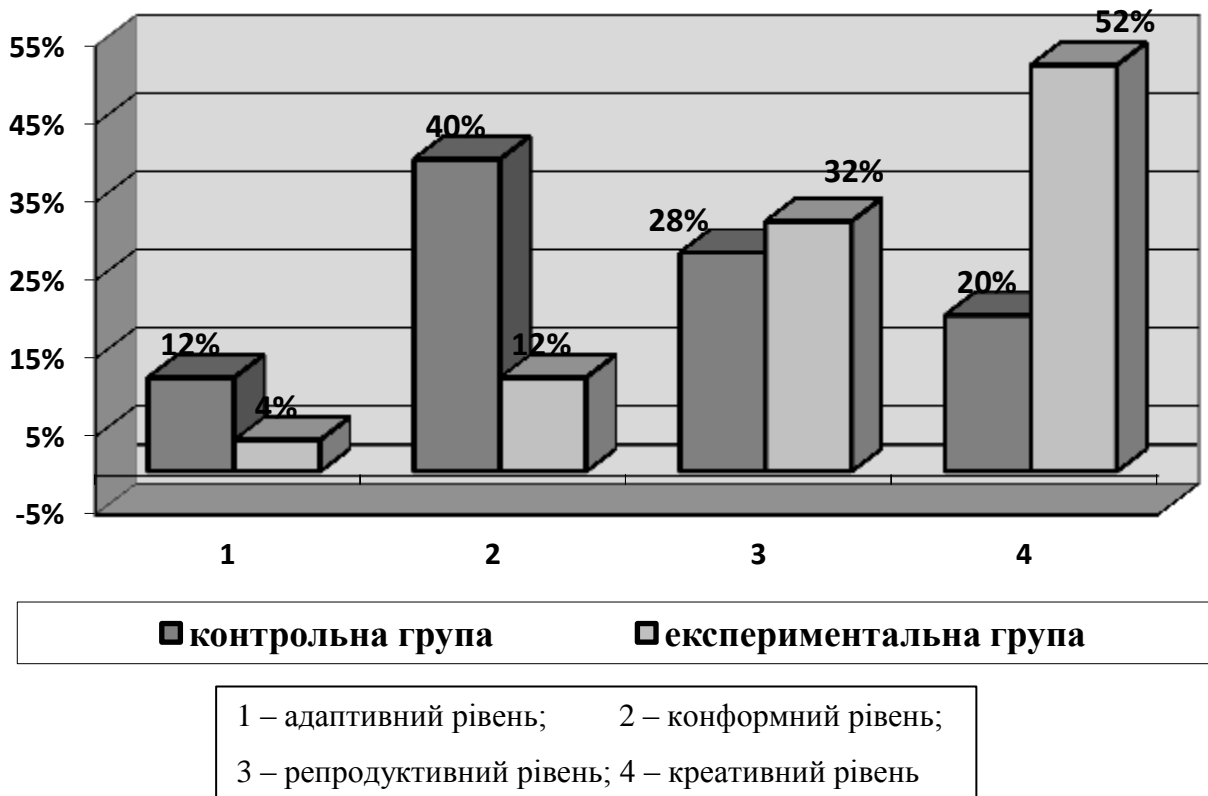


Рис. 2.6. Якісний аналіз рівня професійної культури досліджуваних на контрольному етапі

3. Культурна диспозиція.

Дані повторного виявлення культурної диспозиції досліджуваних відображено в таблиці 2.11.

На контрольному етапі експерименту у досліджуваних студентів експериментальної групи внутрішньо-рефлексивна культурна диспозиція досягла 56%, зовнішньо-рефлексивна культурна диспозиція – 36%, а несформована культурна диспозиція склала всього 8%.

Таблиця 2.11

Аналіз культурної диспозиції студентів на контрольному етапі

Досліджувані	Культурна диспозиція					
	несформована		зовнішньо-рефлексивна		внутрішньо-рефлексивна	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Контрольна група	8	32	11	44	6	24
Експериментальна група	2	8	9	36	14	56

В контрольній групі переважає зовнішньо-рефлексивна культурна диспозиція (44%), далі за значущістю йде несформована культурна диспозиція (32%), на останньому місці – внутрішньо-рефлексивна культурна диспозиція (лише 24%).

4. Рівень знань (навченості).

Після проведеного опитування, ми отримали наступні результати (таблиця 2.12, рис. 2.7).

Таблиця 2.12

Рівень сформованості професійних знань про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру в контрольній та експериментальній групах на контрольному етапі

Досліджувані	Рівні сформованості знань					
	низький		середній		високий	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Контрольна група	9	36	11	44	5	20
Експериментальна група	2	8	7	28	16	64

Повторний аналіз рівня сформованості знань про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру оказав, що на високому рівні знаходяться 64% досліджуваних експериментальної групи і 20% контрольної групи; на середньому рівні – 28% експериментальної групи і 44% контрольної

групи; на низькому рівні сформованості знань знаходяться лише 8% експериментальної групи і 36% контрольної групи. Якісна характеристика рівнів вище в експериментальній групі.

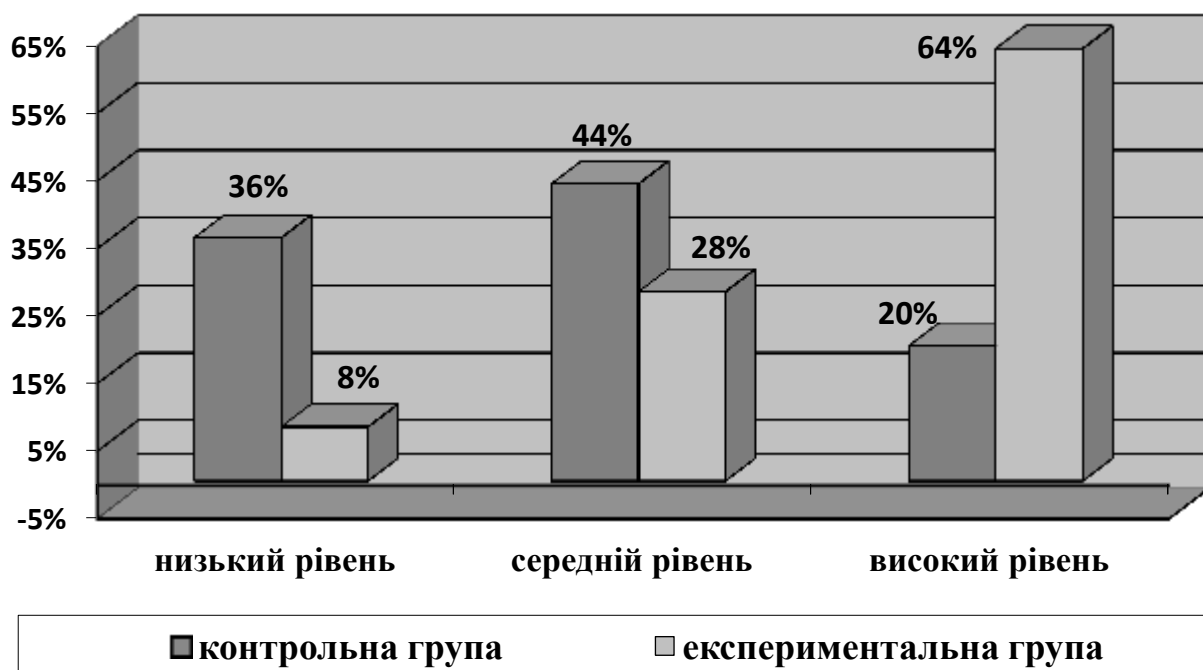


Рис. 2.7. Якісний аналіз рівня сформованості знань про особистісно-орієнтований підхід і національну культуру в контрольній та експериментальній групах на контрольному етапі

У результаті проведеного дослідження на контрольному етапі експерименту були виділені три групи студентів з високим, достатнім і задовільним показниками за всіма складовими професійної діяльності майбутнього педагога, що реалізує особистісно-орієнтований підхід у закладі загальної середньої освіти (таблиця 2.13).

За даними таблиці 2.13 був складений рисунок, що відображає характеристику досягнутого рівня готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти на період контрольного етапу експерименту (рис.2.8.).

Таблиця 2.13

Показники рівнів готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти на контрольному етапі (у %)

Рівні	Група	Складові професійної діяльності педагога				Середній показник
		мотивація	професійна культура	культурна диспозиція	сформованість знань	
Високий	КГ	28	20	24	20	23
	ЕГ	48	52	56	64	55
Достатній	КГ	32	28	44	44	37
	ЕГ	40	32	36	28	34
Задовільний	КГ	40	52	32	36	40
	ЕГ	12	16	8	8	11

Показники таблиці вказують на переважання в експериментальній групі високого рівня готовності (55%), далі йде достатній рівень (34%), незначно виражений задовільний рівень (11%).

У контрольній групі на першому місці задовільний рівень (40%), за яким слідує достатній рівень (37%), незначно виражений високий рівень (23%).

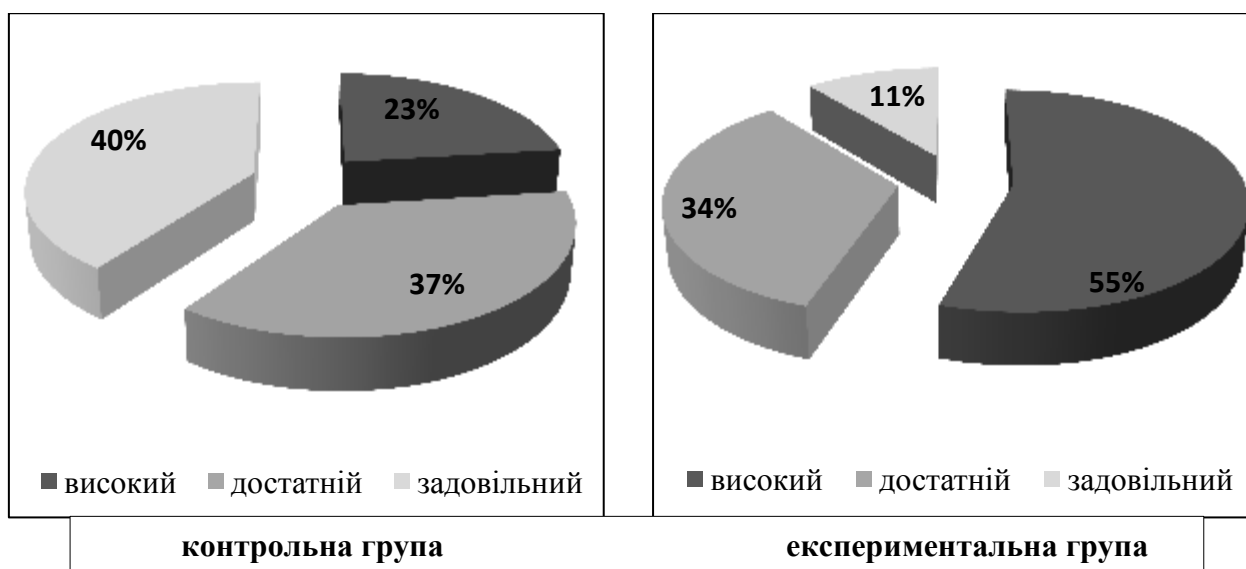


Рис. 2.8. Рівні готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти на контрольному етапі

Виявлена закономірність на контрольному етапі дозволила встановити, що в експериментальній групі випробовуваних загальний рівень готовності до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти вище порівняно з контрольною групою.

Досліджувані експериментальної групи значно поліпшили свої показники, у той час як результати контрольної групи не зазнали особливих змін і за деякими ступенями знизилися.

Таким чином, з аналізу отриманих даних можна зробити висновок про те, що майбутні педагоги будуть повною мірою реалізовувати особистісно-орієнтований підхід в умовах закладу загальної середньої освіти завдяки їх спеціально організованій підготовці за допомогою розробленої комплексної програми «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта», спрямованої на розвиток професійної діяльності майбутніх педагогів з даного напрямку.

Результати експерименту дозволяють констатувати правильність припущень, зроблених на основі теоретичного аналізу цієї проблеми.

Висновки до другого розділу

Дослідження було сплановано і проведено згідно з основними підходами до організації педагогічного експерименту, розробленими Ю.К. Бабанським, В.П. Беспалько, В.І. Журавльовим, В.В. Краєвським та ін. Мета експериментального дослідження полягала в розробці та апробації програми «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» та оцінці її ефективності при підготовці майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

На першому етапі (констатувальному) було проведено діагностичне дослідження студентів контрольної та експериментальної груп. В ході даного етапу нами було досліджено початковий рівень готовності педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти, який визначали складові професійної діяльності: мотивація, професійна культура, культурна диспозиція, рівень навченості.

На другому етапі (формульованому) впроваджувалася і апробувалася програма «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» в процесі навчання експериментальної групи студентів.

На третьому етапі (контрольному) було проведено повторне діагностичне дослідження готовності педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти. Отримані результати були зіставлені з даними констатувального етапу експерименту, і зроблені висновки.

Можна зробити висновок, що розроблена програма «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» спрямована на розвиток складових професійної діяльності педагога (мотивація, професійна культура, культурна диспозиція, рівень навченості), необхідних йому для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

Перехід до особистісної парадигми – провідна тенденція сучасної освіти і в цілому педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Є всі підстави вважати, що знаннево-просвітницька парадигма, що панувала в освіті протягом багатьох століть, вичерпала свої можливості. Перехід до особистісної парадигми – закономірний підсумок розвитку освітнього мислення людини: на зміну поверхнево-предметного освоєння світу приходить глибинно-сміслові осягнення всесвіту людиною як суб'єктом космогенезу.

Новий етап розвитку світової педагогічної думки характеризується зміною загального погляду на освіту в напрямку все більш глибокого розуміння її як культурного процесу, сутність якого виявляється в гуманістичних цінностях і культурних формах взаємодії його учасників.

Змінюється уявлення про особистість, яка наділяється такими властивостями, як здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції тощо, у зв'язку з чим змінюється і її роль у педагогічному процесі, вона стає його системоутворюючим началом.

Нова якість особистісно-орієнтованої освіти пов'язана з культурним контекстом, який визначає відношення між вихованням і культурою як середовищем, що ростить і живить особистість, а також між вихованням і розвитком індивіда як людини культури. Культурний контекст наповнює освіту особистісними смислами, визначає рівень активності людини, міру її включеності в культуру свого народу.

Завданням школи стає підготовка громадянина, що належить до певного етносоціуму, культури, історичної епохи. Тому стає очевидним включення національно-культурного контексту в якості основи системи освіти в цілому і розгляд його як умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Адже саме національно-культурний контекст як простір смислів – цінностей

відкриває індивіду сутнісний зміст культури даного етносу і розуміння його місця в ній.

Мотиватором формування етнічної самосвідомості у студентів в закладі загальної середньої освіти виступає педагог. Готовність педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти визначається наявністю у нього відповідних мотивів, професійної культури та культурної диспозиції, а також володінням знаннями національної культури свого етносу. Педагог в даній якості як і в даних умовах є як би провідником у формуванні особистісно-сислової сфери студентів, яка, у свою чергу, запускає психологічні механізми саморозвитку особистості з урахуванням особливостей рідного етносу.

Діяльність педагога, що реалізує концепцію особистісно-зорієнтованої освіти в умовах закладу загальної середньої освіти, являє собою певну методичну систему, що включає особистісну і професійну складові: особистісні якості (емпатія, захопленість, толерантність, інтелігентність, комунікабельність тощо); мотиви щодо формування особистості, Я - етнічного, процесу пошуку і роздумів; емоційна чуйність щодо свого етносу, загальний культурний рівень, соціокультурна орієнтація (культурна диспозиція); високий рівень фундаментальних знань і вміння застосовувати їх на практиці, виділення ціннісно-сислових домінант нації (етносу); професійні якості (рефлексія, відповідальність, самостійність, компетентність та ін.); педагогічні якості (прояв гуманної педагогічної позиції, турботи і підтримки до осіб, що навчаються); особливий особистісно-орієнтований стиль педагогічного мислення, креативність (професійна позиція); подача інформації з позиції «Ми», діалог та створення ситуацій самоствердження учнів (педагогічний стиль спілкування); володіння знаннями та вміннями з психолого-педагогічних дисциплін (вміння виділяти суттєве, класифікувати поняття, вирішувати освітні і виховні завдання, діагностувати особистісні властивості і функції учнів тощо).

В ході експериментального дослідження була проведена діагностика рівня готовності педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в

умовах закладу загальної середньої освіти, розроблена і впроваджена експериментальна програма підготовки педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

У ході констатувального експерименту був визначений початковий рівень готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти, якій засвідчив, що значна кількість студентів як у експериментальній так і у контрольній групі мають задовільний (48% у ЕГ, 37% у КГ) та достатній (35% у ЕГ та 42% у КГ) рівні готовності до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти.

Експериментальна перевірка ефективності програми «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта» націленої на розвиток складових професійної діяльності педагога (мотивація, професійна культура, культурна диспозиція, рівень навченості), необхідних йому для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти засвідчила позитивну динаміку зростання основних показників готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти. В експериментальній групі загальний рівень готовності студентів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в закладі загальної середньої освіти значно підвищився порівняно з контрольною групою.

Аналіз проведеного дослідження дав змогу зробити висновки, що його методологія відповідає поставленій меті. Визначені завдання реалізовані. Гіпотеза дістала підтвердження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения. *Научная мысль Кавказа*. 2002. № 13. С. 146-151.
2. Абрамова С. А., Косенчук И. Н. От «идеального» к «реальному». *Директор школы*. 1994. № 6. С. 50-53.
3. Алексеев Н. И. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. 303 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Москва : Наука, 2000. 350 с.
5. Батаршев А. В. Психодиагностика в управлении : практическое руководство. Москва : Дело, 2005. 496 с.
6. Батищев Г. С. Философско-методические идеи в концепции человека С.Л. Рубинштейна. *Философские науки*. 1989. № 7. С. 27-29.
7. Бенин В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура». Екатеринбург : Изд. РГПГ1У, 1996. 277 с.
8. Бердяев Н. А. Смысл истории. М. : Мысль, 1990. 176 с.
9. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗІН 1998. 204 с.
10. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
11. Бойко А. М. Особистість. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2008. С. 627.
12. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 15-19.
13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Изд. Рост. пед. ун-т, 2000. 351 с.
14. Бромлей Ю. В. Подольный Р. Г. Создано человечеством. Москва : Политиздат, 1984. 272 с.

15. Буслинський В. А., Скрипка П. І., Алексеев В. Ю. Філософія: курс лекцій. Київ : Академвидав, 2008. URL: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/700/>.
16. Василькевич Х. Характеристика національного характеру сучасної української молоді. Політична психологія. 2003. С. 21–27. URL: <http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Visnyk/politpsyhol/r1/4Vasulkevuch.doc>.
17. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1990. 293 с.
18. Видт И. Е. Введение в педагогическую культурологию. Тюмень : Изд. ТюмГУ, 1999. 206 с.
19. Видт И. Е. Культурологические основы образования. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2002. 164 с.
20. Винославська О. Психологія: навч. посіб. Київ : ІНКОС, 2005. 368 с. URL: http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/zmist.htm.
21. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. *Новые ценности образования: образование и сообщество*. Москва, 1995. С. 16-45.
22. Гатальська С.М. Філософія культури: навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 328 с. URL: http://ukrknyga.at.ua/load/gatalska_s_m_filosofija_kulturi/36-1-0-2228.
23. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/167388/>.
25. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. Санкт-Петербург : Ин-т образования взрослых, 2001. 237 с.
26. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи Средневековья и начала Нового времени : сб. науч. трудов / под ред. К. И. Салимовой, Б. Г. Безрогова. Москва : Изд-во АПН СССР, 1990. 200 с.
27. Гуревич П. С. Культурология. Москва : Юрист, 1999. 278 с.

28. Дерев'янюк Н. Особистісно зорієнтоване навчання: досвід впровадження. *Завуч*. 2008. № 25. С. 18-30.
29. Іванова О. В. Особливості особистісно-орієнтованого підходу до навчання студентів у вищому навчальному закладі. *Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи* : тематичний випуск. 2008. № 4. С. 83-87. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/vkmu/2011_2/Ivanova.pdf.
30. Ільченко О. Г. Особистісно-орієнтована освіта і технологізованість знань учнів початкової школи *ПостМетодика : журнал*. 2000. № 5 (31). С. 84-87. URL: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-31.pdf>.
31. Історія української культури: навчальний посібник / В. Т. Британ та ін. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2010. URL: <http://uadocs.exdat.com/docs/index-165712.html>.
32. Іванова С. П. Современное образование и психологическая культура педагога. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 1999. 563 с.
33. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.
34. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества). Москва : НИИВШ, 1985. 64 с.
35. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
36. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекции по философии педагогики. Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. 288 с.
37. Колесникова И. А. Теоретико-методическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1991. 45 с.
38. Кон И. С. Ребенок и общество : учебное пособие. Москва : Академия, 2003. 336 с.

39. Костюк Г. С. Навчально-вихований процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
40. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Москва : Издательство «Экзамен», 2002. 448 с.
41. Кузнєцова Т. Психологія культури (психолого-філософський аналіз) : курс лекцій. Київ : МАУП, 2006. 151 с.
42. Культурологія: теорія та історія культури : навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко, О.Д. Горбула. Київ : Вища школа, 2004. 368 с. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-book-77.html>.
43. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
44. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Мысль, 1983. Т. 1. 639 с.
45. Леонтьева В. Н. Личностное бытие как культуротворческая свобода *Вісник Харківського державного університету: Наука і соціальні проблеми суспільства*. 1998. № 414. С. 27-39.
46. Линдсей П., Норманн Д. Переработка информации у человека / пер с англ. под. ред. академика Д. Лурия. Москва : Мир, 1974. 550 с.
47. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 222 с. URL: <http://ualibrarium.narod.ru/human/psychologija/09/maksymenko-zagalna-psyhologija.html>.
48. Мудрик А. В. Социализация и смутное время. Москва : Знание, 1991. 78 с.
49. Никишина И. В. Подготовка учителей к реализации гуманистической направленности обучения средствами методической работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 1992. 20 с.
50. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 312 с.
51. Основи філософії культури : словник для студ. вузів / Н.Г. Джинчарадзе та ін. Київ : Знання України, 2005. 254 с.

52. Панькин А. Б. Этнокультурный парадокс современного образования. Волгоград : Пермена, 2001. 446 с.
53. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия *Мир психологии*. 2002. № 2. С. 26-34.
54. Піхота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : Віпол, 2000. 384 с.
55. Професійна освіта : словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
56. Професійна педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 436 с. URL: http://didactics.ucoz.ua/_1d/1/149_VOV_01.pdf
57. Психология и педагогика развития личности : монография / под ред. Е. Н. Шияноваи др. Москва : Илекса, 2002. 568 с.
58. Психология личности : учебное пособие / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. Москва : Эксмо, 2007. 656 с.
59. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питерком, 2001. 298 с.
60. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. Київ : УППО АПН України, 1998. 160 с.
61. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии 30-е - 60-е гг. XX в.* : тексты: сборник статей. Москва, 1986. С. 201-230.
62. Розов Н. С. Устойчивое развитие и ценностное сознание. Новосибирск : ИФПр., 1994. 230 с.
63. Ронзин Д. В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12. С. 65-69.
64. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. Москва : «Большая Российская энциклопедия», 1993. Т. 2. 698 с.
65. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 408 с.

66. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 424 с.
67. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ , 2012. 296 с. URL: http://libfree.com/109995647-psihologiyazagalna_psihologiya__sergyeyenkova_op.html.
68. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 16-21.
69. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Педагогика, 1999. 272 с.
70. Сірий Є. В. Соціологія: загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії : навчальний посібник. Київ : Атіка, 2004. 480 с. URL: http://pidruchniki.ws/17810409/sotsiologiya/sotsiologiya_-_siriy_yev.
71. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Москва : Институт психологии РАН, 1999. 320 с.
72. Столяренко О. Б. Психологія особистості : посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с. URL: http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/psihologiya_osobistosti_-_stolyarenko_ob.
73. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : АПН, 2003. 68 с.
74. Танчин І. З. Соціологія : навчальний посібник. 3-є вид. перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 351 с. URL: http://pidruchniki.ws/17810409/sotsiologiya/sotsiologiya_-_tanchin_i3.
75. Таранова Т. Н., Горовая В. И. Культура. Образование. Культурация. Москва : Илекса, 2003. 176 с.
76. Ушинский К. Д. Вопросы о народных школах. *Избранные труды*. Москва : Учпедгиз, 1986. С. 37-44.
77. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол.: В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін.]. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
78. Франкл В. Воля к смыслу. Москва : ЭКСМО - Пресс, 2000. 423 с.

79. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 13-15.
80. Чечет Т. И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 1997. 21 с.
81. Чобітько М. Г. Формування особистісно орієнтованої професійної позиції майбутнього вчителя. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 2. С. 155-164.
82. Школа диалога культур. Основы программы / под ред. В. С. Библера. Кемерово : Алеф, 1992. 234 с.
83. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
84. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : «Сентябрь», 1996. 223 с.

Додаток А

Опитувальник етнічної ідентичності О.Л. Романової

Інструкція: Визначте ступінь своєї згоди з наведеними нижче твердженнями за допомогою наступної шкали:

- +2 - повністю згоден;
- +1 - скоріше згоден, ніж не згоден;
- 0 - важко відповісти;
- 1 - скоріше не згоден, ніж згоден;
- 2 - зовсім не згоден.

1. Я цікавлюся історією, культурою свого народу.
2. Вважаю, що в будь-яких міжнаціональних спорах людина повинна захищати інтереси своєї нації.
3. Представники однієї національності повинні спілкуватися між собою своєю рідною мовою.
4. Думаю, що національна гордість – почуття, яке потрібно виховувати з дитинства.
5. Вважаю, що при спілкуванні з людьми потрібно орієнтуватися на їх особистісні якості, а не національну приналежність.
6. Мене дуже зачіпає, якщо я чую щось образливе на адресу свого народу.
7. Національна приналежність – це те, що завжди буде роз'єднувати людей.
8. Вважаю, що представники кожної національності повинні жити на землі своїх предків.
9. В дружбі, а тим більше в шлюбі треба орієнтуватися на національність партнера.
10. Я відчуваю глибоке почуття особистої гордості, коли чую щось про видатне досягнення свого народу.

11. Вважаю, що люди мають право жити на будь-якій території, незалежно від своєї національної приналежності.

12. Думаю, що обмежено розвивати і зберігати можна тільки свою національну культуру.

13. Підтримую змішані шлюби, так як вони пов'язують між собою різні національності.

14. Якщо я зустрінуся з обвинуваченням на адресу свого народу, то, як правило, не відношу це на свій рахунок.

15. Вважаю, що викладання в школі в багатонаціональній державі повинно бути в руках більшості корінного населення.

16. Вважаю, що політична влада в багатонаціональній державі повинна бути в руках більшості корінного населення.

17. Представники більшості корінного населення не повинні мати жодних переваг перед іншими народами, що живуть на даній території.

18. Вважаю, що представники корінної національності мають право вирішувати – жити в їх державі людям інших національностей чи ні.

19. Думаю, що в уряді багатонаціональної держави повинні перебувати представники всіх національностей, що проживають на його території.

20. Думаю, що представники корінної національності повинні мати певні переваги, тому що вони живуть на своїй території.

21. Якщо б я мав можливість вибору національності, то волів би ту, яку маю зараз.

Додаток Б

Анкета на виявлення рівня етнічної самосвідомості

1. Назвіть позитивні риси своєї нації:
2. Як Ви думаете, які з них притаманні Вам?
3. Назвіть негативні риси, властиві Вашій нації:
4. Які з них притаманні Вам?
5. Напишіть, що Ви знаєте про внесок у світову культуру Вашої нації?
6. Яке з перелічених тверджень збігається з Вашою позицією?
(підкресліть підходящу для Вас відповідь):
 - а. я відчуваю свою приналежність до нації і пишаюся цим;
 - б. я чимало знаю про свою націю, але не надаю цьому особливого значення;
 - в. мені все одно, хто я за національністю;
 - г. я б хотів більше знати про свій народ;
 - д. я б вважав за краще не афішувати свою національність.
7. За які досягнення Вашої нацією можна пишатися?
8. Чим пишаєтесь особисто Ви?
9. Які явища в історії та культурі Вашої нації викликають у Вас почуття сорому та досади?

Додаток В

Анкета на виявлення рівня сформованості знань про особистісно-орієнтований підхід в освіті і національній культурі

- 1) Як Ви думаєте, чому виникла необхідність особистісно-орієнтованого підходу в освіті?
- 2) У чому відмінність знанієво-орієнтованої освіти та особистісно-орієнтованої?
- 3) Як пов'язані особистісний і діяльнісний підходи в освіті?
- 4) Що спільного між особистісно-орієтованим і культурологічним підходами?
- 5) Як співвідносяться культура і особистісно-орієтований підхід в умовах закладу загальної середньої освіти?
- 6) На який образ людини орієтований особистісний підхід в закладі загальної середньої освіти?
- 7) Особистісно-орієтований підхід в умовах закладу загальної середньої освіти передбачає зростання уваги до якогось досвіду учнів?
- 8) Яка роль особистісно-орієтованого підходу в системі закладу загальної середньої освіти?
- 9) Як особистісно-орієтований підхід може позначитися на організації роботи педагога в умовах закладу загальної середньої освіти?
- 10) У рамках навчальних дисциплін чи готують Вас до реалізації особистісно-орієтованого підходу в умовах закладу загальної середньої освіти?

Додаток Г

Опитувальник «Незакінчені речення»

1. Особистість – це
2. Культура – це
3. Національна культура – це
4. Особистісно-орієнтований підхід передбачає
5. Вивченням особистісно-орієнтованого підходу в освіті займалися вчені.....
6. Заклад загальної середньої освіти – це.....
7. Особистісно-орієнтований підхід в умовах закладу загальної середньої освіти спрямований на
8. Національна самосвідомість – це
9. Традиції – це
10. Цінності – це

Додаток Д

Тематичний план курсу «Етнічна культура і особистісно-орієнтована освіта»

№ теми	Найменування блоків і тематики	Кількість годин	
		Лекційні	Семінарські
Розділ I. Культурологічні основи освіти			
Тема 1.	Культура і освіта	2	
Тема 2.	Етнічна самосвідомість у структурі особистості	2	
Розділ II. Етнічний зміст особистісно-орієнтованої освіти			
Тема 3.	Особистісно-орієнтований підхід: принципи, зміст, структура.	2	
Тема 4.	Етнічний аспект особистісно-орієнтованої освіти	2	
Тема 5.	Етно-педагогічна спрямованість етнічного змісту особистісно-орієнтованої освіти	2	4
Розділ III. Особистісно-орієнтовані освітні технології в закладі загальної середньої освіти			
Тема 6.	Національно-культурний контекст як умова реалізації особистісно-орієнтованої освіти	2	
Тема 7.	Технології особистісно-орієнтованої освіти в контексті національної культури	2	
Розділ IV. Педагог як носій національних культурних смислів			
Тема 8.	Національна культура педагога у структурі його базової культури	2	
Тема 9.	Особливості ціннісно-сислового спілкування педагога в освітньому процесі	2	

Тема 10.	Роль творчості педагога в прирощуванні національних смислів і цінностей культури	2	4
	Всього:	20	8
	Практичні заняття		8
	Моделювання виховних і навчальних особистісно-орієнтованих ситуацій. Тренінги на особистісний розвиток та етнічну толерантність студентів. Самостійне дослідження проблем особистісно-орієнтованого освіти і національної культури. Застосування технічних засобів навчання.		
	Разом:	20	16