

УДК 378:371.27

*Олена Шевнюк*

## **ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЛЬНОСТІ ТА ВАРІАТИВНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Культурологічна освіта майбутнього вчителя розглядається як підсистема у межах системно організованого освітнього простору вищого педагогічного закладу, тому її зміст, адекватний цілям професійної підготовки вчителя як суб'єкта культури, ґрунтується на загальних методологічних засадах, що визначають конструктивні принципи проектування цілісного навчального процесу.

Стратегічні принципи освіти чітко сформульовано у Конституції України, національній Державній програмі “Освіта” та розробленому на їх основі “Законі про освіту”. Ними визначено принципи пріоритетності, демократизації, гуманізації та гуманітаризації, національної спрямованості освіти.

Культурологічна освіта майбутнього вчителя як складова цілісного процесу навчання і виховання студента у вищому педагогічному закладі також спирається на визначені теоретиками і практиками педагогіки вищої школи, зокрема А.М.Алексюком, В.М.Галузинським, І.А.Зязюном, М.Б.Євтухом та ін., загальнодидактичні принципи фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, національного і загальнолюдського, суспільного і особистого, теорії і практики, навчання і виховання.

Представлені вище методологічні принципи, що визначають структурну і процесуальну спільність усіх складових педагогічної освіти, реалізуються у змісті культурологічної освіти, конструювання якого в силу особливостей самої навчальної дисципліни, поставленої мети і завдань, вимагає доповнення рядом специфічних принципів. Сучасні дидакти наголошують, що “система

дидактичних принципів достатньо рухлива, визначається змінними цілями навчання та іншими факторами” [8, 48].

Основні принципи конструювання змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя формулюються на основі системно-діяльнісної методології. Детермінованість змісту освіти предметною структурою наукового знання та інваріантними базисними компонентами структури фахової діяльності чітко визначена у теоретичних позиціях А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.С.Біблера, Г.О.Бордовського, І.А.Зязюна, В.Р.Ільченка, С.Ф.Клепка, І.М.Козловської, В.О.Конєва, Е.О.Красновського, В.С.Леднева, Г.О.Підкурганної, Н.Ф.Тализіної, Г.П.Щедровицького, S.Rassekh, G.Vaideanu та ін.

Навчальна дисципліна “Українська та зарубіжна культура” є структурною, організаційною, дидактичною і функціональною одиницею змісту культурологічної освіти, загальна спрямованість якої на становлення майбутнього вчителя як суб’єкта культури зумовлює її ґрунтування на принципах інтегральності, варіативності, аксіологічності, антропологізму, діяльності.

**Принцип інтегральності** є провідним для культурологічної освіти майбутнього вчителя, який у цілому визначає організацію її змісту. У визначенні цього принципу ми спирались на теоретичну позицію І.М.Козловської [2], яка розрізняє інтегровані та інтегральні освітні системи. Якщо у інтегрованих системах із заданою зовні структурою не передбачені якісні перетворення різнопредметних знань, то інтегральні дидактичні системи характеризуються:

- ✓ наявністю органічної підстави для синтезування, актуалізацією природних, об’єктивно існуючих між елементами зв’язків;
- ✓ гнучкою системою структурування змісту навчання не лише за предметним або комплексним, але й проблемним підходом, зокрема, в

процесі формування проблемних блоків, зміст яких визначається компонентною структурою і основними завданнями освіти;

✓ якісною трансформацією результату взаємодії компонентів змісту, виникненням нового системного і цілісного утворення у відповідності з методологією нелінійного синтезу.

По-перше, культурологія за своєю принциповою суттю є наукою системною, що розглядає явища дійсності на перетині філософії, психології, педагогіки, історії, політики, соціології, релігієзнавства, мистецтвознавства, природознавства, які органічно інтегровані у цілісність єдиним предметом пізнання — культурою у її антропологічних смислах і цінностях. Інтегральність у цьому аспекті виявляє себе на трьох рівнях змістовної взаємодії окремих наукових дисциплін: предметно-онтологічному підпорядкуванні, методологічній залежності, науково-практичному взаємообґрунтуванні.

По-друге, культурологічна освіта майбутнього вчителя як модель відповідної науки фундаментується принципом “подвійного” входження навчальної сфери у зміст загальної вищої освіти як об’єкта вивчення і як аспекту вивчення оточуючої дійсності, який має бути присутнім в змісті кожного навчального предмету. Це означає, що студент повинен не тільки знати певне коло питань з теорії й історії вітчизняної та зарубіжної культури, але, перш за все, розуміти, яким чином зазначена сфера знань пов’язана з іншими сферами. Тобто, сучасні культурологічні знання студента повинні мати системний характер з усвідомленим опануванням структурою їх інтегральних зв’язків у різних формах додатковості, наслідковості, перспективності, симетрії компонентів та їх функціонування, взаємодії та ієрархії, керування і управління не тільки із загальногуманітарним тезаурусом, але й з усіма складовими професійної підготовки до майбутньої діяльності.

По-третє, культурологічна освіта виходить за рамки традиційного естетичного навчання й виховання з їх орієнтацією на формування окремих

художньо-чуттєвих складових гармонійно розвиненої особистості. Як бачимо, її функціональні позиції в системі університетської педагогічної освіти пов'язані перш за все зі становленням системного культурологічного мислення майбутнього вчителя, з формуванням багатовимірної особистісної картини світу й розвиненої педагогічної культури. Тобто у відповідності з методологією нелінійного синтезу можливо говорити про якісну трансформацію результату взаємодії різних компонентів культурологічної освіти й виникнення нового цілісного системного утворення. Вищевикладені позиції дають підстави застосовувати принцип інтегральності в організації змісту культурологічної освіти у вищій педагогічній школі.

Вже неодноразово зазначалось, що предметний підхід є однією з причин фрагментарності світогляду фахівця, що суперечить сучасним світовим тенденціям економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції, які виявляють себе у зростанні плюралістичності образів життя людей, руйнуванні бар'єрів між галузями знань, домінуванні синтетичних мистецтв, технологічному взаємовпливі науки і виробництва, глобальності планетарних проблем.

Як показує аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя, проблема пізнання цілісності світу визначає загальнокультурний потенціал його фахової підготовки. Переведення цієї проблеми у площину педагогіки було здійснено ще Я.А.Коменським, ідея пансофії якого отримала продовження у дидактичній інтеграції освіти навколо християнської ідеї добра, любові та гуманізму К.Д.Ушинським, вузькопрактичної діяльності — Дж.Дьюї, трудової діяльності — А.С.Макаренком, творчої діяльності — В.О.Сухомлинським, мислення — Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим та ін. Більшість сучасних дослідників (М.Р.Арцишевська, О.М.Бандурка, К.І.Волинець, Є.О.Галицьких, Т.В.Гладюк, С.У.Гончаренко, А.Я.Данилюк, Є.А.Дурманенко, С.Ф.Клепко,

І.М.Козловська, О.А.Комар, О.М.Мащенко, А.Сергєєв, А.В.Степанюк, Н.В.Шахірева) сходяться у визначенні інтеграції як дидактичного принципу

Методологічним підґрунтям принципу інтегральності (від лат. integer — цілий) культурологічної освіти слугує ідея цілісності особистості та культури як змісту освіти.

Філософською основою інтегральності культурологічної освіти є синергетична методологія, яка описує процеси самоорганізації у системах, де ціле має властивості, що відсутні у його частин (холістський підхід “ціле більше, ніж сума його частин”).

Психологічним фундаментом інтегральних дидактичних систем є виділення двох тенденцій пізнавальної діяльності індивіда: процесу сприймання дійсності у взаємодії інтегративної, синтезуючої правої півкулі мозку і диференціюючої, аналітичної лівої півкулі, що зумовлює цілісність процесу мислення.

Сутність психофізіологічного механізму інтегрального сприйняття індивідуумом інформації пов'язана із тим, що нейрони мозку дістаються нам від народження, а їх кількість зменшується з віком. Проте, як зазначає Ф.Ш.Терегулов “зв'язки між нейронами мозку (аксони, дендрити, гліальні клітини), що забезпечують хімічну взаємодію між ними, продовжують зростати, доки ми вчимося... Для розвитку інтелекту перш за все має значення кількість і величина зв'язків між нейронами мозку, а не кількість самих нейронів” [9, 68].

В контексті нашого дослідження уявляється важливим висновок (М.С.Anderson, К.С.McCulloch, 1999) щодо того, що інтегральність інформації збільшує швидкість упізнавання стимулів і зменшує проактивну й ретроактивну інтерференцію. Останнє дозволило припустити, що складно організовані з тісно взаємозв'язаних компонентів структури знання, зокрема культурологічного, виявляються особливо стійкими до забування, викликаного добуванням

інформації з пам'яті. Тобто, чим більше зв'язків удається реалізувати в процесі навчання, тим вищим є рівень залишкових знань. Оскільки неможливо реалізувати в процесі навчання всі зв'язки між компонентами системи, то закономірною стає виявлена В.М.Зайцевим [1] необхідність акцентувати провідні взаємозв'язки, вибудовувати їх адекватну ієрархію.

Це дозволяє зробити висновок про тісний зв'язок інтегральності культурологічної освіти з інтенсифікацією навчального процесу, що дозволяє при найменших затратах часу максимально збільшити обсяг засвоєної інформації. Процес ущільнення знань, у результаті якого маса знання скорочується, але утримується його сума, особливо важливий для культурологічної освіти студента, яка вимагає освоєння колосального масиву гуманітарного і природничого знання, значної кількості імен діячів культури, їх творчого доробку, що просто неможливо поза побудовою відповідної ієрархії системних зв'язків у змісті культурологічного курсу. Опора на принцип інтегральності зумовлюється тут потребою поліпшити засвоєння, зберігання і передавання поліфонічного за природою культурологічного знання.

Оскільки інтегральність з інформаційної точки зору може бути представлена як процес взаємообміну інформацією між компонентами цілісної науки за умови їх взаємного відображення, то кожний інтегрований компонент культурології виступає певним потенційним джерелом інформації для іншої, дозволяє глибше проникнути у його власний предмет пізнання. Тим самим забезпечується врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів, напрямку їх фахової спеціалізації при збереженні цілісності світобачення.

Принцип інтегральності передбачає у педагогічному університеті як закладі універсальної освіти забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього учителя на основі усвідомлення ним педагогічної діяльності як інтегрованого компоненту культурного буття людства. Заявлений принцип реалізується у стратегії доцільності взаємодії мети культурологічної

освіти та її змісту, досягнення цілісності та внутрішньої єдності основних її компонентів, її спрямуванні у площину проектування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя на фундаменті його особистісного розвитку, інтелектуального удосконалення і моральної усталеності.

Принципова орієнтація культурологічної освіти на необхідність “утримання” у полі свідомості цілісного образу культурної дійсності у системній взаємодії її історичних, філософських, мистецьких, природничих, освітніх віддзеркалень зумовлює появу якісно нової властивості особистості — інтегрального стилю мислення, що є адекватним інтегральності самої педагогічної діяльності вчителя. Інтегральний стиль мислення є системоутворюючою ознакою професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, оскільки завдяки йому здійснюється гармонізація фахової свідомості та поведінки.

Оптимальні умови для формування інтегрального стилю мислення, на наш погляд, складаються у студентському віці. Як відомо, *вікова проблема* є основоположною у вирішенні всіх питань педагогічної практики. Основна маса студентів у період навчання у вищому навчальному закладі завершує свою фазу юності й переходить у фазу молодості. Період студентства характеризується дослідниками (А.М.Алексюком, Б.Г.Ананьевим, С.І.Архангельським, В.Т.Лісовським, А.В.Ткаченко та ін.) як період зростанням наукової та загальнокультурної інформованості, оволодінням певним комплексом соціальних ролей, продуктивністю активної діяльності, устремлінням до творчого виявлення, найменшими величинами латентного періоду реакції на сигнали, оптимумом чуттєвості аналізаторів зовнішнього середовища, появою зв'язку логічного мислення з практичним, а також значним зв'язком логічних компонентів з образними.

За характеристикою В.І.Слободчикова [7], партнером молоді людини стає людство, з яким вона вступає у діяльні відносини, опосередковані

системою суспільних ідеалів і цінностей. Індивідуалізація суспільних цінностей відповідно до особистісної позиції людини, вибір свого місця у житті, побудова життєвої програми, прийняття відповідальних рішень, відтворення і творення у системі суспільних відносин, становлення самосвідомості та цілісного образу власного “Я” складають сутність даної ступені розвитку суб’єкта суспільних відносин, інтрапсихічним новоутворенням якої є світогляд як відображення цілісного соціально-культурного простору.

Важливою в контексті пропонованого дослідження є також позиція В.С.Ларцева [4], за якою періодові студентського навчання відповідає системна форма культурної рефлексії з усіма психічними механізмами та параметрами її функціонування в свідомості індивіда. Тобто у зазначений віковий період створюються оптимальні умови для оволодіння цілісним історико-культурним процесом, його діалоговою природою. Системність рефлексії закріплюється у концептуальності духовних зв’язків студента з культурою, які передбачають не лише становлення відповідної світоглядної картини, але й усталення особистісного ціннісного відношення до дійсності та здатності реалізовувати його на практиці. Психофізіологічні особливості студентського віку сприяють формуванню інтегрального стилю мислення, що дозволяє в організації майбутньої педагогічної діяльності спиратись не лише на вузькі фахові знання, але й виходити за їх межі та продуктивно функціонувати в якості суб’єкта культури.

Оскільки саме вік є висхідним началом проектування у сфері освіти, то спираючись на концепцію В.Ф.Моргуна [6] щодо того, що чергування кризових і стабільних етапів розвитку особистості у онтогенезі знаходиться у протифазі чергуванню етапів диференціації та інтеграції в освіті, дозволимо зробити висновок щодо доцільності й обґрунтованості вивчення культурологічних дисциплін на першому — третьому курсах за навчальним планам вищого педагогічного закладу. За відомими періодизаціями особистісного розвитку



початку студентського віку (17-21 років) відповідає криза юності, на яку повинна накладатись фаза інтеграції в освіті. Ґрунтування змісту культурологічної освіти на принципі інтегральності дозволить, з одного боку, компенсувати особистісні кризові явища, з іншого — актуалізувати потенціал системної форми культурної рефлексії на становлення цілісного світобачення майбутнього вчителя.

Здійснений майбутнім вчителем вибір професійної спеціалізації (вчитель літератури, фізики, математики, поліхудожнього профілю, правознавець, соціальний педагог тощо) зумовлює трансформацію універсальної картини світу у напрямку смислів, цінностей і мов відповідної професійної культури. Професійна деформація універсальної картини світу пов'язана із порушенням цілісності свідомості особистості. Необхідність відновлення через резонансну взаємодію з поліфонічним світом культурних цінностей цілісної картини світосприйняття майбутнього вчителя, який актуалізує не стільки професійний, скільки загальнокультурний досвід, вимагає обґрунтування **принципу варіативності** культурологічної освіти.

Принцип варіативності передбачає полілінійність руху між компонентами цілісного змісту предметного блоку в залежності від фахового профілю професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, що дозволить врахувати специфіку майбутньої спеціалізації студента і водночас усталити цілісність його світосприйняття.

Дослідження І.С.Якиманської [10] показали, що для учнів, орієнтованих на гуманітарну освіту, характерними є домінуюче предметно-дієве мислення, образна, емоційна пам'ять і сприйняття, добре розвинене уявлення і широта словесних асоціацій, стійкий інтерес до психології власної особистості й потреба у самовираженні, у філософському осмисленні оточуючої дійсності. За даними Е.П.Крупніка [3], в учнів математичних класів домінує раціональне

мислення, сформовані навички конкретного і несуперечного викладу думок, критичної оцінки отримуваної інформації.

Природничо-математична освіта майбутнього вчителя орієнтована на формування непротирічної наукової картини світу, засвоєння раціонального методу її пізнання, становлення критичного складу мислення, в той час як підготовка вчителя-гуманітарія актуалізує художньо-ірраціональні форми відображення дійсності з домінантою інтуїтивно-образного мислення. Не враховувати ці відмінності в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя є неправомірним і неможливим.

Проте жорстке диференціювання фахової підготовки вчителя має негативні наслідки для формування цілісності особистості. У зарубіжній педагогіці ця проблема давно усвідомлена і здійснюється відповідне коригування її змісту. У рішеннях міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО підкреслюється: “Однією з важливих задач нового етапу розвитку освіти є створення передумов для подолання історично посталою відокремлення природничої та гуманітарної компонент культури, їх взаємозбагачення, взаємопроникнення і пошук цілісної культури” [5, 5]. Вітчизняні науковці (О.К.Бурова, О.Н.Болбока, З.Е.Гельман, Е.О.Красновський, С.Б.Шаргородська, Р.Н.Щербаков) також усвідомлюють потенціал єдності гуманітарної і природничої наук, що сприяє становленню цілісності пізнання світу на його раціональному і образному рівнях.

Принцип варіативності в організації змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачає фундаментування компонентів кожного тематичного блоку на специфіці профільної підготовки студента. Логіка руху змісту тематичного блоку здійснюється від опорного компоненту, у якості якого виступає відповідна профілеві підготовки галузь професійної культури, до домінантного компоненту, яким є найбільш віддалені від фахової спеціалізації смисли загальнолюдського соціокультурного досвіду.

Пропонований підхід уможлиблює використання відповідного потенціалу наявних знань студента, опертя на специфіку психологічної структури особистості, особливості типу мислення, сформовані інтереси і потреби фахової діяльності. І водночас дозволяє трансформувати професійно деформовану картину світу особистості у напрямку її універсалізації.

Пропонована логіка збереження гносеологічного балансу пізнання світу, яке здійснюється у двох основних взаємододаткових формах (ірраціонально-образній та раціонально-науковій), в процесі синтезу утворених картин світу спрямована на відтворення об'ємної (голографічної) цілісної світомоделі, яка дозволяє вчителю ефективно пред'являти у персоналізованій формі загальнокультурний досвід людства. Принцип варіативності культурологічної освіти уможлиблює вибір у системі світоглядних альтернатив, подолання нівелюючих стереотипів мислення, сприяє перетворенню соціально санкціонованих обов'язків професійної діяльності у внутрішні мотиви, забезпечує підтримку в ситуації можливої переміни форм діяльності у сучасному динамічному світі.

1. *Зайцев В.Н.* Практическая дидактика // Школьные технологии.—2000.— №1.— С. 37-67.
2. *Козловська І.М.* Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1999.— №4.— С.73-79.
3. *Крупник Е.П.* Психологическое воздействие искусства.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.
4. *Ларцев В.С.* Онтология формирования и проявления социокультурного генотипа человека.— К., 1991.
5. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России.— 1994.— №4.— С.5.

6. *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти: Курс лекцій.— Полтава: Наукова зміна, 1995.
7. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии.— 1996.— №5.— С.38-50.
8. Современная дидактика: теория — практика. / Под научной ред. И.Я.Лернера. — М., 1994.
9. *Терегулов Ф.Ш.* Методологические проблемы развития образования и теоретические вопросы педагогической науки // Школьные технологии.— 1999.— №5.— С.55-83.
10. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. — М., Педагогика, 1979.

*Е.Шевнюк*

### **Принципы интегральности и вариативности культурологического образования будущего учителя**

#### **Резюме**

В статье анализируются дидактические принципы интегральности и вариативности культурологического образования как определяющие специфику профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом университете.

*H.Snevnyuk*

### **Principles of *integrality* and variety cultural education of the future teacher**

#### **Summary**

In the article didactic principles of *integrality* and variety cultural education as defining specificity of professional preparation of the future teacher at pedagogical university are parsed.

УДК 378:371.27

*Олена Шевнюк*

## **ПРИНЦИПИ ІНТЕГРАЛЬНОСТІ ТА ВАРІАТИВНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Культурологічна освіта майбутнього вчителя розглядається як підсистема у межах системно організованого освітнього простору вищого педагогічного закладу, тому її зміст, адекватний цілям професійної підготовки вчителя як суб'єкта культури, ґрунтується на загальних методологічних засадах, що визначають конструктивні принципи проектування цілісного навчального процесу.

Стратегічні принципи освіти чітко сформульовано у Конституції України, національній Державній програмі “Освіта” та розробленому на їх основі “Законі про освіту”. Ними визначено принципи пріоритетності, демократизації, гуманізації та гуманітаризації, національної спрямованості освіти.

Культурологічна освіта майбутнього вчителя як складова цілісного процесу навчання і виховання студента у вищому педагогічному закладі також спирається на визначені теоретиками і практиками педагогіки вищої школи, зокрема А.М.Алексюком, В.М.Галузинським, І.А.Зязюном, М.Б.Євтухом та ін., загальнодидактичні принципи фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, національного і загальнолюдського, суспільного і особистого, теорії і практики, навчання і виховання.

Представлені вище методологічні принципи, що визначають структурну і процесуальну спільність усіх складових педагогічної освіти, реалізуються у змісті культурологічної освіти, конструювання якого в силу особливостей самої навчальної дисципліни, поставленої мети і завдань, вимагає доповнення рядом специфічних принципів. Сучасні дидакти наголошують, що “система дидактичних принципів достатньо рухлива, визначається змінними цілями навчання та іншими факторами” [8, 48].

Основні принципи конструювання змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя формулюються на основі системно-діяльнісної методології. Детермінованість змісту освіти предметною структурою наукового знання та інваріантними базисними компонентами структури фахової діяльності чітко визначена у теоретичних позиціях А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.С.Біблера, Г.О.Бордовського, І.А.Зязюна, В.Р.Ільченка, С.Ф.Клепка, І.М.Козловської, В.О.Конєва, Е.О.Красновського, В.С.Леднева, Г.О.Підкурганної, Н.Ф.Тализіної, Г.П.Щедровицького, S.Rassekh, G.Vaideanu та ін.

Навчальна дисципліна “Українська та зарубіжна культура” є структурною, організаційною, дидактичною і функціональною одиницею змісту культурологічної освіти, загальна спрямованість якої на становлення майбутнього вчителя як суб’єкта культури зумовлює її ґрунтування на принципах інтегральності, варіативності, аксіологічності, антропологізму, діяльності.

**Принцип інтегральності** є провідним для культурологічної освіти майбутнього вчителя, який у цілому визначає організацію її змісту. У визначенні цього принципу ми спирались на теоретичну позицію І.М.Козловської [2], яка розрізняє інтегровані та інтегральні освітні системи. Якщо у інтегрованих системах із заданою зовні структурою не передбачені якісні перетворення різнопредметних знань, то інтегральні дидактичні системи характеризуються:

- ✓ наявністю органічної підстави для синтезування, актуалізацією природних, об’єктивно існуючих між елементами зв’язків;
- ✓ гнучкою системою структурування змісту навчання не лише за предметним або комплексним, але й проблемним підходом, зокрема, в процесі формування проблемних блоків, зміст яких визначається компонентною структурою і основними завданнями освіти;

✓ якісною трансформацією результату взаємодії компонентів змісту, виникненням нового системного і цілісного утворення у відповідності з методологією нелінійного синтезу.

По-перше, культурологія за своєю принциповою суттю є наукою системною, що розглядає явища дійсності на перетині філософії, психології, педагогіки, історії, політики, соціології, релігієзнавства, мистецтвознавства, природознавства, які органічно інтегровані у цілісність єдиним предметом пізнання — культурою у її антропологічних смислах і цінностях. Інтегральність у цьому аспекті виявляє себе на трьох рівнях змістовної взаємодії окремих наукових дисциплін: предметно-онтологічному підпорядкуванні, методологічній залежності, науково-практичному взаємообґрунтуванні.

По-друге, культурологічна освіта майбутнього вчителя як модель відповідної науки фундаментується принципом “подвійного” входження навчальної сфери у зміст загальної вищої освіти як об’єкта вивчення і як аспекту вивчення оточуючої дійсності, який має бути присутнім в змісті кожного навчального предмету. Це означає, що студент повинен не тільки знати певне коло питань з теорії й історії вітчизняної та зарубіжної культури, але, перш за все, розуміти, яким чином зазначена сфера знань пов’язана з іншими сферами. Тобто, сучасні культурологічні знання студента повинні мати системний характер з усвідомленим опануванням структурою їх інтегральних зв’язків у різних формах додатковості, наслідковості, перспективності, симетрії компонентів та їх функціонування, взаємодії та ієрархії, керування і управління не тільки із загальногуманітарним тезаурусом, але й з усіма складовими професійної підготовки до майбутньої діяльності.

По-третє, культурологічна освіта виходить за рамки традиційного естетичного навчання й виховання з їх орієнтацією на формування окремих художньо-чуттєвих складових гармонійно розвиненої особистості. Як бачимо, її функціональні позиції в системі університетської педагогічної освіти пов’язані

перш за все зі становленням системного культурологічного мислення майбутнього вчителя, з формуванням багатовимірної особистісної картини світу й розвиненої педагогічної культури. Тобто у відповідності з методологією нелінійного синтезу можливо говорити про якісну трансформацію результату взаємодії різних компонентів культурологічної освіти й виникнення нового цілісного системного утворення. Вищевикладені позиції дають підстави застосовувати принцип інтегральності в організації змісту культурологічної освіти у вищій педагогічній школі.

Вже неодноразово зазначалось, що предметний підхід є однією з причин фрагментарності світогляду фахівця, що суперечить сучасним світовим тенденціям економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції, які виявляють себе у зростанні плюралістичності образів життя людей, руйнуванні бар'єрів між галузями знань, домінуванні синтетичних мистецтв, технологічному взаємовпливі науки і виробництва, глобальності планетарних проблем.

Як показує аналіз історичних парадигм педагогічної культури вчителя, проблема пізнання цілісності світу визначає загальнокультурний потенціал його фахової підготовки. Переведення цієї проблеми у площину педагогіки було здійснено ще Я.А.Коменським, ідея пансофії якого отримала продовження у дидактичній інтеграції освіти навколо християнської ідеї добра, любові та гуманізму К.Д.Ушинським, вузькопрактичної діяльності — Дж.Дьюї, трудової діяльності — А.С.Макаренком, творчої діяльності — В.О.Сухомлинським, мислення — Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим та ін. Більшість сучасних дослідників (М.Р.Арцишевська, О.М.Бандурка, К.І.Волинець, Є.О.Галицьких, Т.В.Гладюк, С.У.Гончаренко, А.Я.Данилюк, Є.А.Дурманенко, С.Ф.Клепко, І.М.Козловська, О.А.Комар, О.М.Мащенко, А.Сергєєв, А.В.Степанюк, Н.В.Шахірева) сходяться у визначенні інтеграції як дидактичного принципу



Методологічним підґрунтям принципу інтегральності (від лат. integer — цілий) культурологічної освіти слугує ідея цілісності особистості та культури як змісту освіти.

Філософською основою інтегральності культурологічної освіти є синергетична методологія, яка описує процеси самоорганізації у системах, де ціле має властивості, що відсутні у його частин (холістський підхід “ціле більше, ніж сума його частин”).

Психологічним фундаментом інтегральних дидактичних систем є виділення двох тенденцій пізнавальної діяльності індивіда: процесу сприймання дійсності у взаємодії інтегративної, синтезуючої правої півкулі мозку і диференціюючої, аналітичної лівої півкулі, що зумовлює цілісність процесу мислення.

Сутність психофізіологічного механізму інтегрального сприйняття індивідуумом інформації пов'язана із тим, що нейрони мозку дістаються нам від народження, а їх кількість зменшується з віком. Проте, як зазначає Ф.Ш.Терегулов “зв'язки між нейронами мозку (аксони, дендрити, гліальні клітини), що забезпечують хімічну взаємодію між ними, продовжують зростати, доки ми вчимося... Для розвитку інтелекту перш за все має значення кількість і величина зв'язків між нейронами мозку, а не кількість самих нейронів” [9, 68].

В контексті нашого дослідження уявляється важливим висновок (М.С.Anderson, К.С.McCulloch, 1999) щодо того, що інтегральність інформації збільшує швидкість упізнавання стимулів і зменшує проактивну й ретроактивну інтерференцію. Останнє дозволило припустити, що складно організовані з тісно взаємозв'язаних компонентів структури знання, зокрема культурологічного, виявляються особливо стійкими до забування, викликаного добуванням інформації з пам'яті. Тобто, чим більше зв'язків удається реалізувати в процесі навчання, тим вищим є рівень залишкових знань. Оскільки неможливо

реалізувати в процесі навчання всі зв'язки між компонентами системи, то закономірною стає виявлена В.М.Зайцевим [1] необхідність акцентувати провідні взаємозв'язки, вибудовувати їх адекватну ієрархію.

Це дозволяє зробити висновок про тісний зв'язок інтегральності культурологічної освіти з інтенсифікацією навчального процесу, що дозволяє при найменших затратах часу максимально збільшити обсяг засвоєної інформації. Процес ущільнення знань, у результаті якого маса знання скорочується, але утримується його сума, особливо важливий для культурологічної освіти студента, яка вимагає освоєння колосального масиву гуманітарного і природничого знання, значної кількості імен діячів культури, їх творчого доробку, що просто неможливо поза побудовою відповідної ієрархії системних зв'язків у змісті культурологічного курсу. Опора на принцип інтегральності зумовлюється тут потребою поліпшити засвоєння, зберігання і передавання поліфонічного за природою культурологічного знання.

Оскільки інтегральність з інформаційної точки зору може бути представлена як процес взаємообміну інформацією між компонентами цілісної науки за умови їх взаємного відображення, то кожний інтегрований компонент культурології виступає певним потенційним джерелом інформації для іншої, дозволяє глибше проникнути у його власний предмет пізнання. Тим самим забезпечується врахування індивідуальних інтересів і потреб студентів, напрямку їх фахової спеціалізації при збереженні цілісності світобачення.

Принцип інтегральності передбачає у педагогічному університеті як закладі універсальної освіти забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього учителя на основі усвідомлення ним педагогічної діяльності як інтегрованого компоненту культурного буття людства. Заявлений принцип реалізується у стратегії доцільності взаємодії мети культурологічної освіти та її змісту, досягнення цілісності та внутрішньої єдності основних її компонентів, її спрямуванні у площину проектування індивідуального стилю

педагогічної діяльності майбутнього вчителя на фундаменті його особистісного розвитку, інтелектуального удосконалення і моральної усталеності.

Принципова орієнтація культурологічної освіти на необхідність “утримання” у полі свідомості цілісного образу культурної дійсності у системній взаємодії її історичних, філософських, мистецьких, природничих, освітніх віддзеркалень зумовлює появу якісно нової властивості особистості — інтегрального стилю мислення, що є адекватним інтегральності самої педагогічної діяльності вчителя. Інтегральний стиль мислення є системоутворюючою ознакою професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, оскільки завдяки йому здійснюється гармонізація фахової свідомості та поведінки.

Оптимальні умови для формування інтегрального стилю мислення, на наш погляд, складаються у студентському віці. Як відомо, *вікова проблема* є основоположною у вирішенні всіх питань педагогічної практики. Основна маса студентів у період навчання у вищому навчальному закладі завершує свою фазу юності й переходить у фазу молодості. Період студентства характеризується дослідниками (А.М.Алексюком, Б.Г.Ананьевим, С.І.Архангельським, В.Т.Лісовським, А.В.Ткаченко та ін.) як період зростанням наукової та загальнокультурної інформованості, оволодінням певним комплексом соціальних ролей, продуктивністю активної діяльності, устремлінням до творчого виявлення, найменшими величинами латентного періоду реакції на сигнали, оптимумом чуттєвості аналізаторів зовнішнього середовища, появою зв'язку логічного мислення з практичним, а також значним зв'язком логічних компонентів з образними.

За характеристикою В.І.Слободчикова [7], партнером молоді людини стає людство, з яким вона вступає у діяльні відносини, опосередковані системою суспільних ідеалів і цінностей. Індивідуалізація суспільних цінностей відповідно до особистісної позиції людини, вибір свого місця у житті, побудова

життєвої програми, прийняття відповідальних рішень, відтворення і творення у системі суспільних відносин, становлення самосвідомості та цілісного образу власного “Я” складають сутність даної ступені розвитку суб’єкта суспільних відносин, інтрапсихічним новоутворенням якої є світогляд як відображення цілісного соціально-культурного простору.

Важливою в контексті пропонованого дослідження є також позиція В.С.Ларцева [4], за якою періодові студентського навчання відповідає системна форма культурної рефлексії з усіма психічними механізмами та параметрами її функціонування в свідомості індивіда. Тобто у зазначений віковий період створюються оптимальні умови для оволодіння цілісним історико-культурним процесом, його діалоговою природою. Системність рефлексії закріплюється у концептуальності духовних зв’язків студента з культурою, які передбачають не лише становлення відповідної світоглядної картини, але й усталення особистісного ціннісного відношення до дійсності та здатності реалізовувати його на практиці. Психофізіологічні особливості студентського віку сприяють формуванню інтегрального стилю мислення, що дозволяє в організації майбутньої педагогічної діяльності спиратись не лише на вузькі фахові знання, але й виходити за їх межі та продуктивно функціонувати в якості суб’єкта культури.

Оскільки саме вік є висхідним началом проектування у сфері освіти, то спираючись на концепцію В.Ф.Моргуна [6] щодо того, що чергування кризових і стабільних етапів розвитку особистості у онтогенезі знаходиться у протифазі чергуванню етапів диференціації та інтеграції в освіті, дозволимо зробити висновок щодо доцільності й обґрунтованості вивчення культурологічних дисциплін на першому — третьому курсах за навчальним планам вищого педагогічного закладу. За відомими періодизаціями особистісного розвитку початку студентського віку (17-21 років) відповідає криза юності, на яку повинна накладатись фаза інтеграції в освіті. Ґрунтування змісту

культурологічної освіти на принципі інтегральності дозволить, з одного боку, компенсувати особистісні кризові явища, з іншого — актуалізувати потенціал системної форми культурної рефлексії на становлення цілісного світобачення майбутнього вчителя.

Здійснений майбутнім вчителем вибір професійної спеціалізації (вчитель літератури, фізики, математики, поліхудожнього профілю, правознавець, соціальний педагог тощо) зумовлює трансформацію універсальної картини світу у напрямку смислів, цінностей і мов відповідної професійної культури. Професійна деформація універсальної картини світу пов'язана із порушенням цілісності свідомості особистості. Необхідність відновлення через резонансну взаємодію з поліфонічним світом культурних цінностей цілісної картини світосприйняття майбутнього вчителя, який актуалізує не стільки професійний, скільки загальнокультурний досвід, вимагає обґрунтування **принципу варіативності** культурологічної освіти.

Принцип варіативності передбачає полілінійність руху між компонентами цілісного змісту предметного блоку в залежності від фахового профілю професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, що дозволить врахувати специфіку майбутньої спеціалізації студента і водночас усталити цілісність його світосприйняття.

Дослідження І.С.Якиманської [10] показали, що для учнів, орієнтованих на гуманітарну освіту, характерними є домінуюче предметно-дієве мислення, образна, емоційна пам'ять і сприйняття, добре розвинене уявлення і широта словесних асоціацій, стійкий інтерес до психології власної особистості й потреба у самовираженні, у філософському осмисленні оточуючої дійсності. За даними Е.П.Крупніка [3], в учнів математичних класів домінує раціональне мислення, сформовані навички конкретного і несуперечного викладу думок, критичної оцінки отримуваної інформації.

Природничо-математична освіта майбутнього вчителя орієнтована на формування непротивічної наукової картини світу, засвоєння раціонального методу її пізнання, становлення критичного складу мислення, в той час як підготовка вчителя-гуманітарія актуалізує художньо-ірраціональні форми відображення дійсності з домінантою інтуїтивно-образного мислення. Не враховувати ці відмінності в процесі культурологічної освіти майбутнього вчителя є неправомірним і неможливим.

Проте жорстке диференціювання фахової підготовки вчителя має негативні наслідки для формування цілісності особистості. У зарубіжній педагогіці ця проблема давно усвідомлена і здійснюється відповідне коригування її змісту. У рішеннях міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО підкреслюється: “Однією з важливих задач нового етапу розвитку освіти є створення передумов для подолання історично посталою відокремлення природничої та гуманітарної компонент культури, їх взаємозбагачення, взаємопроникнення і пошук цілісної культури” [5, 5]. Вітчизняні науковці (О.К.Бурова, О.Н.Болбока, З.Е.Гельман, Е.О.Красновський, С.Б.Шаргородська, Р.Н.Щербаков) також усвідомлюють потенціал єдності гуманітарної і природничої наук, що сприяє становленню цілісності пізнання світу на його раціональному і образному рівнях.

Принцип варіативності в організації змісту культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачає фундаментування компонентів кожного тематичного блоку на специфіці профільної підготовки студента. Логіка руху змісту тематичного блоку здійснюється від опорного компоненту, у якості якого виступає відповідна профілеві підготовки галузь професійної культури, до домінантного компоненту, яким є найбільш віддалені від фахової спеціалізації смисли загальнолюдського соціокультурного досвіду. Пропонований підхід уможливорює використання відповідного потенціалу наявних знань студента, опертя на специфіку психологічної структури

особистості, особливості типу мислення, сформовані інтереси і потреби фахової діяльності. І водночас дозволяє трансформувати професійно деформовану картину світу особистості у напрямку її універсалізації.

Пропонована логіка збереження гносеологічного балансу пізнання світу, яке здійснюється у двох основних взаємододаткових формах (ірраціонально-образній та раціонально-науковій), в процесі синтезу утворених картин світу спрямована на відтворення об'ємної (голографічної) цілісної світомоделі, яка дозволяє вчителю ефективно пред'являти у персоналізованій формі загальнокультурний досвід людства. Принцип варіативності культурологічної освіти уможливорює вибір у системі світоглядних альтернатив, подолання нівелюючих стереотипів мислення, сприяє перетворенню соціально санкціонованих обов'язків професійної діяльності у внутрішні мотиви, забезпечує підтримку в ситуації можливої переміни форм діяльності у сучасному динамічному світі.

11. *Зайцев В.Н.* Практическая дидактика // Школьные технологии.—2000.— №1.— С. 37-67.
12. *Козловська І.М.* Формування змісту освіти: теоретичні основи дидактичної інтеграції // Педагогіка і психологія професійної освіти.— 1999.— №4.— С.73-79.
13. *Крупник Е.П.* Психологическое воздействие искусства.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.
14. *Ларцев В.С.* Онтология формирования и проявления социокультурного генотипа человека.— К., 1991.
15. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России.— 1994.— №4.— С.5.
16. *Моргун В.Ф.* Інтедифія освіти: Курс лекцій.— Полтава: Наукова зміна, 1995.

17. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии.— 1996.— №5.— С.38-50.
18. Современная дидактика: теория — практика. / Под научной ред. И.Я.Лернера. — М., 1994.
19. *Терегулов Ф.Ш.* Методологические проблемы развития образования и теоретические вопросы педагогической науки // Школьные технологии.— 1999.— №5.— С.55-83.
20. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. — М., Педагогика, 1979.

*Е.Шевнюк*

### **Принципы интегральности и вариативности культурологического образования будущего учителя**

#### **Резюме**

В статье анализируются дидактические принципы интегральности и вариативности культурологического образования как определяющие специфику профессиональной подготовки будущего учителя в педагогическом университете.

*H.Snevnyuk*

### **Principles of *integrality* and variety cultural education of the future teacher**

#### **Summary**

In the article didactic principles of *integrality* and variety cultural education as defining specificity of professional preparation of the future teacher at pedagogical university are parsed.







