Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України
Академія міжнародного співробітництва
з креативної педагогіки

# Креативна педагогіка

Випуск 4

2011

## Наукова біографія головного редактора журналу «Креативна педагогіка»

Чернілевський Дмитро Володимирович – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри соціальної роботи Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна» (з 2003 р.).

Освіта, звання, посада. Вища, викладач загальнотехнічних дисциплін, Московський обласний педагогічний інститут ім. Крупської (1964), кандидат педагогічних наук (1987), старший науковий співробітник (1989), доктор педагогічних наук (1991), професор по кафедрі машинознавства і деталей машин (1991).

Інтелектуальні досягнення. Професор є автором більше 50 науково-навчальних видань, які мають відповідний гриф, багатьох науково-публіцистичних праць загальною кількістю біля 400 найменувань. Видані книги на російській, українській, англійській, латишській мовах з 1973 р. виконують свою дидактичну функцію в широкій студентській аудиторії, що навчається за напрямом «Інженерно-професійна педагогіка».

Соціальна позиція. Вчений-педагог має наукову школу (підготував трьох докторів і чотирьох кандидатів педагогічних наук) та велику кількість співавторів; став фундатором і науковим керівником Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (2009), головним редактором журналу «Креативна педагогіка» (2010). На даний час науковець є членом двох спецрад; академіком Міжнародної академії інформатизації (1998), академіком Міжнародної академії наук педагогічної освіти (2008), членом Міжнародної ради з питань освіти, науки і культури в Україні (2007), членом редакційної колегії журналу «Нові технології навчання» (2010). Дмитро Володимирович є організатором Міжнародних науково-методичних конференцій і семінарів у м. Вінниці та учасником наукових симпозіумів в Україні та за її межами.

Учасник Великої Вітчизняної війни. Громадянин-патріот: на своїй батьківщині (в селі, де народився) за власні кошти з братом-генералом Сергієм і благовірними односельчанами організував спорудження Свято-Дмитріївського храму.

Нагороди, та відзнаки. «Почетный работник высшего профессионального образования России» (1998); Орден Дружбы (1999); Почетный профессор Московской государственной технологической академии (2001); Орден Великого князя Володимира III ступеня (2004), «Відмінник освіти України» (2007).

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ**
**АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА**
**З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

# КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА № 4

Науково-методичний журнал

**Вінниця — 2011**

**К 79**

**Креативна педагогіка.** Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – 124 с.

***Засновник:*** *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*

**Редакційна колегія:**

**Д.В. Чернілевський –** доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
**О.А. Дубасенюк –** доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);
**В.В. Ягупов –** доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);
**О.В. Вознюк –** кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
**О.Є. Антонова –** доктор педагогічних наук, професор;
**Л.В. Барановська –** доктор педагогічних наук, професор;
**І.Д. Бех –** доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
**О.М. Джеджула –** доктор педагогічних наук, професор;
**М.Б. Євтух –** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
**В.М. Жуковський –** доктор педагогічних наук, професор;
**І.А. Зязюн –** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України;
**Г.О. Козлакова –** доктор педагогічних наук, професор;
**І.М. Козловська –** доктор педагогічних наук, професор;
**М.І. Лазарєв –** доктор педагогічних наук, професор;
**Е.В. Лузік –** доктор педагогічних наук, професор;
**О.Є. Місечко –** доктор педагогічних наук, доцент;
**Н.Г. Ничкало –** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
**Г.П. Новікова –** доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор;
**Г.В. Онкович –** доктор педагогічних наук, професор;
**Т.І. Петракова –** доктор педагогічних наук, професор;
**С.Д. Рудишин –** доктор педагогічних наук, доцент;
**П.Ю. Саух –** доктор філософських наук, професор;
**Н.А. Сейко –** доктор педагогічних наук, доцент;
**С.П. Семенець –** доктор педагогічних наук, доцент;
**О.В. Столяренко –** кандидат педагогічних наук, доцент;
**В.І. Тернопільська –** доктор педагогічних наук, доцент.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Статті подаються в редакції авторів.

Рекомендовано до друку Президією Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (протокол № 5 від 15.11. 2011 р.).

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України. Свідоцтво: серія КВ № 18274-7074ПР від 01.11.2011 р.

***Адреса редакції:*** *21050, м. Вінниця, вул. Соборна, 11*
***Тел./факс:*** *(0432) 61-10-37*
***E-mail:*** *pastervin@ukr.net*

© Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2011

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
АКАДЕМИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ПО КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

# КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА № 4

Научно-методический журнал

**Винница — 2011**

**К 79**

**Креативная педагогика.** Научно-метод. журнал / Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Винница, 2011. – Вып. 4. – 124 с.

***Учредитель:*** *Академия международного сотрудничества по креативной педагогике*

**Редакционная коллегия:**

**Д.В. Чернилевский –** доктор педагогических наук, профессор (главный редактор);
**А.А. Дубасенюк –** доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);
**В.В. Ягупов –** доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);
**А.В. Вознюк –** кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь);
**Е.Е. Антонова –** доктор педагогических наук, профессор;
**Л.В. Барановская –** доктор педагогических наук, профессор;
**И.Д. Бех –** доктор психологических наук, профессор, професор, действительный член НАПН Украины;
**Е.М. Джеджула –** доктор педагогических наук, профессор;
**Н.Б. Евтух –** доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
**В.Н. Жуковский –** доктор педагогических наук, профессор;
**И.А. Зязюн –** доктор философских наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
**Г.А. Козлакова –** доктор педагогических наук, профессор;
**И.М. Козловская –** доктор педагогических наук, профессор;
**Н.И. Лазарев –** доктор педагогических наук, профессор;
**Э.В. Лузик –** доктор педагогических наук, профессор;
**О.Е. Мисечко –** доктор педагогических наук, профессор, доцент;
**Н.Г. Нычкало –** доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
**Г.П. Новикова –** доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор;
**Г.В. Онкович –** доктор педагогических наук, профессор;
**Т.И. Петракова –** доктор педагогических наук, профессор;
**С.Д. Рудишин –** доктор педагогических наук, доцент;
**П.Ю. Саух –** доктор философских наук, профессор;
**Н.А. Сейко –** доктор педагогических наук, доцент;
**С.П. Семенец –** доктор педагогических наук, доцент;
**Е.В. Столяренко –** кандидат педагогических наук, доцент;
**В.И. Тернопольская –** доктор педагогических наук, доцент.

Для преподавателей, аспирантов, научных работников и руководящих работников образования и учебных заведений.

Статьи подаются в редакции авторов.

Рекомендовано к печати Президиумом Академии международного сотрудничества по креативной педагогике (протокол № 5 от 15.11. 2011 г.).

Издание зарегистрировано в Министерстве юстиции Украины. Свидетельство: серия КВ № 18274-7074ПР от 01.11.2011 г.

***Адрес редакции:*** *21050, г. Винница, ул. Соборная, 11*
***Тел./факс:*** *(0432) 61-10-37*
***E-mail:*** *pastervin@ukr.net*

© Академия международного сотрудничества по креативной педагогике, 2011

# ЗМІСТ

***Кремень В.Г.***
ОСВІТА МАЄ ВИЗНАЧАТИ РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ Й КУЛЬТУРИ.....7

***Чернілевський Д.В.***
ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ.....13

***Дубасенюк О.А.***
КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....23

***Ягупов В.В.***
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....28

***Саух П.Ю.***
МОДЕЛЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РЕАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ .....35

***Антонова О.Є.***
КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....44

***Берко В.Г.***
ЩАСТЯ ЯК ТВОРЧИЙ ФЕНОМЕН (ЗА МОТИВАМИ ТВОРІВ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ).....52

***Вознюк О.В.***
УТОЧНЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....57

***Лисогор В.М.***
СТРАТЕГІЇ РОЗРОБКИ ІНСТРУМЕНТАРІЮ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....65

***Лузік Е.В.***
ІНТЕГРАЦІЯ ГУМАНІТАРНОГО І НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОГО ЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ.....71

***Метлик И.В.***
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....76

***Новикова Г.П.***
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ.....85

***Овчаров С.М.***
ТРЕНІНГ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ.....91

***Онкович Г.В.***
КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У
КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ .....98

***Рудишин С.Д.***
КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГА
У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ .....101

***Свистун В.І., Гойчук О.І.***
ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЛИСТ .....104

***Семенець С.П.***
ІДЕЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ З. І. СЛЄПКАНЬ .....112

***Столяренко О.В.***
КРЕАТИВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА І РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ
МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ .....117

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЛИСТ.....123

УДК 37.01:177.72(477)

***Кремень В.Г.,***
*д.філос.н., професор, президент НАПН України,*
*академік НАН України і НАПН України, м. Київ*

# ОСВІТА МАЄ ВИЗНАЧАТИ РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ Й КУЛЬТУРИ

*Об'єктивні процеси глобалізації відкривають широкі можливості міжособистісного спілкування, міграцій, сприяють утворенню полікультурних спільнот. Проте суттєвою проблемою суспільного розвитку в цих напрямах є недостатній рівень культури та духовності в суспільстві. Кожна епоха вносить свої особливості в систему цінностей, хоча цінність має значення перед усім у духовній спрямованості. Так зване масове суспільство характеризується насамперед панування масової культури, витісненням справжньої культури на периферію життя, що створює передумови для бездуховності та антропологічної катастрофи. Тому сьогодні є надзвичайно важливим збереження цінностей. Ціннісне буття спрямоване до морально-духовного вдосконалення людини. Основною формою існування цінностей є суспільні ідеали. Шляхом подолання кризових проблем, а саме підвищення рівня духовної культури суспільства, особистості, є поліпшення системи освіти, зростання освіченості, а водночас, і духовності громадян*

***Ключові слова:*** *освіта, культура, цінності, духовність, суспільні ідеали*

*Objective processes of globalization offer great opportunities for interpersonal communication, migration, contribute to the formation of multicultural societies. However, the significant problem of social development in these areas is the lack of culture and spirituality in society. Every epoch brings its own characteristics in the system of values, although the value is set primarily in a spiritual direction. The so-called mass society is characterized primarily by the domination of popular culture; the true culture is pushed to the periphery of life, which creates prerequisites for spirituality and anthropological disaster. Therefore, the conservation of values is extremely important today. The essence of values aimed at moral and spiritual perfection of man. The basic form of existence values are social ideals. Way to overcome the global crisis, namely the increase of spiritual culture of society and the individual is to improve the education system, increase education and spirituality citizens.*

***Keywords****: education, culture, values, spirituality, social ideals*

Глобалізація, безумовно, є об'єктивним процесом у світовому розвитку. Будучи за змістом спрямованою на консолідацію, поєднання потенціалів, зусиль усе більшої частини людства, вона має відігравати вирішальну роль у забезпеченні успіху подальшого розвитку людської цивілізації. Однак процес глобалізації є суперечливим, на його шляху виникло декілька глобальних проблем, що потребують негайного вирішення.

Відкриття замкнутого простору повсякденності як соціумів, так і індивідів, наштовхується на труднощі соціально-психологічного плану у вигляді етологічних і, ширше, культурних бар'єрів, стереотипів, процедур розрізнення й ідентифікації на основі патерна "ми — вони". Усе це актуалізує такі популярні у 70-80-ті роки теорії формування людини, як педагогіка миру та емансипаторська педагогіка. Але в ті роки названі філософсько-педагогічні теоретичні побудови відштовхувалися переважно від білатеральної структури світу, не занурюючись глибоко в проблематику сучасного мультикультуралізму та глобалізму. Розгляд мультикультуралізму у 80-х роках переважно обмежувався окремими соціальними системами, отже, концентрувався на його локальному аспекті та розглядав переважно наявні стани мультикультурно структурованих суспільств. Увага до конвенційного і постконвенційного патріотизму в сучасній комунікативній філософії виводить проблематику мультикультуралізму на новий рівень, одночасно навчаючи не

боятися тіньових сторін глобалістики, яка перетворюється на інструмент самовдосконалення людства.

Однією з головних проблем суспільного розвитку є недостатній рівень культури та духовності в суспільстві, як на глобальному рівні, так і стосовно окремих спільнот та особистостей.

Сьогодні видається неможливою втрата цивілізованою частиною світу досягнень цінностей культури в розвитку суспільства. Однак виникає низка викликів, іноді найнесподіваніших. Так, свобода, досягнута в результаті того відносного прогресу історії, котрий виявився все ж таки можливим, обернулася багатьма негативними наслідками. Ті пригноблені, хто звільнився, вийшли на авансцену суспільного життя і витіснили звідти привілейовані стани. Але при цьому вони не здобули того, що стосується і культурності, і цивілізованості. На тлі втрати ціннісних орієнтирів, що трапилася в результаті кризи християнства в епоху Нового часу, це призвело до виникнення масового суспільства. Для нього характерне насамперед панування маскультури, тобто, по суті, витіснення справжньої культури на периферію життя і надання переваги технічним досягненням цивілізації.

Людина масового суспільства — це передусім неповна, часткова людина, така, що не відбулася. Вона не знає і не виконує найголовнішого свого завдання — просуватися шляхом перетворень. Ні, це нормальна людина, але живе вона за законами і вимогами сучасного суспільства. Тобто, з погляду утопічно оптимістичних сподівань, наш сучасник повинен бути наповненим усіма духовними і культурними цінностями, які були накопичені попередніми поколіннями. Однак ціннісний вектор змінився, і тому те, що було цінністю, наприклад, п’ятдесят років тому, вже сьогодні як такою майже не сприймається. Зокрема, просвітницький ідеал людини передбачає її постійне вдосконалення. Але "людина маси" не олюднює, не одухотворяє світ навколо себе; вона "застигла", вона нерухома. Навіть якщо вона не бере участі в негативних діяннях у певний момент, вона відкрита злу. Їй важко відповісти на нові виклики соціальності, які породжують нове ціннісне ставлення до дійсності. А таких викликів багато, і чи не найнебезпечніший з них саме для людського в людині — маніпулювання свідомістю. Чому це так небезпечно? Тому що сприяє спустошенню душ і навіть умножає його. Але порожнеча повинна заповнюватися. Так створюються передумови захоплення цих душ силами бездуховності. А наш час "сповнений багатоликої темряви. Які ще потрібні приклади після досвіду XX ст.? Контури антропологічної катастрофи ясно видно у світлі досвіду двох світових воєн, їх антилюдська суть неабиякою мірою відтворюється і масовою культурою, і глобальним неокапіталізмом" . Тому таким важливим сьогодні є збереження цінностей.

Навіть у буденному вживанні слова "цінність" мають на увазі те, що має відношення до визначальних основ життя людини і суспільства. Цінність — це не те, що можна витратити на щось, що має перехідне, вузьке значення, а те, заради чого проживається життя, те, чого люди хочуть заради нього самого, а не чогось іншого. Цінність у такому випадку несе в собі зміст належного, вона повинна мати загальний характер для певного життя, певної особистості і для певної своєрідної культури. Цінності можна виразити в ідеях, обґрунтувати їх логічно, розвиваючи всі наслідки, які випливають з їх змісту, але самі вони не є ідеями, а тим, що можна характеризувати як "шлях життя", спосіб життя або як певний спосіб буття людини в світі, "спосіб ставлення до світу" [1, с. 40]. Свою зовнішню символічну форму цінності набувають у діях, вчинках, предметах.

Разом із тим кожна епоха вносить свої корективи в систему ціннісних визначень, хоча цінність передусім має значення в своїй духовній спрямованості. Це зумовлено процесом соціокультурного життя. Адже, виокремившись з усього світу свідомістю, людина виявилася здатною до духовного ціннісного життя. Це дало їй можливість трансценденції, спроб виходу за межі світу. І не тільки межі макро- і мікросвіту, що їх наші зростаючі знання відсовують усе далі, а межі самого людського світу, за які ми перейти не можемо. Безмірне і нескінченне, за словами Ф. Достоєвського, так само необхідно людині, як і та мала планета, на якій вона мешкає. Пошуки іншого світу — це пошук системи нових цінностей.

Цінності є тими бажаними основами життя, без яких людина так страждає в нашому світі. Наприклад — добро і совість. У їх реальності сумніватися не доводиться, але природа їх нам недоступна. Знання про них неможливо отримати дослідним шляхом: у якийсь момент ми опиняємося перед цілісними сутностями, існування яких доводиться приймати поза будь-яким причинно-наслідковим зв'язком. Маючи з ними справу, ми зустрічаємося тільки з їх віддзеркаленнями, з їх дією на предмети, підвладні пізнанню. Такими людина їх і приймає. Про це свідчить історія ще з давніх часів варварства. Впродовж її істота, яка ставала поступово людиною, змінювала своє чисто природне життя на життя культурне, що створювалося відповідно до її запитів — як матеріальних, так і духовних. Приймаючи духовні сутності, людина "впускала" їх у своє матеріальне життя, тобто об'єктивувала.

У процесі об'єктивації явища духовного життя утворювали культуру (тобто сферу створену штучно). Культура більшою або меншою мірою — залежно від обставин — впливала на влаштування матеріального життя — цивілізацію, насамперед на соціальність у всіх її проявах. У результаті людина поступово — і нерівномірно — звільнялася як соціально, так і політично, і економічно.

Це означає, що людина не може жити, якщо вона людина, лише з суто потребами власного органічного існування.

Як засвідчує множинність емпіричних фактів із соціального життя і навіть з матеріалів психоаналітичної практики, завжди є щось цінніше для індивіда, ніж потреби його органічного життя. Таке цінне виявляється щоразу, коли потреби організму, потреби взагалі матеріального характеру, задовольняються, а в людини все одно задоволеність своїм життям не настає. При цьому "людина в своїх стосунках з іншими розмірковує в контексті моральних категорій про цінності добра, справедливості, духовного тощо" [4, с. 143].

Усупереч пріоритету прагматизму, духовна пустота, порожнеча душі у будь-якому випадку недопустима. М. Мамардашвілі показав, що там, де не здійснюється акт свідомості (духовного зростання), відбувається деградація, яка небезпечна можливою антропологічною катастрофою. Не потрібно розуміти таку катастрофу як Апокаліпсис. Для того, щоб вона відбулася, достатньо постійного забування про існуючі цінності, ствердження духовної неповноти, імітації, а не здійснення інтелектуальної діяльності. У цьому випадку люди залишаються такими, що не відбулися, вони є неповними, "нереалізованими". Тим самим цінності виявляються не закріпленими за діяльністю людини, в якій вони знайшли свою реалізацію: відносний характер утілених цінностей випливає з конкретно-історичного характеру тих суспільних відносин, відображенням яких виступають і ціннісні ідеали, і предметно-втілені цінності. Зі зміною суспільних відносин відбувається й переоцінка цінностей: багато з того, що вважалося абсолютним і безапеляційним, знецінюється, і навпаки, нові паростки суспільного буття породжують нові ціннісні ідеали. Нерозуміння цього і створює "ціннісну порожнечу", яка є основою неповноти буття особистості.

Аби цього не відбулося, є тільки одна можливість, здатна відвести від людства втрату ціннісного буття: його спрямованість до морально-духовного вдосконалення. Для зручності поняття "духовно-моральне" можна звести до зживання егоїзму. Чим менше ми — від окремої людини до цілого соціального організму — стурбовані виключно власними інтересами, тим більше ми морально і духовно розвинені. У моральному плані не тільки брати, але й давати, навіть більше, ніж береш, — без цього немає ціннісних орієнтацій.

Таким чином, досвід історії показує, що антигуманізм соціальності тимчасовий, і долається в решті решт саме цінностями духовної, нематеріальної сфери Універсуму. Іншими словами, сама еволюція цінностей веде до зменшення зла, в якому перебуває світ.

У цьому випадку зазначимо, що вихідною, первісною, основною формою існування цінностей є суспільні ідеали, тобто напрацьовані суспільною свідомістю і наявні в них узагальнені уявлення про досконаліть у різних сферах суспільного життя. У цій своїй іпостасі цінності відносяться до категорії "соціальних уявлень". Разом із тим вони укорінені передусім в об'єктивному устрої суспільного буття конкретного соціуму і є відображенням практичного досвіду його життєдіяльності. В іншому випадку ми приходимо до

аксіологічного вакууму, в якому деградує мораль, духовність, людина. Остання і є суб'єктом системи цінностей соціальної спільності — від сім'ї до людства в цілому. Важливим аспектом є та обставина, що будь-який індивід одночасно включений в значне число соціальних спільностей різного масштабу (сім'ї, виробничого колективу, нації, культури, мовної спільноти, груп за інтересами, за політичними пристрастями тощо). Ціннісні системи всіх цих груп не співпадають. Вони можуть не суперечити одна одній, але можуть трансформуватися у ціннісний конфлікт. Він виникає на основі морально-духовного вакууму, неповноти людського буття, котре, в свою чергу, залежить від соціальної ідентичності індивіда — до якої соціальної спільноти він себе віднесе. Залежно від цього провідне місце посідатимуть або загальнолюдські "вічні" цінності (істина, краса, справедливість), або конкретно-історичні цінності великих соціальних груп (рівність, демократія, державність), або цінності малих референтивних груп (успіх, багатство, майстерність) [5, с. 23]. Через різні причини, в результаті втрати зв'язку із соціальним підґрунтям, відбувається духовна деградація.

Духовно-моральне вдосконалення, вочевидь, виступає як імператив ціннісної еволюції. Ця виявлена обставина передбачає можливість досить істотних наслідків. Зокрема, йдеться про таке: не тільки можуть долатися ті або інші насущні проблеми для людства, але й виникатимуть нові можливості для розвитку самої людини. Перед нею відкривається перспектива певного нового стану. Мається на увазі той рівень морально-духовної досконалості, який можна вважати підготовчим для кардинальної зміни людської природи. В свою чергу це веде до вдосконалення системи цінностей, яка, як правило, будується за принципом ієрархії: людина здатна "жертвувати" одними цінностями заради інших, змінювати порядок їх реалізації. Ці механізми виконують, як правило, різну рольову функцію у формуванні особистісно-мотиваційної структури діяльності. Виступаючи цільовими орієнтирами, цінності визначають верхню межу рівня соціальних претензій особистості. Розуміння цінностей як ідеалу, який виводить за межі наявної даності, дає змогу зрозуміти надособистісність цінностей, володіти їх енергією, що уможливлює виконання функції вищого критерію для орієнтації в світі і основи для особистого самовизначення. З психологічного погляду "цінністю для людини є те, що приваблює, збагачує, спрямовує індивіда і творить його буття в усіх його вимірах і проявах. Іншими словами, ідеали — це цінності в їх досконалості, сублімовані в образ досконалості, до якого можна лише наближатися; спроба ж буквально втілити їх в земному бутті може призвести тільки до краху цих ідеалів" [3, с. 135]. Отже, розвиток системи цінностей передбачає імператив морально-духовного вдосконалення. Говорити про це означає заглибитися в одвічно актуальну таємницю людини.

Коли йдеться про шляхи подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме про підняття рівня духовної культури суспільства, особистості, то одним із головних шляхів до цього ми бачимо у поліпшенні системи освіти, у зростанні освіченості, а водночас і духовності громадян.

Основний напрям діяльності людини — пізнання, завдяки якому змінюється вона сама, демонструючи варіативність власних архетипів. Людиноцентризм, враховуючи антропологічні властивості (віра, розум, природність, діяльність, уявлення, творчість тощо), виходить з того, що людина під час їх оцінки народжує свій новий суверенний образ, який має власний потенціал. У цьому і полягає, зокрема, плідна діяльність людиноцентризму в освітній діяльності, яка орієнтує на нову людину. А без нової людини не може бути нового суспільства.

Освіта формує, наділяє знаннями, запалює "вогонь душі", вводить людину в нескінченний світ ідей, теорій, вчить мислити. І для освіти сьогодні, в світі ratio і прагматизму, людина залишається захоплюючим і загадковим об'єктом пізнання. Для розкриття її таїни потрібні нетривіальні засоби. Філософія людиноцентризму, крім всього іншого, пропонує свій особливий стиль мислення — креативний метод осягнення реальності. На початку нового тисячоліття повніше усвідомлюється потреба в особливій установці

людиноцентризму, в розробленні (формуванні) такого мислення, яке первісно "відштовхується" від людини і дотримується суто антропних принципів у розмінні і тлумаченні реальності.

Освіта і знання відкривають нині небачені можливості для подальшого розвитку суспільства і людини. Можна говорити про видатні відкриття в генетиці, переконструювання біологічних основ людини, революцію в інформаційному забезпеченні, досягнення в нанотехнологіях, про динаміку культури, про таїни історії, але в будь-якому випадку головна увага зосереджуватиметься тільки на людському вимірі цих та інших феноменів сучасного буття.

Освіта — це один із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки і культури. Саме під час здобуття освіти людина засвоює духовні цінності. Зміст освіти черпається і безперервно поповнюється з культурної спадщини різних країн і народів, із різних галузей науки, яка постійно розвивається, а також із життя і практики людини. Міжнародна спільнота нині об'єднує зусилля у сфері освіти, прагнучи виховувати громадянина світу і всієї планети. Інтенсивно розвивається світовий освітній простір. Тому світовою спільнотою висуваються вимоги до формування глобальної стратегії освіти людини. Водночас здобуття освіти — це процес трансляції культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадського життя. З огляду на це дедалі чіткіше простежується залежність розвитку окремих країн від рівня і якості освіти, культури і кваліфікації громадян. В освіті якнайповніше має проявлятися національна ідея, адже духовне в людині виявляється завдяки її "вростанню" в культуру. Саме в процесі навчання і виховання людина набуває соціокультурних норм, які мають історичне значення для розвитку цивілізації, нації, суспільства і людини. Тому під час визначення цілей і завдань освітніх систем уточнюється соціальне замовлення. Натомість зміст освіти може бути обмежений стандартами регіону, країни, всього світу, які враховують характер взаємодії людини з культурними цінностями, міру і ступінь їх засвоєння і створення. Отже освіта є практикою соціалізації і наступності поколінь.

Завдання сучасної освіти стосовно її впливу на розвиток духовної культури особистості ускладнюється також необхідністю протидіяти засобам масової інформації, наповнення яких нерідко суперечить потребам культурної людини. Однак наявність у сучасній духовній культурі певної кількості негативних явищ не означає їх негайної заборони. Адже антикультура — також культура. Культура взагалі не терпить зовнішніх заборон і норм, окрім тих, котрі створює сама. Але не усвідомлювати процеси, які відбуваються у культурному просторі, не помічати, що в "екології" мистецтва знижується частка і роль "високих взірців" класики і поширюються вульгарні, низькі форми, було б антропологічно небезпечним. Культура й розум — захисні механізми величезної сили, але і захисно-виховну силу потрібно підтримувати та стимулювати — насамперед через систему освіти й навчання. У рамках української держави, наприклад, підвищення ролі освіти у формуванні позитивних особистісних якостей громадян можливе за умови відповідного аксіологічного спрямування навчального процесу.

Сьогодні проблема аксіологічного спрямування навчального процесу в навчальних закладах набула особливої актуальності. Причина одна — від змісту і спрямованості навчальних дисциплін, виховного процесу залежить духовна, морально-психологічна культура учнів, студентів, узагалі молодих людей. Зважаючи на стан особистості, неоднозначні соціокультурні впливи на неї, освітянський процес у державі має бути спрямований на духовне збагачення і творчу діяльність особистості, що розкриває свої здібності до самореалізації, та створення умов для саморозкриття інших людей.

Звичайно, визначаючи аксіологічну спрямованість навчально-виховного процесу, потрібно враховувати як реалії сьогодення, так і прогнозовані перспективи суспільства. Саме спираючись на ці чинники в межах розмаїття ціннісних орієнтацій, що можуть застосовуватись у процесі навчання, необхідно визначити пріоритетні цінності. Такими для Європи історично були і залишаються цінності гуманізму, людської гідності, патріотизму,

демократизму, соціальної ініціативи та відповідальності, національної самосвідомості з її центром — національною ідеєю. Не рівень освіти, а саме її характер, спрямованість є актуальними з погляду вирішення сучасних проблем розвитку культури, духовності особистості в суспільстві, що має також незаперечне позитивне значення для подолання суперечностей процесу глобалізації.

Глобалізація небезпек і ризику в постіндустріальному суспільстві вимагає посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу. Слід зазначити, що як єдність соціо- і психогенетичного розвитку він завжди був процесом навчання і виховання, формування людства як відповідальної комунікативної спільноти. Рівні такого навчання є різними. Зокрема, соціалізація нової генерації, що на емпіричному рівні репрезентуватиме сучасне динамічне людство, для якого політичні кордони вже не мають культурно-антропологічного значення, передбачає засвоєння правил нової світової гри, щоб зайняти своє місце "на каруселі світової торгівлі". У свою чергу, це потребує також створення нових правил і вищого рівня відповідальності, щоб зберегти це нове світове поле — його цілісне господарство, "планетарне майно" — річки, океани, екосистеми, атмосферу, озоновий шар, космос, здійснити контроль над зброєю тощо [4, с. 126]. Названі вимоги належать до так званої педагогічної очевидності, але свідома участь у процесах глобалізації, а відтак — і управління цими процесами, потребують повернення до площини особистості, що передбачає підготовку до освоєння нових просторів життєвого світу, котрий раптово став "завеликим" для пересічної людини. Те, що раніше соціальні екологи і прихильники системного аналізу відносили до довкілля, здатного до інтерпарентності, входить у життя індивіда. Якщо за умов індустріального суспільства вулиця, місто, нарешті держава, насамперед через газети, радіо та телебачення, починали входити у помешкання, втручаючись навіть у структурування інтимної комунікації та вільного часу, то на початку нового тисячоліття непроханим гостем стає універсум.

Цивілізаційна функція освіти й виховання здійснюється як на мікрорівні індивіда, так і макрорівні соціального універсуму. Ця ідея лежить в основі відомого "Проекту модерн", в оцінці якого ми поділяємо позицію Ю. Габермаса щодо його незавершеності. Але зауважимо, що суттєвий внесок до цього проекту свого часу зробив Й. Фіхте, філософсько-педагогічні ідеї якого стають актуальними на даному етапі розгортання цивілізаційного процесу. Саме Й. Фіхте першим установив та обґрунтовував функціональний зв'язок між людською творчістю, спрямованою на розвиток особистості, з самоформуванням людства.

Наведемо хід роздумів Й. Фіхте над "космічним" смислом цивілізаційного процесу. Людина, на його думку, є "не просто членом певного людського суспільства тут, на Землі, бо за короткий відрізок часу її життя вона саме завдяки вихованню стає визнаним членом вічного ланцюга Духовного життя як такого, котре має вищий суспільний порядок. Не підлягає сумніву, що до розуміння цього вищого порядку людину підводить така освіта (Bildung), котра намагається охопити людину в цілому, підштовхуючи її таким чином до усвідомлення образу (Bild) морального світопорядку, якого тут ніколи не буває, але котрий має стати вічним, наперед заданим людською власною самодіяльністю, освіта також має підготувати людину до розумового створення образу такого надчуттєвого світопорядку, у котрому немає становлення і який не є результатом становлення, а тільки є вічним як наслідок тієї самої самодіяльності, щоб людина зрозуміла: інакше бути не може" [4, с.128]

Філософсько-педагогічний конструкт Й. Фіхте в основних рисах передбачає риси трансцендентальної комунікативної спільноти, що проголошується К.-О. Апелем запорукою розумного світопорядку на засадах планетарної макроетики. Такий конструкт одночасно має сприяти запобіганню повній духовній деградації або духовній смерті "самоосвічених монад" динамічного людства. Адже спроби відокремлення соціумів від загального світового порядку значно знижують їх життєздатність. Незважаючи на всі збитки органістичного мислення, має рацію В. Дільтей, коли пише, що "виховання й системи освіти зростають разом із народами, досягають зрілості та приречені на загибель. Але оскільки самі вихованці залежать від духу цілого, жодна теорія виховання у світі не здатна запобігти занепаду народу або розвалу

системи освіти" [2, с. 366]. Запобігти такій духовній катастрофі може лише практика співпраці та кооперації.

Без належної культури і духовності суспільства й особистості, що поєднують у собі насамперед такі якості, як гуманність, толерантність, розуміння найвищої цінності людини та людського життя, повага до людей інших держав, націй та рас у поєднанні з самоповагою до себе, до своєї національної належності, — буде неможливим успіх у глобальному поступі людства.

**Література:**

1. Абишева А. К. О понятии "ценность" // Вопросы философии. – 2002. – № 3.– С. 139-146.
2. Апель К.-О. Етноетика та універсалістська макроетика: суперечність чи доповнювальність // А.М.Єрмоленко. Комунікативна практична філософія. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
3. Краус В. Нигилизм и идеалы: Эссе / В. Краус, пер. с нем. – М.: Радуга, 1994. – 256 с.
4. Култаєва Д. Динамічне людство, або Педагогічні виклики глобалізації / Людина і культура в умовах глобалізації: зб. наук. ст.. / Ред. В.С. Лук'янець. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 397 с.
5. Леонтьєв Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии.– 1996. – № 4. – С. 15-26.

УДК 378.017

***Чернілевський Д.В.,***
*д.пед.н., професор, Вінницький соціально-економічний інститут університету "Україна", м. Вінниця*

## ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ

*У статті окреслено основні завдання освітньої системи в Україні в контексті входження в Європейський освітній простір.*

***Ключові слова:*** *полікультурне середовище ВНЗ, компетентність педагога, конкурентоспроможність випускника, Болонський процес.*

*Basic problems of higher education in Ukraine in the context of its including in European educational space are outlined in the article*

***Keywords:*** *multicultural environment of higher school, teacher's competence, competitiveness of the graduate, the Bologna process.*

**Постановка проблеми**. Процес глобалізації і вимоги швидкоплинного часу обумовлюють основну мету професійної освіти – орієнтація на підготовку моральностійкого компетентного і кваліфікованого працівника, здатного до творчої діяльності на конкурентному ринку праці.

Якість підготовки випускника вимагає уваги на трьох стадіях дидактичних технологій:

а) *при постановці цілей;*

б) *при визначенні змісту освіти та його реалізації у процесі навчання;*

в) *при підсумковій оцінці якості знань і умінь.*

У зв'язку з цим до числа першочергових завдань при розробці освітніх стандартів слід віднести уточнення способів уніфікованого опису цілей навчання. Одним із перспективних способів виконання цього завдання в цей час є реалізація компетентного підходу до опису моделі фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У розгляді даної проблеми спираємось на дослідження психолого-педагогічних праць з проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі. В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої,С. Вітвицької, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, С. Козак, М. Левківського, О. Мамчич, А. Маркової, Г. Мельниченко, Г. Мухамедзянової, О. Палій, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Талізіної, Л. Шевчук.

Компетентнісний підхід у системі освіті є предметом наукового дослідження І. Драча, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Ряд дослідників (Л. Анциферова, Ю. Ємельянов, Е. Зеєр, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Е. Нікітін, В. Огарьов) звертаються у своїх дослідженнях до поняття "професійна компетентність", визначаючи її зміст, виявляють соціальні, педагогічні, психологічні умови її становлення.

Автори розглядають її:

- як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова)
- як ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов)
- як професійна самоосвіта (А. Маркова);
- як стійку здатність до діяльності зі "знанням справи" (В. Огарьов);
- як здатність до актуального виконання діяльності (М.Чошанов).

Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень у галузі розробки проблеми компетентності дозволив дійти висновку, що науковцями компетентність розглядається, як: характеристика особистості – здатності, якості, властивості (Г. Вершловський, Ю. Кулюткін, А. Новиков, О. Петров, В. Сластьонін, Ю. Татур, Е. Шорт); процедура розв'язання конкретної ситуації (І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань); якості педагога, що необхідні для ефективної професійної діяльності (В. Баркасі, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Нестеренко та ін.) тощо.

**Метою статті** є визначення сутності компетентнісного підходу до підготовки конкурентоспроможного фахівця під час їхнього навчання у ВНЗ на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Полікультурність трактується як здатність освіти і виховання навчати студентів сприймати різноманіття культур, створювати умови для формування толерантності, що сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості. Сучасна педагогіка розглядає полікультурну освіту як засіб зниження соціального напруження у суспільстві й інструмент формування в особистості цілісного бачення світу.

***Компетентність*** (від лат. competens – належний, здатний) – це рівень освіченості як міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб, визначеного соціально-професійного статусу, реальному рівню складності, які виконують завдання і вирішують проблеми. На відміну від терміна "кваліфікація", компетентність включає, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи у групі, комунікативні здібності, уміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію [7, с. 63-73].

В останні роки поняття "компетентність" вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й

інтеграційною роллю в освіті. Компетентністю встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти. Посилення уваги до компетентності зумовлене також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Функції компетентності відображають соціальне замовлення на підготовку молоді, є умовою реалізації особистісних смислів навчання; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь і способів діяльності; формують досвід предметної діяльності студента; наявні у різних навчальних дисциплінах і освітніх галузях; є міжпредметними елементами змісту освіти; дозволяють пов'язати теоретичні знання з їх практичним використанням; становлять інтегральні характеристики якості підготовки студентів і комплексного контролю.

При влаштуванні фахівця на роботу важливо не лише те, що людина буде робити, але і як вона буде це робити, які якості (крім професійних знань) їй будуть потрібні для виконання тієї чи іншої роботи. На аналогічних позиціях у різних організаціях це можуть бути різні якості: наприклад, для керівника підприємства, яке формується, тільки починає випускати свою продукцію, важливі лідерство в прогнозуванні, стратегічний підхід, підприємницька ініціатива, мотивація, досягнення і мотивування співробітників, упевненість в прийнятті рішень; а керівнику, підприємство якого міцно стоїть на ногах, крім організаторського таланту, необхідне, в першу чергу, уміння працювати в команді, делегувати повноваження, розвивати підлеглих та ін. Стисла структурна модель випускника ВНЗ представлена на рис. 1.

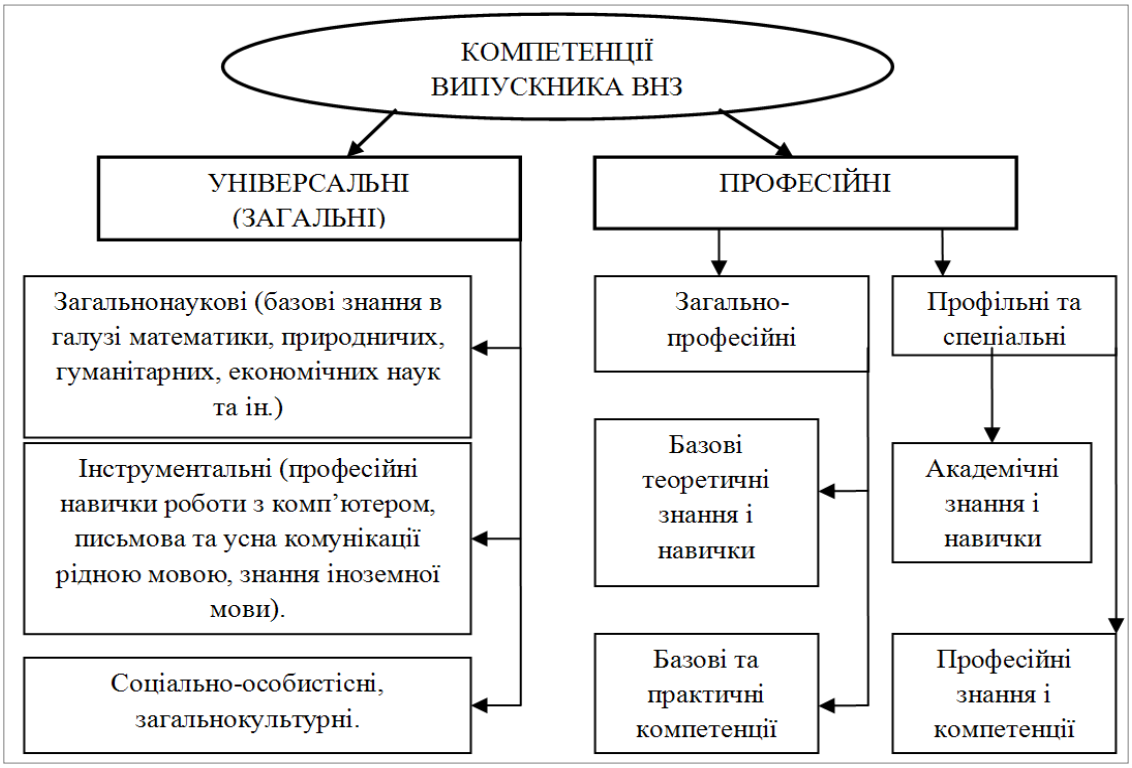



*Рис. 1. Структурна модель випускника ВНЗ*

Зупинимося на структурних різновидах і суті категорії "компетенція" як особистісній здатності фахівця виконувати певні професійні завдання – діяльнісні функції.

***Компетентність загальнокультурна*** – рівень освіченості особистості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем, які при цьому виникли, і визначення своєї позиції.

***Компетентність педагогічна*** – володіння викладачем необхідною кількістю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості; сукупністю знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на студента.

***Навчально-пізнавальна компетенція*** – це сукупність умінь і навичок пізнавальної діяльності, а саме:

- володіння механізмами цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки успішності власної діяльності;
- володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем;
- володіння вимірювальними навичками, використання статистичних та інших методів пізнання.

***Інформаційна компетенція*** – це здатність за допомогою наявних засобів інформаційних технологій (телевізор, комп'ютер, телефон, Інтернет та ін.) самостійно шукати, аналізувати, відбирати, опрацьовувати і передавати необхідну інформацію.

***Комунікативна компетенція*** – це володіння навиками взаємодії з оточенням:

- уміння представляти себе усно і письмово, заповняти анкети, складати й оформляти заяви, резюме, листи, привітання;
- уміння представляти свою навчальну групу, факультет, країну в ситуаціях міжкультурного спілкування, у режимі діалогу культур, використовуючи знання іноземної мови і телекомунікаційних технологій;
- володіння способами взаємодії з оточуючими, уміння виступати з усним повідомленням, задавати запитання, коректно вести навчальний діалог;
- володіння різними видами мовленнєвої діяльності (монолог, діалог, читання, писання), лінгвістичними і мовними компетенціями;
- володіння способами спільної діяльності в групі, заходами дій у ситуаціях спілкування, уміння шукати і знаходити компроміси;
- наявність позитивних навичок спілкування у полікультурному, поліетнічному і багатоконфесійному суспільстві, заснованих на знаннях історичного коріння і традицій різних національних спільнот і соціальних груп.

***Соціально-трудова компетенція*** – це володіння знаннями і досвідом у громадсько-суспільній діяльності:

- володіння знаннями і досвідом виконання типових соціальних ролей: сім'янина, громадянина, робітника, власника, споживача, покупця; уміння діяти у щоденних ситуаціях сімейно-побутової сфери;
- уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, державі, володіння культурними нормами і традиціями, прожитими у власній діяльності, ефективними способами організації вільного часу;
- наявність уявлення про системи соціальних норм і цінностей в Україні та інших країнах, усвідомленого досвіду життя у багатонаціональному, багатокультурному, багатоконфесійному суспільстві;
- уміння діяти у сфері трудових відносин у відповідності з особистою і суспільною користю, володіння етикою трудових і громадянських взаємовідносин;
- володіння елементами художньо-творчих компетенцій читача, слухача, виконавця, глядача, юного художника, письменника, ремісника та ін.

***Компетенція особистісного самовдосконалення*** – ціннісно-смислові функції – це володіння способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що виражається в безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей:

- уміння формулювати особисті ціннісні орієнтири відносно до навчальних дисциплін, які вивчаються, і сфер діяльності;

- володіння способами самовизначення у ситуаціях вибору на основі особистих позицій, уміння приймати рішення, брати на себе відповідальність за їхні наслідки, здійснювати дії і вчинки на основі вибраних цільових і смислових установок;
- здійснення індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням загальних вимог і норм.

***Природознавчі і здоров'язберігаючі компетенції включають:***

- наявність досвіду орієнтації та екологічної діяльності у природному середовищі (у лісі, в полі, на водоймах та ін.);
- знання і застосування правил поведінки в екстремальних ситуаціях;
- уміння позитивно відноситись до свого здоров'я і турбуватися про нього, володіння способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки і самоконтролю;
- знання і застосування правил особистої гігієни, уміння забезпечити особисту безпеку; володіння способами надання першої медичної допомоги;
- наявність елементів психологічної грамотності, статевої культури і поведінки;
- наявність рушійного досвіду і уміння використати його у масових формах змагальної діяльності, в організації активного відпочинку і дозвілля;
- уміння підбирати індивідуальні засоби і методи для розвитку своїх фізичних якостей.

Введення компетентності у нормативну і практичну складові освіти дасть змогу усунути суперечності між засвоєнням студентами теоретичних знань та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань.

Названі компетенції дозволяють людині осмислено застосовувати комплекс професійних знань, умінь і способів діяльності в подальшому житті. Вони багатофункціональні, оскільки дозволяють тому, хто навчається, вирішувати проблеми пізнавальної діяльності, сприяють становленню людини і визначають стартові можливості в успішній його діяльності.

Світова економічна спільнота у всі часи і, особливо, на стадії активного розвитку дотримувалася принципу "попит-пропозиція". Саме попит ринку на фахівців з чітким переліком компетенцій повинен формувати вимоги освітніх стандартів.

Щоб ВНЗ успішно могли реагувати та забезпечувати запити життєвоважливих галузей економіки, що ефективно розвиваються, їм необхідні педагогічні кадри нової полікультурної компетентності.

Ми поділяємо погляди до цієї проблеми колеги Біловолової Е.А. [2, с. 119-124] про те, що саме осмислення вимог суспільства, обумовлені глибокими духовними, соціально-економічними і політичними перетвореннями, призвело до усвідомлення необхідності підготовки викладача якісно іншого типу, готового до творчої педагогічної діяльності, до формування морально-етичної позиції вихованців в умовах практичної реалізації систем розвиваючого навчання.

Сьогодні в якості стратегічного напрямку, що забезпечує ефективну професійно-педагогічну підготовку у ВНЗ, визнається компетентнісний підхід. Кінцевий результат підготовки у ВНЗ оцінюється як сформованість у студента особистісних та професійних якостей: творчий потенціал, підприємницькі здібності, широкий кругозір, відповідальність, самостійність, готовність до прийняття рішень, здатність до саморозвитку, комунікативність, високий рівень духовно-моральної культури.

В умовах розвитку педагогічного процесу, орієнтованого на реалізацію компетентнісного підходу, однією з ключових науково-методичних проблем сучасних педагогічних ВНЗ залишається розробка дидактичних теорій і технологій, які б не тільки забезпечували засвоєння знань і умінь, а й сприяли становленню та розвитку професійної компетентності та особистісних якостей майбутніх педагогів.

Теорією і практикою накопичений багатий науковий фонд ідей, концепцій, моделей особистості та професійної діяльності. У багатьох роботах терміном "компетентність"

позначають різні властивості і якості особистості: практичні навички, розумові та інтелектуальні дії, її мотиваційні і ціннісні установки і т. д.

Професійна компетентність розуміється не тільки як функціональна готовність до продуктивного вирішення професійних завдань, але і як особистісна готовність до діяльності, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, які освоєні у навчанні. Вона проявляється як інтегративна якість особистості, пов'язана з об'єднанням професійних знань, умінь і способів діяльності, ціннісних відносин. У цій структурі ціннісні відносини, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви діяльності педагога впливають на ціннісну свідомість студентів, розвивають, коригують їх духовно-моральні уявлення. Засвоєння системи установок, відносин, принципів, уявлень, поглядів, переконань засобами навчального предмета забезпечує об'єктивний результат освоєння компетенцій, особистісне самовизначення студентів.

З іншого боку, дидактичні прийоми, прийняті в ході конкретних ситуацій освітнього процесу, координуються професійним мисленням. При цьому передумовою управління всіма діями служить методичне мислення як один із способів професійного мислення педагога.

Методичне мислення, засноване на теоретичній та практичній складових педагогічної праці, визначає способи вирішення методичних завдань, вибір педагогічних засобів (способів мотивації, форм, методів і технологій навчання), індивідуальний стиль спілкування і ставлення до самовдосконалення. Воно в генезисі пов'язане з творчою складовою професійного мислення, оскільки знаходження нових способів вирішення професійних завдань, аналіз проблемних ситуацій, прийняття професійних рішень забезпечуються пошуковою активністю особистості і мають спрямованість результатів діяльності на отримання не просто об'єктивно нового результату, а й підвищення методичної майстерності.

В умовах вузівської рівневої моделі навчання детермінантою становлення професіоналізму викладача нового покоління може стати професійно-методична підготовка, оскільки цей вид професійної підготовки по суті виступає як інтегратор предметних, загальнопрофесійних і загальнокультурних компетенцій і ціннісних орієнтацій студента на актуальному рівні.

Формування систем компетенцій майбутнього педагога в умовах методичної підготовки є результат інноваційного обумовленого привнесенням новизни в цілі, завдання, принципи, закономірності управління та організації різних форм організації освітнього процесу в рамках дисциплін і курсів за вибором професійного циклу, навчальних та виробничих практик.

У сучасних умовах розробка професійно-методичної підготовки включає низку напрямів, пов'язаних з конкретизацією результативно-цільової основи навчання, оптимізацією структури та змісту освіти, проектуванням технологій і відбором інноваційних методів навчання за напрямами підготовки (бакалавр, магістр) педагогічної освіти.

У контексті компетентнісного підходу конструювання змісту підготовки та організації навчального матеріалу, діяльності суб'єктів освітнього процесу передбачає орієнтацію всіх педагогічних засобів підготовки майбутнього викладача на діяльнісний підхід. Таке навчання вимагає створення умов для активного, творчого освоєння знань і практичних умінь. На сьогоднішній день існує лише незначна кількість науково-методичних розробок на основі діяльнісного підходу, орієнтованих на підготовку бакалаврів та магістрів педагогічної освіти (для предметного профілю).

Створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на формування професійно-педагогічної компетентності, забезпечують не тільки технології навчання на основі інформаційно-комунікаційних засобів (використання комп'ютерних технологій, інтернет-ресурси, мультимедіа-технології, 3D-технології, неогеографічні ресурси тощо), а й технології розвивального навчання (виховання), оскільки вирішити завдання розвитку особистості студентів зможе педагог, професійне становлення і самоактуалізація якого проходили в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Розвивальне навчання в основному будується на проблемно-дослідному методі, що передбачає якісне перетворення діяльності студента. Як відомо, дослідження нерозривно пов'язане з творчістю, що з позиції саморозвитку доводить стрижневу сутність дослідницької складової педагогічної діяльності.

Співвідношення професійної педагогічної діяльності з завданнями сьогоднішнього дня і вимогами сучасності, відповідність особистісних, національних і загальнолюдських цінностей, які формуються у студентів і вимогам суспільства, є специфікою професійної підготовки сучасного педагога. Той факт, що однією з професійних функцій майбутнього педагога є процес соціалізації особистості, що, в результаті, визначається середовищем у широкому сенсі цього слова. Для цього зміст професійної готовності педагогічних кадрів повинне мати регіонально-етнічну спрямованість. Він має бути орієнтованим на національну культуру, включати в себе національні міфи й перекази; історію, долю, шлях і покликання народу; звичаї та обряди, народно-прикладне мистецтво, педагогічні традиції народу, з представниками якого працює педагог. Для реалізації своїх професійних функцій педагогу полікультурної орієнтації потрібно враховувати різні вікові і соціальні групи населення, об'єктивні регіональні умови їхнього життя, а також особливості їх впливу на людину; етнічні особливості ціннісних орієнтацій у сфері праці, побуту, дозвілля; особливості культурних і соціальних можливостей при наданні допомоги багатодітним сім'ям; етнокультурні історичні та соціальні особливості.

Використання педагогом етнокультурного підходу в педагогічній діяльності є його соціальною характеристикою, визначається сукупністю еволюційно-генетичних і еволюційно-історичних уподобань, які формуються етнічною самосвідомістю і які появляються з самоідентифікації особистої приналежності до конкретної етнічної групи, що має спільне походження, елементи культури, історичну нам'яти, почуття солідарності і т.д.

У розглянутому ряду визначень професійної компетентності фахівця освітньої сфери в більшій чи меншій мірі присутній облік соціального чинника, тобто соціальної компетентності професіонала як інтегративної характеристики, що передбачає наявність системи знань про себе і навколишньої дійсності, а також соціальних умінь і навичок взаємодії в поліетнічному середовищі, що дозволяють приймати ефективні рішення адекватно ситуації.

Гуманна за цілями і змістом педагогічна діяльність вимагає наявності у викладача гуманістичного потенціалу: поваги і визнання гідності людини, прийняття студента таким, яким він є, визнання різноманіття, індивідуальності, цілісності особистості людей, що представляють різні верстви суспільства, національно-етнічні, культурно-духовні освіти, які мають будь-які фізичні чи психічні вади, людей різних статей, віку.

Облік цих та інших особливостей (традицій, культури, цінностей, інтересів і смаків) толерантність відносно них обумовлюють ефективність педагогічної діяльності викладацького складу сучасного освітнього закладу.

Професорсько-викладацький склад – це престиж і авторитет ВНЗ – свого роду лакмусовий папірець, що характеризує потенціал формування майбутнього фахівця. Як професіонали і вчителі вони виступають первинним і яскравим прикладом для студентів особистої культури та професіоналізму. Багато відомих учених, фахівці з великою гордістю вважають себе учнями провідних викладачів ВНЗ, у яких вони навчалися. Це робить їм честь. Кожен викладач для студентів уособлює певний професійно-етичний потенціал, який визначається його загальною та професійною культурою, індивідуальним стилем педагогічної діяльності. За своєю суттю викладач – це той приклад, у кого вчаться. Відома істина говорить "тільки особистість формує особистість".

Для викладача освітньо-виховне (педагогічне) середовище – це переважно аудиторія, в якій він проводить заняття зі студентами і де він через себе, як особистість, свою культуру, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, використовуючи різні методи і методики, засоби і прийоми управляє пізнавальною діяльністю студентів, домагаючись якості навчання.

Тут ми акцентуємо своє переконання в тому, що яким би не був рівень володіння людиною методами, засобами, прийомами, застосування їх на практиці здійснює конкретна особистість-викладач. Вона або посилює, або знижує ефект застосування їх в навчально-виховному процесі; або збагачує, або збіднює особистість студента, деформує її. *Не метод визначає викладача, а викладач – метод*. Він залучає метод до себе, своєї індивідуальності і забезпечує його дієвість, оригінальність. Відрізнити особистість від його індивідуального стилю педагогічної діяльності просто неможливо.

Педагогічне середовище навчального закладу – це те, що сприяє ефективній технології навчально-виховного процесу. У цьому середовищі індивідуальний стиль педагогічної діяльності викладача забезпечує розвиток інтересу до навчального матеріалу, мотивацію і активізацію раціональної пізнавальної діяльності студентів (управляє пізнавальною діяльністю студентів). У ній викладач реалізує себе як особистість у педагогічній діяльності, передаючи свої знання й уміння, культуру, формуючи особистість майбутнього фахівця з урахуванням його індивідуальних особливостей і схильностей.

Навколо неординарних викладачів об'єднується студентство. Воно намагається їх наслідувати, заражається їх енергією, творчістю, пошуком нового, набуває досвід майстерності, дослідника. Креативна діяльність викладача допомагає не тільки оволодіти професією, а й сприяє формуванню особистості випускника.

У відкритому сучасному світі культура й індивідуальність викладача виступають в якості основи суспільних зв'язків людей. Складність і різноманіття завдань, що виникають перед суспільством, вимагають освітньої полікультурної компетентності, а отже, і індивідуальної різноманітності. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку й еволюції суспільства. Для сучасної системи освіти дане положення виступає основоположним чинником, тоді як класична модель освіти передбачає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність.

Це положення для сучасної системи освіти дуже актуально при розгляді проблем вступу України в Європейську освітню систему (Болонський процес).

В цілому цей процес спрямований на розширення доступу до європейської освіти і, отже, на підвищення його конкурентоспроможності. Болонський процес також сприяє зближенню європейських країн за допомогою розширення зв’язків між вищими навчальними закладами, в першу чергу – університетами як провідними науково-освітніми центрами, і підвищенням мобільності студентів і викладачів. Таким чином, на цьому етапі європейська інтеграція виходить за рамки політики і економіки і вторгається в освітню сферу, усе більш сприяючи формуванню європейської ідентичності.

Слід підкреслити, що хоча процес Болонський орієнтований передусім на інтеграцію в галузі вищої освіти і академічної науки, обумовлені ним зміни в національних системах освіти так чи інакше, в тій або іншій мірі зачіпають ці системи в цілому. При цьому не йдеться про повну перебудову і уніфікацію національних систем освіти. Навпаки, в основу Болонського процесу від початку закладені ідеї демократичності, відкритості, добровільності, пошана різноманітних культур, мов, національних систем освіти і університетської автономії.

Проте інтеграційні за своєю суттю ідеї і орієнтири, що визначають загальну спрямованість Болонського процесу, безумовно, об'єктивно сприятимуть їх зближенню і, зрештою, створенню єдиної "Європи знань", яка, у свою чергу, як відзначається в Болонській декларації, "тепер уже широко визнана як незамінний чинник соціального і гуманітарного розвитку, а також як необхідний компонент об'єднання і збагачення європейського громадянства, здатного до надання його громадянам необхідних відомостей для протистояння викликам нового тисячоліття одночасно з розумінням спільності цінностей і приналежності до загального соціального і культурного простору. Важливість освіти і освітньої співпраці в розвитку і зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств являється універсальною і підтверджується як первинна" [3].

У конкретніших параметрах Болонський процес припускає досягнення в найближчій перспективі наступних цілей [3]:

1) Прийняття системи, легко зрозумілих і співставних степенів, у тому числі, через впровадження Додатка до диплома, для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

2) Прийняття системи, заснованої, по суті, на двох основних циклах – достепеневого і післястепеневого. Доступ до другого циклу вимагатиме успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років. Міра, що присуджується після першого циклу, має бути затребуваною на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл повинен вести до отримання ступеня магістра і/або ступеня доктора, як це прийнято в багатьох європейських країнах.

3) Впровадження системи кредитів за типом ECTS – європейської системи перезаліку залікових одиниць трудомісткості як належного засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності. Кредити можуть бути отримані також і у рамках освіти, що не є вищою, включаючи навчання протягом усього життя, якщо вони визнаються приймаючими зацікавленими університетами.

4) Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод ефективному здійсненню вільного пересування, звертаючи увагу на наступне:

- студентам має бути забезпечений доступ до можливості здобуття освіти і практичної підготовки, а також до супутніх послуг;
- викладачам, дослідникам і адміністративному персоналу мають бути забезпечене визнання і залік періодів часу, витраченого на проведення досліджень, викладання і стажування в європейському регіоні, без нанесення збитку їх правам, встановленим законом.

5. Сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти з метою розробки порівнювальних критеріїв і методологій.

6. Сприяння необхідним європейським переконанням у вищій освіті, особливо відносно розвитку навчальних планів, між інституціональної співпраці, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень.

Позначення положень Болонської конвенції в концентрованому вигляді слід розглядати:

**На рівні цілей:**

- Мобільність
- Працевлаштування
- Конкурентоспроможність випускників ВНЗ у рамках європейського простору вищої освіти (ЕПВО).

**На рівні освітнього процесу:**

- Загальна реформа загальноєвропейського рівня;
- Загальна реформа на національному рівні;
- Загальна реформа на рівні конкретного навчального закладу.

Реалізація цих положень вимагає здійснення величезної кількості різномасштабних заходів і на рівні урядів країн – учасниць Болонського процесу, і на рівні залучених в цей процес громадських об'єднань, і на рівні вищих навчальних закладів і академічних співтовариств, зацікавлених в його розвитку.

При цьому важливою умовою досягнення і реалізації поставлених цілей є адекватне, однозначне взаєморозуміння усіх учасників процесу – урядів, державних управлінських структур, адміністрацій ВНЗ, професури, студентів, – засноване на єдиному тлумаченні "загальних понять і критеріїв європейського виміру".

Одним з ключових понять, що виражають суть і цілі Болонського процесу, є поняття **"мобільність".**

Як відзначається в документах одного з форумів, що проводилися у рамках Болонського процесу, Зона європейської вищої освіти вимагає будівництва на основі

цінностей академічної суті для того, щоб відповідати очікуванням партнерів, тобто на демонстрації якості. Оцінка якості повинна враховувати цілі і місію інститутів і програм. Вона вимагає балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами і соціальне економічною необхідністю, зв'язністю програм і свободою вибору студентів. Вона охоплює викладання і наукові дослідження так само, як управління і адміністрування, сприйнятливість до потреб студентів і забезпечення позанавчальних послуг [6].

Невід'ємним елементом категорій "якість, ментальність" являється **соціокультурна компетентність** фахівця, без якої немислиме ефективне управління будь-яким колективом. Сама соціокультурна компетентність виступає не просто як обізнаність про суть соціокультури, її цінності, але і як готовність і можливість задовольняти з її допомогою, передусім духовні потреби особи і соціуму, наслідувати їх в повсякденному житті.

Істотним елементом Зони європейської вищої освіти являється *навчання протягом усього життя,* в українській термінології – безперервна освіта. У майбутній Європі, що будується як суспільство і економіка, засновані на знаннях, стратегія навчання протягом усього життя повинна стати лицем до лиця до проблем конкурентоспроможності і використання нових технологій, поліпшення соціальної єдності, рівних можливостей і якості життя.

Що ж до української системи освіти, то при усьому можливому збереженні її своєрідності, реалізація цілей Болонського процесу, тим не менше, вимагає досить серйозних змін усієї освітньої парадигми. Необхідні перетворення в підході до навчання, як відмічають багато дослідників цієї проблеми, торкаються, передусім, перенесення акценту з процесу й технології на його ***результати*** зміни ролі викладача, концентрації уваги на студентах, зміни динаміки (інтенсивності) програм, зміни методів оцінюй, методів забезпечення і т.д. Проте ці перетворення обумовлені не лише – і навіть не стільки – принципами Болонського процесу, скільки вимоги українського суспільства, що змінюється. Саме у цьому бачиться можливість України до реального входження в Європейське освітнє суспільство**.**

Викладене вище дозволяє дійти таких **висновків:** ні будь-які ідеї, стратегії і технології; ні освітньо-виховні системи; ні кожна її окрема ланка в цілому; ні конкретні педагогічні проекти не можуть функціонувати і здійснюватися без ефективної системи управління і ресурсного забезпечення – інтелектуального і матеріального на основі креативного поєднання політичної національної ідеї, урядових рішень, мотивацій викладача і студентів.

**Література:**

1. Ахмерова С.М. Этнокультурный подход в профессиональной подготовке учителя в поликультурном социуме. – Самара, "Мысль", 2008.

2. Беловолова Е.А. Воспитание профессиональной компетентности и методического мышления как условие обеспечение качества современного педагогического образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции МПГУ: В 2-х ч. – Ч.І. – М.: МАНПО, 2010. – С. 119-124.

3. Зона європейської вищої освіти: Спільна заява європейських міністрів освіти (Болонья, 19 червня 1999 р.) // Інформаційний бюлетень. – 2004. № 73. – С. 13-17.

4. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф., Мірошник О.Г., Семиченко В.А., Тарасевич П.М. Педагогічна майстерність. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

5. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма и личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. – М., 1999.

6. Формування майбутнього (Саламанка, 29-30 березня 2001.) // Інформаційний бюлетень. – 2004. – №73. – С. 18-22.

7. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник. – Вінниця, 2008.

УДК 371.2 (09)

***Дубасенюк О.А.,***
*д.пед.н, професор,*
*Житомирський державний університет ім. І. Франка*

# КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*В статье анализируются различные подходы к проблеме креативности и особенности применения креативного подхода к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей; предлагается концепция формирования и развития креативного мышления студентов; при этом обучение рассматривается как процесс решения профессионально ориентированных мыслительных задач, в соответствии с которым предполагается внедрение форм и методов активного обучения студентов, развитие их познавательной самостоятельности в учебно-научно-исследовательской деятельности.*

***Ключевые слова:*** *креативный подход, профессионально-педагогическая подготовка, креативное мышление студентов, учебно-научно-исследовательская деятельность, познавательная самостоятельность*

*Different approaches to the problem of creativity and the peculiarities of application of creativity approach to the professional and pedagogical training of prospective teachers are analysed in the article; the conception of forming and developing the creativity thinking in the students is offered; thus teaching is examined as the process of solving professionally oriented cogitative tasks, in accordance to which the introduction of forms and methods of active teaching of the students, the development of their cognitive independence, in education and scientific research activity is offered.*

***Keywords:*** *creativity approach, professional and pedagogical training, creativity thinking of the students, education and scientific research activity, cognitive independence.*

**Актуальність проблеми**. Сучасні соціокультурні зміни у суспільстві насамперед потребують підвищення якості підготовки фахівців, компетентних, здатних творчо мислити. За цих умов до особистості вчителя, його педагогічної діяльності ставляться нові вимоги. Актуальність дослідження проблеми розвитку креативності майбутніх учителів також визначається її соціальною і практичною значимістю, про що свідчать роботи відомих науковців (Є.С. Барбіна, Н.В. Гузій, І.Д. Дємакова, І.А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, Л.О. Хомич та інші). Нині творча особистість стає затребуваною у суспільстві у всіх сферах діяльності. Постійні зміни, що відбуваються у житті, вимагають від людини якостей, які дозволяють творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін та інновацій. Саме креативна особистість здатна адекватно і гнучко вирішувати нагальні проблеми, активно сприймати оточуючий світ, проявляти пошукову активність, виробляти самостійні відповідальні рішення.

Відтак, розвиток сучасної педагогіки характеризується підвищеною увагою до творчого потенціалу людини, створенням освітнього середовища, що сприяє її саморозвитку. Існуюча в системі вищої освіти гостра потреба у підготовці інтелектуальних, ініціативних, творчих фахівців супроводжується зростаючою незадоволеністю освітнім процесом, в якому не приділяється належної уваги проявленню і розвитку креативності як загальної здатності до творчості. Зрозуміло, що ефективність майбутньої професійної діяльності студента залежить не тільки від набутих у вузі знань та вмінь, але й від уміння творчо їх застосовувати.

Важливість вивчення проблеми креативного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, на думку Т. Е. Стародубцевої, зумовлена низкою протиріч між: усвідомленою у суспільстві необхідністю виховання творчої особистості і недостатньою

розробленістю педагогічних засад розвитку креативності; затребуваністю сучасною школою творчого вчителя і відсутністю орієнтації вищої освіти на формування креативної особистості. Таким чином проблема дослідження полягає у подоланні об'єктивно існуючого протиріччя між репродуктивним вузькопрофесійним характером системи навчання, що склалася й актуальною потребою суспільства у формуванні креативної особистості вчителя [8].

Учитель нової генерації має не тільки набути високий рівень професійної компетентності, але й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. В останні роки значно актуалізувалася проблема креативної особистості. Про це свідчать роботи зарубіжних і вітчизняних учених. Терміном "creatio" (лат.) позначають процес і продукт творення чогось нового; його суб'єкт та обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють. Під поняттям "креатив" розуміється творча людина, схильна до нестандартних способів розв'язання завдань, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриттю нового, створення унікальних продуктів [5, с. 266]. Ряд науковців тлумачать "креативність" як поняття синонімічне "творчості". Психологи розуміють креативність як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативного індивіда зазвичай відрізняє підвищена чутливість до всього складного, незвичайного, відкритість до нового досвіду, вміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, непідлеглість стереотипам, відкритість до нових ідей, а також здатність дивувати і захоплюватись [1, с. 432]

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей застосування креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Серед науковців існують різні точки зору на проблему креативності, креативної особистості. Так, на думку Я.А. Пономарьова, сутність креативності як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності і чутливості, до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча – бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизни.

В.О. Сластьонін, аналізуючи проблему педагогічної діяльності як творчого процесу, підкреслює, що ні загальний рівень культури вчителя, ні його ерудиція, ні любов до дітей не є показниками, на підставі яких його можна віднести до числа творчо працюючих. Безумовним показником творчого підходу є здатність педагога модифікувати, комбінувати, аранжувати власну діяльність у нестандартному ключі [6, с.28].

З погляду С.О.Сисоєвої, сутність педагогічної творчості вчителя полягає у взаємозв'язку педагога й учня, педагогічного й учнівського колективів, який здійснюється в спільній творчій діяльності, що спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта. При цьому найвища результативність педагогічної творчості, за сприятливих умов педагогічної праці, виявляється в позитивній динаміці сформованості учня та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя. [7, с.166-167]. Науковець виділяє наступні ознаки педагогічної творчості вчителя: суб'єктами взаємодії є особистість дитини та особистість учителя, які перебувають у постійному розвитку; співтворчий характер суб'єктів педагогічного процесу; можливість постійної суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу часом; вплив на педагогічну творчість учителя багатьох чинників, які важко передбачити [6, с.168].

Н.В. Кічук, дослідниця проблеми творчої особистості вчителя, до значимих чинників стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів, відносить наступні: гуманізація взаємовідносин у педагогічній системі "вузівський викладач – студент", форми активного навчання у вищий школі, формування професійно-пізнавальної самостійності студентів у процесі навчально-науково-дослідницької діяльності, особистісно орієнтоване спілкування майбутнього вчителя і шкільних педагогів у період навчально-виховної практики, організація професійного самовиховання [3, с. 20].

Зарубіжні вчені Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли таких висновків:

- креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації;
- створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації;
- особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність – естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент;
- креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, новий підхід до вирішення соціальних проблем тощо.

Дж. Гілфорд і П.Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення, Ф. Баррон визначає креативність як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії. С. Меднік підкреслює, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем. Отже, більшість дослідників дійшли думки, що творчий процес – це форма діяльності в проблемному пошуку, свідома та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор). У контексті синергетичного підходу креативний процес є спробою прорватися за допомогою самоорганізації крізь наявний хаос (Ф. Баррон, Д. Фелдман, Х. Гарднер, П. Торранс, Р. Візберг). П. Ленглі і Р. Джонс приписують важливу роль несвідомим елементам у контексті активації пам'яті, яка відповідає творчому натхненню і робить доступною ту інформацію, яка свідомо не використовується.

Зазначимо, що нині серед наукових підходів виділився як самостійний – креативний підхід до дослідження особливостей педагогічної діяльності. На думку Л.В. Кондрашової, під креативним підходом розуміється методологічна спрямованість навчального процесу на розвиток потреби до новизни, нестандартне розв'язання навчальних задач у студентів, що дозволяє шляхом активізації креативних здібностей забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних задач, креативних здібностей студентів і разом з тим набуття досвіду [4, с. 103].

Креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних та моральних цінностей, вибору професійного сенсу студентами, вихованню у майбутніх учителів самостійності, активності та ініціативи. Ми підтримуємо позицію Л.В. Кондрашової, яка вважає, що креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і проявляється: у формуванні навчальних цілей у вигляді мислительних задач; ціннісно-смислової інтерпретації навчальної діяльності; у нестандартних способах і діях по задоволенню потреби у новизні і творчості; у створенні авторських програм, проектів, конкурсних творчих робіт [4, с. 104].

Стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає: усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя має свої особливості і передбачає подвійні цілі: по-перше, необхідно розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, необхідно озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу школярів у процесі навчальної та позакласної роботи. При цьому слід ураховувати думку В.О. Моляко, який вважає, що творчість школярів – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, бо вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язуванням різноманітних задач у навчально-виховному процесі. Цінність для учнів вбачається не стільки у результаті творчої діяльності, скільки у самому процесі творчості. Учений виділяє творчі рівні розв'язання задач:

1) педагог розробляє задум, учні матеріалізують задум;

2) учні самостійно розробляють задум розв'язання завдання;

3) учні самостійно формулюють умову завдання, розробляють задум його розв'язання;

4) учні самостійно формулюють проблему, умови завдання та розробляють задум його розв'язання [1, с. 899].

Проте, як свідчать дослідження, високі показники креативности у дітей не гарантують їх творчі досягнення у майбутньому, а лише збільшують імовірність їх появи за наявністю високої мотивації до творчості і оволодіння необхідними творчими вміннями [9].

Відтак, розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто необхідним педагогічним інструментарієм. Спочатку студенти оволодівають відповідними прийомами творчості і застосовують їх у практичній діяльності; далі вони оволодівають засобами творчості, і пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності: системами професійно орієнтованих задач й особистісно зумовлених дій, комбінаторних дій, аналогів на різних етапах розв'язання творчого завдання.

Концепція формування і розвитку креативного мислення у майбутніх учителів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, на основі креативного підходу, передбачає реалізацію наступних етапів:

- підвищення статусу педагогічної професії у сучасному суспільстві, ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у загальній системі освіти, надання системоутворювальної спрямованості навчально-виховному процесу у ВНЗ;
- підвищення рівня методологічної освіти – формування у студентів методологічної складової педагогічного мислення, що забезпечує перехід від переважно індуктивного (шкільного) стиля мислення до переважно дедуктивного і абдуктивного (вузівського);
- подальше інтегрування усіх психолого-педагогічних дисциплін в єдину цілісну систему наукового знання про основи професійної майстерності вчителя – розвиток у майбутніх педагогів методологічної культури, ерудиції, здатності до творчого пошуку, гуманних рис особистості;
- переорієнтація методик викладання психолого-педагогічних та методичних дисциплін з репродуктивно-адаптивних знань на їх творче вироблення і реалізацію;
- розвиток креативності майбутніх педагогів у процесі навчально-науково-дослідницької та самостійної діяльності.

На основі проведеного дослідження виділимо психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності (створення наукових проектів, робіт, наукових публікацій); співпраця з викладачами-науковцями у межах науково-педагогічної школи "***Професійно-педагогічна***

***підготовка майбутніх учителів***", яка діє в університеті майже 25 років; залучення майбутніх учителів до процесу самооцінки особистісних та професійних досягнень.

Отже, креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач. Під час дослідження нами була розроблена типологія та технологія розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник [2]. Це дає можливість перетворити навчальний процес у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. У "проблемному" навчальному просторі створюється креативне середовище, яке формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу власного професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу власної особистості.

Формуванню креативної особистості педагога у навчальному процесі сприяло: застосування нетрадиційних форм, методів, інноваційних технологій, тренінгів, розв'язання професійно орієнтованих задач, мікровикладання, ділові ігри "Вчитель, на якого чекають", виконання дослідницьких проектів, конкурси, творчі майстерні, дискусії про проблеми сучасної школи тощо. Зокрема, на заняттях обговорюють педагогічні ситуації незавершеності або відкритості на відміну від стереотипних; студентів заохочували до різноманітних запитань стосовно майбутньої професії; стимулювання відповідальності і незалежності. Останнє забезпечує включення студентів у професійні ситуації, в яких вони активно діють, приймають рішення, несуть відповідальність за їх наслідки. Майбутні педагоги моделюють педагогічні ситуації, що сприяє усвідомленню ними професійної перспективи. Тим самим створюються умови для професійного саморозвитку, самоствердження і самовираження особистості майбутнього спеціаліста.

Також стимулюють розвиток творчого мислення студентів: самостійні розробки, спостереження, узагальнення; посилення уваги з боку викладачів до студентів; діалогічні форми та методи взаємодії суб'єктів освіти; активне включення майбутніх педагогів у самостійну та науково-дослідницьку діяльність (написання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт, участь у наукових конференціях, наукові публікації тощо).

У результаті проведеного дослідження відбулося збагачення ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів, глибоке усвідомлення сутності педагогічної професії, збагачення професійними знаннями, розвинулись педагогічні здібності та вміння застосовувати набуті знання у різноманітних видах професійної діяльності. Останнє проявилося в умінні формулювати навчально-виховні розвивальні цілі, проектувати бажаний результат, відбирати систему й послідовність дій щодо включення учнів в активну пізнавальну діяльність, у творчий пошук. Майбутні вчителі прагнули під час педагогічної практики: надати навчальному матеріалу творчу спрямованість, наблизити матеріал, що пред'являється учням, до їх потреб та інтересів; краще пізнати особистість учня, його індивідуальні, емпатійні, мотиваційно-вольові особливості. Методи навчання, які застосовували студенти, урізноманітнювалися і набули творчої спрямованості. У процесі професійної підготовки майбутні педагоги переконалися у важливості застосування креативного підходу у навчальній діяльності. При цьому увага акцентується на діяльнісно-операційному, регуляційно-комунікативному і поведінковому компонентах професійної діяльності.

Досвід навчання майбутніх учителів у контексті креативного підходу певним аспектам і способам креативної поведінки, моделювання творчих дій демонструє істотне зростання креативності як відкритість новому, чутливості до проблем, висока потреба у творчості. Таким чином, на основі аналізу наукових праць у досліджуваній сфері та практичного досвіду щодо розвитку креативності майбутніх учителів робимо висновок: креативність педагога має розглядатися як функція цілісної особистості, що зумовлена відповідними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості її професійних та особистісних якостей.

**Література:**

1. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк /. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2010. – 272 с.
3. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н.В. Кічук. – Київ, 1993. – 31 с.
4. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення особистості :проблеми і перспективи: матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХНУ, 2009. – С. 101-105.
5. Педагогика: Большая совренменная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с.
6. Сластенин В.А., Перевалов С.Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука – 2005. – № 1 – С.25-34.
7. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.161-172.
8. Стародубцева Т. Е. Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Стародубцева Татьяна Евгеньевна. – Воронеж, 2001. – 174 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная, Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

УДК 371.14

***Ягупов В.В.,***
*д. пед. н., професор,*
*провідний науковий співробітник Інституту ПТО НАПН України*

## КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано компетентнісний підхід до визначення професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти, обґрунтовано зміст такого підходу та з'ясовано його провідні характеристики.*

***Ключові слова**: компетенція, компетентність; фахівець; професійна компетентність; фахова компетентність.*

*The article analyzes competence approach to understanding professional training of the future specialists. It substantiates two notions of " Competence", defines their leading qualities and structure.*

***Key words**: competence; specialist; professional competence; specialty competence*

**Актуальність статі**. У професійній підготовці майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) для визначення її змісту та результатів використовують компетентнісний підхід, який дає наукову можливість, з одного боку, мати досить повне уявлення про цілі, смисл і результати цієї підготовки у системі ПТО, а з іншого

– враховувати такі важливі аспекти: 1. Державні вимоги до професійної освіти взагалі та ПТО, зокрема. Наприклад, протягом 2006-2008 років із професій художніх промислів і ремесел було розроблено 10 державних стандартів із таких професій: "Виробник художніх виробів з дерева"; "Виробник художніх виробів з лози"; "Виробник художніх виробів із кераміки"; "Вишивальниця"; "Вітражник"; "Живописець"; "Коваль ручного кування"; "Різьбяр по дереву та бересту"; "Ткач ручного художнього ткацтва"; "Художник розмалювання по дереву". 2. Вимоги ринку праці до конкретних категорій фахівців та до їх освітньо-кваліфікаційного рівнів – кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр, які набуваються на таких освітніх рівнях: професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта. 3. Майбутнє призначення випускників системи ПТО та основні їх компетенції, які вони будуть виконувати за майбутніми посадами. 4. Специфіку підготовки майбутніх фахівців в конкретному ПТНЗ, як важливої ланки системи професійно-технічної освіти в державі. 5. Освітньо-кваліфікаційні рівні випускників системи ПТО, за якими вони отримують відповідну освіту – кваліфікований робітник і молодший спеціаліст. Наприклад, у 2001 році було затверджено Типову структуру змісту підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів у вищих професійних училищах і центрах ПТО. 6. Найважливіші принципи реформування всієї системи освіти в Україні, які справляють також безпосередній вплив на ПТО. Перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, згідно зі *Національною доктриною розвитку освіти*, висуває нові цілі освіти, зокрема виховання покоління, здатного ефективно працювати і вчитися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну демократичну, соціальну, правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Із цього випливають часткові цілі, які є важливими для розв'язання в усіх професійних навчальних закладах: виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці тощо [4, с.179-181].

Отже, ключовими поняттями тут у всіх аспектах є „компетентність" і „компетенція", що узагальнено називається компетентнісним підходом в освіті. Але, водночас у педагогічній практиці та теорії мають місце суттєві протиріччя щодо розуміння та сприйняття такого підходу в системі ПТО, що свідчить про актуальність проблеми статті та відповідно зумовлює необхідність з'ясування його методологічних основ в системі ПТО.

**Мета статі:** обґрунтування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі ПТО.

**Аналіз останніх досліджень.** У сучасній педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Наприклад, від розуміння професійної компетентності, як складного багатовимірного феномену (М.С. Волошина, Б.Д. Ельконін, Дж. Равен, П.І. Третьяков, С.О. Шишов та ін.), розкриття її змісту (В.П. Бездухов, А.К. Маркова, С.О. Мишина, О.В. Правдіна та ін.), моделювання процесу формування (В.Н. Введенський, В.О. Болотов, В.В. Серіков та ін.), визначення основних видів (І.О. Зимня, Г.К. Селевко, П.І. Третьяков, Т.І. Шамова, В.В. Ягупов та ін.), до проблеми формування різних видів компетентності у майбутніх фахівців, а також педагогів системи ПТО (В.В. Баркасі, Г.С. Данилова, С.О. Демченко, О.А. Дубасенюк, Г.В. Єльникова, І. Г. Єрмаков, О. І. Мармаза, Т. М. Мацевко, І. Б. Міщенко, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, В.І. Свистун, В.А. Семиченко, Т.М. Сорочан, В.Ю. Стрельников, Л.Л. Хоружа, Л.І. Шевчук, О.О. Юртаєва тощо) і вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В.М. Аніщенко, В.П. Бездухов, В.А. Болотов, М.С. Волошина, Б.Д. Ельконін, І.О. Зимня, А.К. Маркова, О.В. Овчарук, В.В. Серіков, А.М. Тубельський тощо).

Отже, необхідність і доцільність застосування компетентнісного підходу в освіті не викликає сумніву як у науковців, так і в організаторів системи професійної підготовки майбутніх фахівців. *І. О. Зимня* виділяє три *етапи такого підходу в освіті*:

– 1 етап (1960-1970): введення у науковий апарат категорії "компетенція" і створенням передумов розмежування понять "компетенція" і "компетентність";

– 2 етап (1970-1990): використання категорій "компетенція" і "компетентність" у теорії і практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті;

– 3 етап (початок 1990-х років): дослідження компетентності як наукової категорії щодо освіти [3].

**Виклад основного дослідницького матеріалу.** Не зважаючи на широку палітру досліджень із проблеми компетентнісного підходу в освіті, нині в педагогічній теорії і практиці має місце неоднозначне розуміння його змісту та смислового поля. Прикладом цього є, наприклад, такі думки науковців:

– "компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій " [6, с. 138], тобто він ототожнюється з оволодінням особою комплексом компетенцій;

– "компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а уміння вирішувати проблеми…" [1, с. 10], тобто наголошується на комплексі умінь особи розв'язувати певні проблеми;

– "…особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)" [2, с. 98-99], тобто звертається увага на здатностях фахівця до виконання практичних завдань на виробництві.

Отже, тут спостерігаємо не завжди влучні змістовні та смислові кореляції між поняттями "компетентність", "компетенція" і "компетентнісний підхід" до освіти, а також має місце ототожнення понять "компетентність" і "компетенція" в "компетентнісному підході в освіті". Наприклад, такий підхід спостерігається у А.В. Хуторського: "компетентність – це володіння особою відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї й предмету діяльності" [6, с. 60].

Об'єктивне усвідомлення компетентнісного підходу в освіті та методологічне обґрунтоване його використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від розуміння сутності та змісту понять "компетенція" і "компетентність", які для української педагогіки є відносно новими, і тому спостерігається різне їх тлумачення та розуміння суб'єктами освіти. Отже, тут зробимо кілька висновків. По-перше, ці поняття між собою логічно, змістовно і смислово зумовлені, взаємопов'язані та безпосередньо корелюються між собою, тобто певна посада передбачає певний перелік посадових обов'язків, що визначається поняттям "компетенція". Провідною рисою цього поняття є те, що воно функціонує безвідносно до конкретної особи, оскільки стосується певної посади, тобто не має якісної характеристики, оскільки вона не стосується конкретної особи.

По-друге, поняття "компетентність" охарактеризує якісний бік підготовленості певної особи до обіймання певної посади, який набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Відповідно, її професійна освіта, як майбутнього суб'єкта професійної діяльності, має бути зкорельовано з майбутніми компетенціями, оскільки тільки в такому випадку вона буде мати компетентнісний характер. При цьому якість опанування професійної компетентності тим, хто вчиться, можна діагностувати, визначити її певний рівень (виокремлюють, як правило,

низький, середній і високий рівні). Так, наприклад, у системі ПТО відбувається професійна підготовка кількох тисяч робітничих професій.

По-третє, загальна професійна підготовленість фахівця, актуалізація його професійної компетентності у професійній діяльності та практична реалізація ним своїх компетенцій на конкретній посаді визначається поняттям "***компетентний***", що представляє якісний бік професійної підготовленості фахівця, характеризує його професіоналізм і майстерність.

По-четверте, необхідно чітко виокремити зміст *поняття* "***компетентність***", який безпосередньо зумовлений змістом поняття "компетенція", тобто його смисловим наповненням. Узагальнено основними складовими чи компонентами поняття "компетентність", на які вказують більшість науковців, є знання, навички, вміння, певні якості, ставлення до діяльності та мотивація до неї.

***Компетентність*** – це, на нашу думку, підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта) і готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи, як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності. У цьому визначенні ми бачимо її багатозначність, що дійсно так, оскільки існують різні види компетентності. Наприклад, *українські науковці пропонують такий перелік компетентностей*: економічній (підприємливість, відповідальність, дисциплінованість, культура праці); комунікативній (толерантність, сприйняття плюралізму, вміння цивілізовано обстоювати свої переконання перед опонентами); повсякденного життя (повага до інших, навички та вміння співіснування в соціумі, готовність прийти на допомогу, турбота про дотримання загальнолюдського етикету); правовій (усвідомлення потреби та необхідності в дотриманні вимог законів та інших нормативних актів, визнання рівності всіх людей, повага до свободи, відкритість і правова культура); політичній (активність і мобільність, громадянська активність, повага до рішення більшості, піклування про справи громади, політична культура); організаційній (раціональне врядування (самоврядування), ефективність менеджменту та самоменеджменту, ощадливе використання часу та інших власних ресурсів); технологічній (уміле використання технічних засобів, раціональне співіснування з техносферою та критичне ставлення до неї); екологічній (знання законів екології, гармонійне співіснування з довкіллям, збереження біосфери) [5, с. 37-38].

Водночас, тут ми спостерігаємо відсутність чітких критеріїв її класифікації. Для уникнення суб'єктивізму в розумінні змісту та смислового поля поняття "компетентність" і визначення наукових засад його класифікації необхідно виокремити ***провідні характеристики компетентності***. Зокрема, такі:

– *багатогранність*, тобто існують багато її видів, які характеризують якісний аспект опанування особою певним видом діяльності як її суб'єктом;

– *багатокомпонентність*, тобто будь-яка компетентність складається з певної кількості компонентів, без яких особа не може актуалізуватися в діяльності як її суб'єкт;

– *багатовимірність*, тобто для діагностування її сформованості та розвиненості необхідно чітко виокремити конкретні критерії оцінювання;

– *надпредметність* і *міждисциплінарність*, тобто вона демонструє інтегральний результат опанування особою навчальною програмою за певною професією і конкретним фахом, а не тільки певною навчальною дисципліною;

– *різнофункціональність*, тобто компетентність дає можливість особі реалізовувати багато функцій, у тому числі інтегральних у процесі діяльності.

– *суб'єктність*, тобто компетентність завжди конкретна, оскільки стосується конкретного суб'єкта діяльності та його професіоналізму, майстерності та індивідуального досвіду діяльності.

На основі вищевикладеного, а також узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, аналізу педагогічної практики, врахування провідних видів діяльності особи можна класифікувати компетентність на три ***види***:

1. *Ключові* – необхідні для буття особи в соціумі, набуття нею освіти та активної діяльності в суспільстві як соціальному суб'єктові. Наприклад, польські науковці

виокремлюють п'ять ключових компетентностей особи: 1) планування, організація та оцінювання власного учіння чи навчальна компетентність; 2) результативне порозуміння в різних ситуаціях чи здатність чітко висловлювати власні думки та чути інших чи комунікативна компетентність; 3) ефективна взаємодія в команді, колективі, чи здатність бути членом команди, виконувати в ній різні ролі та спроможність до знаходження відповідного місця в ній, чи соціальна компетентність; 4) здатність творчо розв'язувати проблеми чи здатність до наукового стилю організації власного мислення та діяльності чи діяльнісна компетентність; 5) комп'ютерна грамотність чи комп'ютерна компетентність [8, с. 191-192].

2. *Професійні* – необхідні для професійного буття особи як професійному суб'єктові. Їх багато, оскільки скільки напрямів підготовки спеціалістів у державі, стільки їх. *Професійна компетентність будь-якого фахівця* є складним інтегральним психологічним, професійним і суб'єктним утворенням, який формується у процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Таке розуміння смислового поля цього поняття дає нам можливість обґрунтувати ***провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого випускника ПТНЗ***, який враховує різні аспекти його діяльності:

– *інтелектуальний* (когнітивний), тобто набуття певної сукупності теоретичних і практичних знань, необхідних, з одного боку, для формування діяльнісної основи професійної діяльності, а з іншого – для формування практичного мислення як фахівця;

– *діяльнісний* (сукупність професійних практичних навичок, умінь і здатностей, необхідної для практичної професійної діяльності),

– *професійний* (сукупність професійних ідеалів, цінностей, настанов, мотивів і професійно важливих якостей, яка необхідна для професійної діяльності особі як професіоналу),

– *фаховий* (сукупність фахових ідеалів, цінностей, настанов, мотивів і спеціальних якостей, яка необхідна для фахової діяльності);

– *суб'єктний* (інтегральний, оскільки, з одного боку, він об'єднує всі вищевикладені аспекти в унікальне єдине ціле, яке характерне тільки для конкретної особи та конкретному фахівцю, а з іншого – від його сформованості залежить актуалізація всіх інших в інтегральну єдність, професійне становлення і відбуття особи як професіонала та фахівця).

Вони взаємодоповнюють один одного, сприяють їх комплексному і системному прояву, при необхідності можуть компенсувати недостатню сформованість певних показників професійної компетентності фахівця. Але вирішальним є суб'єктний компонент, який здатний декомпенсувати певні недоліки окремих компонентів професійної компетентності. Відповідно, ***основними компонентами професійної компетентності випускника ПТНЗ*** є, як правило, такі:

– *професійна позиція фахівця* – система сформованих настанов, ціннісних орієнтацій, мотиваційних ставлень, суб'єктивних оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні домагання, які визначають характер його майбутньої діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль у професійній діяльності і повсякденному житті; це ціннісно-мотиваційний компонент;

– *система професійних теоретичних і практичних знань* – це системне психічне утворення, яке формує загальний і професійний інтелект, забезпечує загальнонаукову, професійну та фахову підготовленість фахівця до професійної діяльності, тобто – це когнітивний компонент;

– *система практичних навичок, умінь і здатностей* – це психічне утворення, яке формує практичну підготовленість фахівця до професійної діяльності, тобто – це праксеологічний компонент;

– *професійно важливі якості* – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальний стиль професійної діяльності фахівця;

– *професійна суб'єктність фахівця* – інтегральний компонент, основними показниками якого є професійна свідомість і самосвідомість, професійна рефлексія та саморефлексія, професійна "Я"-концепція; це суб'єктний компонент.

Отже, узагальнена типова *структура професійної компетентності випускника ПТНЗ* має, на нашу думку, такі складові: ціннісно-мотиваційну; загальнопрофесійну; фахову; праксеологічну; професійно важливі якості та ставлення; суб'єктну.

3. *Фахова компетентність* необхідна для фахового буття особи як фаховому суб'єктові. Вона існує у межах певної професії, наприклад, фахівці художніх промислів і ремесел – професія, а "Швачка-вишивальниця", "Кравець-вишивальниця", "Ткач ручного художнього ткацтва" тощо – це фах. *Її провідні характеристики*:

– проявляється в процесі професійної діяльності фахівця, тобто має суб'єктний і діяльнісний характер прояву;

– характеризує міру включення фахівця як суб'єкта професійного буття в професійну та фахову діяльність;

– діяльнісна характеристика фахівця зі конкретної спеціалізації, що демонструє його здатність і готовність працювати на певному рівні;

– здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями;

– здатність до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, а також певний фаховий потенціал, який може бути перенесений на інші професійні сфери;

– має динамічний і постійний характер, тобто має часовий вимір прояву;

– активна суб'єктна позиція, при якій фахівець знає та усвідомлює свої посадові компетенції і здатний усвідомлено їх реалізовувати;

– певна замкнута система, оскільки належить до певного змістовного фахового простору, який торкається конкретного фаху;

– інтегральна якість фахівця, яка проявляється в загальній його здатності здійснювати фахову діяльність і демонструє готовність до неї.

***Компоненти фахової компетентності***, наприклад, ***фахівця технічного профілю***.

*Ціннісно-мотиваційний компонент* характеризується позитивним ставленням до фаху, що знаходить своє відображення в внутрішньої мотивованості до своєї фахової діяльності, показниками якого є фахові інтереси (зацікавленість фахом, технікою та технологіями); фахові потреби (потреба набуття фахової освіти; потреба отримання роботи за фахом; зацікавленість у професійному становленні як фахівця технічного профілю); фахові мотиви (мотиви набуття фахової освіти; мотиви отримання роботи за фахом; зацікавленість у професійному становленні як фахівця технічного профілю); фахові цінності (бажання стати фахівцем технічного профілю конкретного спрямування; зацікавленість і бажання професійно займатися як фахівець технічного профілю); фахове ставлення до фаху фахівця технічного профілю (позитивне ставлення до фаху фахівця технічного профілю).

*Когнітивний компонент* включає інтелектуальну сферу фахівця технічного профілю, наприклад, його обізнаність у технічній сфері, наявність системи технічних знань. Показники: загальнотехнічні знання, вміння, здатності; професійні знання, вміння, здатності як фахівця технічного профілю; екологічні знання, вміння, здатності як фахівця технічного профілю; технологічні знання, вміння, здатності як фахівця технічного профілю; фахові знання, вміння, здатності як фахівця технічного профілю.

*Праксеологічний компонент*, тобто практична здатність успішно реалізовувати свої посадові компетенції у процесі професійної діяльності на підприємствах як фахівець технічного профілю. Він відображає насамперед фаховий досвід, культуру та стиль фахової

діяльності, здатність успішно діяти як фахівець технічного профілю. Показники – вміння та здатності, а також досвід і культура фахової діяльності.

*Професійно важливі якості* – це ті якості фахівця технічного профілю, що ефективно впливають на успішність його фахової діяльності, сприяють самоактуалізації та самореалізації як фахівцю технічного профілю, серед яких слід назвати технічне мислення; технічні здатності; скрупульозність у роботі; винахідливість; самозбереження; вміння знаходити та впроваджувати нове в практику.

Суть *суб'єктного компонента* полягає в усвідомлені себе суб'єктом фахової діяльності і суб'єктного ставлення до себе як до професіонала – фахівця технічного профілю, основними показниками якого є професійна самооцінка; професійна свідомість і самосвідомість; професійна "Я"-концепція; професійна саморефлексія; професійна суб'єктність.

Отже, кожні ці явища не можуть існувати окремо само по собі, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: ***компетенція*** як наукове явище → ***компетентність*** як інтегральна якість, яка характеризує підготовленість конкретного фахівця до розв'язання певних компетенцій → ***компетентний*** як реалізація цієї інтегральної професійно важливої якості у практичній діяльності конкретного фахівця.

**Перспективні напрями подальших наукових пошуків**. Обґрунтування змісту та з'ясування специфіки прояву фахової компетентності у конкретних фахівців, які набувають професійну освіту в системі ПТО.

**Література:**

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

3. Зимня И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимня // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)/ В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С. 178-201.

5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13-39.

6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – С. 58-64.

8. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw / M. Matusz // Edukacja Technika – informatyka – edukacja / pod red. W. Walata. – Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. – Tom X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. – S. 189-200.

УДК 371.2 (09)

***Саух П.Ю.,***
*д. філософ. наук, професор,*
*Житомирський державний університет імені І. Франка*

# МОДЕЛЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РЕАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*В статье, на основе анализа современных турбулентных процессов межкультурного взаимодействия, обосновывается идея так называемой культурной глобализации, которая отрицает возможность полного преодоления культурного разнообразия. В связи с этим раскрыты реальные возможности теории мультикультурализма и обоснована практическая невозможность его образовательных стратегий. Предложена новая модель поликультурного образования, строящегося на алгоритме демократически-эгалитарной политики, центром которой является живительная парадигма личности.*

***Ключевые слова:*** *поликультурное образование, социальные инновации, межкультурное взаимодействие, культурная глобализация, культурное разнообразие, демократически-эгалитарная политика, парадигма личности.*

*In the article, based on the analysis of contemporary turbulent processes of cultural interaction, the idea of so-called cultural globalization is substantiated, which denies the possibility of a complete overcoming of cultural diversity. In this regard, the real possibilities of the theory of multiculturalism are disclosed and practical failure of its educational policies are proved. The suggested new model of multicultural education that is based on the algorithm of democratic-egalitarian politics, the center of which is life-giving personality paradigm.*

***Keywords: multicultural*** *education, social innovations, intercultural interaction, cultural globalization, cultural variety, democracy and egalitarian policy, paradigm of personality.*

Ще наприкінці XX ст. багато хто щиро вірив, що вікові надії на досягнення людством стадії толерантної єдності, верховенства гуманності починають збуватися. Ці надії пов'язували з процесами глобалізації, які уявлялися багатьма вченими і політиками важливим фактором усунення постійних конфліктів та розвитку інтеграції. Але згодом з'ясувалось, що глобалізація не лише руйнує, але й консервує планетарну ієрархію народів і націй. Усе це, враховуючи об'єктивні глобалізаційні процеси, змушує нас переоцінювати пріоритети у всіх сферах суспільного життя, у тому числі й в освіті. Оскільки саме вона та її технології практичного вирішення проблем мають відповісти на питання: якою повинна бути міра відповідальності людства на шляху пошуку вирішення глобальних проблем? і якими повинні бути пріоритети та цінності у майбутньому? Особливої гостроти у контексті глобалізаційних процесів додає турбулентність реальних тенденцій культурного самовизначення і культурного самознищення. Глобалізація культур постала найбільш проблематичною частиною культурної взаємодії. Це змушує вносити серйозні корективи в стратегію сучасної освіти.

Глобалізація як матеріалізація універсалізації світу, його гомогенізація не знімає, а загострює геополітичні протиборства, національно-етнічну нетерпимість і міжнаціональні суперечності, протистояння культур і світових релігій. Й будемо відверті, ці дезінтегруючі сили та складні процеси міжкультурної взаємодії неспроможні подолати ані Організація Об'єднаних Націй, ані інші міжнародні організації, особливо коли справа доходить до глибинних мотивів й установок мас людей та їх об'єднань, що сформувалися історично.

Корені усіх цих процесів лежать у глибинах культурно-ментальної несумісності, яку можна або загострювати, або знайти механізм її пом'якшення, а то й подолання. "Культури, – як справедливо зазначав С. Б. Кримський, – монадологічні, замкнуті" [1, с. 28]. Кожна із них має свої цінності, моральні імперативи і психологію, які формувалися тисячоліттями. Глобальна культура не може витіснити культурне розмаїття. Воно практично не універсалізується.

Однак протистояти об'єктивним процесам глобалізації означало б приблизно ту логіку дій, за якої не будують громовідвід, а створюють товариство по боротьбі з блискавкою. Ці процеси вже необоротні, хоч би як комусь не хотілось расової, культурної чи релігійної "чистоти". Ми приречені у майбутньому жити в "єдиному домі", заклавши потужний фундамент міжкультурного співіснування. Для того, щоб це зробити та уникнути культурної і цивілізаційної конфронтації, мала б працювати єдина формула "єдність світу та розмаїття культур". Але успішність її вирішення багато в чому залежить від того, наскільки вдало формується баланс між полюсами цієї формули. Пошуками такого балансу вже декілька останніх десятиліть займаються відомі політики, філософи, культурологи. Результатом їх, як відомо, стала теорія мультикультуралізму, яка обгрунтовує ідеали культурного плюралізму, гармонійного співіснування різних культур, їх рівності та одинакового права на життя. Однак реалізація теорії мультикультуралізму засобами політики, у тому числі освітньої, викликає немало нових проблем. З'ясовується, що формула "єдності світу та розмаїття культур", а звідси й задекларовані мультикультуралізмом освітні стратегії, не мають простого "технічного" розв'язку і вимагають до себе підвищеної уваги та філософського, концептуального осмислення.

**1.*Мультикультуралізм: блиск теорії й практична неспроможність проекту.***

Визнати культурне розмаїття та право кожної національної чи культурної (субкультурної) спільноти на культурне самовизначення – це лише півсправи. Для того, щоб теорія мультикультуралізму мала практичний сенс, важливо щоб різні культури мали можливість брати участь в усіх сучасних світових процесах, а для цього вони повинні посідати рівноправні позиції принаймні в основних життєвотворчих імперативах. Адже незважаючи на те, що різні культури мають далеко неоднакові можливості за впливом, кожна із них не бажає, щоб її просто *терпіли.* Любити, – говорив Антуан де Сент-Екзюпері, – це не означає дивитися один на одного, а, значить, разом дивитися в одному напрямку. Будь-яка культура розглядає свої базові цінності як універсальні (якщо вона перестане це робити, то просто зникне як самостійна культура!). Вона хоче щоб з нею рахувалися. Толерантність – це звичайно, цінність, але цінність проміжна. Ніхто не бажав би, щоб його суто "толерували", лише терпіли. Культурна самобутність зазвичай прагне більшого: поваги, довіри, симпатії. Адже, що означає терпіти? Терпіти – значить миритися з "іншим", "не моїм", тобто зносити те, що мені так чи інакше не до вподоби. А з якою метою, це – інша справа. Між іншим, віротерпимість, яка постала як результат тривалих релігійних воєн, будується саме на цьому. Людина терпляче (без спроб насилля – і цим віротерпимість фактично вичерпується), співіснуючи з представником іншої конфесії розмірковує: ясна річ, він не має рації, але Бог усе бачить, нехай живе як живе. Однак, сьогодні інший світ й толерантність вже не сприймається достатньою умовою гармонізації добросусідських відносин. Культурно "Інше" надто глибоко проникає в життя сучасної людини й надто багато вимагає від неї. Тому спроба мультикультуралізму подати культурну терпимість як достатню підставу гармонійної взаємодії різних культур може призводити або до культурної одноманітності, або до прямих зіткнень і конфліктів.

Ось чому, коли розпочався процес переходу від добрих намірів ідеологів мультикультуралізму (співіснування культур) до їх практичної реалізації (взаємодії культур), виникла реальна небезпека втрати самобутності культур, яка стала причиною потужного альтернативного руху – їх локалізації. Невипадково, сучасні критики мультикультуралізму, звернувши увагу на його обмеженість і конфліктогенність, охрестили мультикультуралізм "новим типом модернізованого расизму" та методом "геттоїзації" етнічних громад (Ч.

Тейлор, В. Лекторський). Така думка, справді, має реальні підстави. Мультикультурне середовище – зовсім не є простором свободи. "Неоліберальний "плюралістичний" мультикультуралізм створює оманливу картину гармонійної розмаїтості, яка не має нічого спільного з реальністю, не враховує придушення й нерівності, які, як і раніше, визначають культурну ситуацію в світі" [2, с. 185]. Оперуючи поняттям нації у питаннях ідентичності, людина потрапляє у сферу жорсткої диференціації "свій – чужий", яку Карл Мангейм характеризує як "ноологічне розрізнення", що є перешкодою комунікації в суспільстві. Такий тип ідентичності характеризується герметичністю, оскільки по суті не передбачає інтегрування в систему чужерідних елементів.

Мабуть тому реалізація мультикультурних проектів в політиці багатьох країн світу, багаточисельні рекомендації й директиви міжнародних організацій (у тому числі Ради Європи) щодо їх практичного втілення в освітніх практиках, особливого успіху не мають. Й це, правда. Показовою у цьому відношенні є промова канцлера Німеччини Ангели Меркель на зборах молодіжної організації Християнсько-демократичного Союзу у жовтні 2010 року, яка визнала повний провал спроб побудувати мультикультурне суспільство в країні й закликала забезпечити культурну універсалізацію меншин і не мати більше ілюзій про перспективу їхньої культурної самостійності. "Ті, хто хоче стати частиною нашого суспільства, – категорично заявила вона, – повинні не тільки дотримуватися наших законів, але й говорити нашою мовою" [3, с. 4]. Тобто, тут йдеться не про інтеграцію культур й навіть не про "культуротерпіння", а про відверту асиміляцію. Між іншим, цю позицію ставлення до мультикультуралізму беззастережно підтримали більшість лідерів провідних європейських держав, зокрема Франції та Великобританії. Навіть в Швейцарії, яку з повним правом можна було б вважати позитивним прикладом політики мультикультуралізму, що спрямована на формування єдиної політичної нації із місцевих етнокультурних спільнот, не все так просто як здається на перший погляд. Адже тут поряд із "внутрішнім мультикультуралізмом" існує жорстка законодавча політика стримування мультикультуралізму іммігрантського походження. Уряд Швейцарії небезпідставно вважає, що імміграція може зламати крихку рівновагу, яка склалася в країні між етнолінгвістичними групами, розчинити швейцарську ідентичність та нівелювати унікальну конфігурацію національної культури.

У зв'язку з цим виникає низка питань. А чи може в цій ситуації бути альтернатива мультикультуралізму? Чи передбачає проект "єдності світу" монокультурне суспільство й чи не є він утопічним, зосередивши в собі явні й латентні конфлікти, ворожнечу, ненависть, нетерпимість, расизм, ксенофобію, тобто все те, що було засуджено демократичною світовою спільнотою і від чого останнє вже відмовилось? Для того щоб дати відповідь на них, потрібно звернути увагу на реалії сучасного полікультурного світу з позиції постмодерної системи координат. Це дозволить зрозуміти, що "глобалізація, – словами відомого російського філософа Вадима Межуєва, – заперечує не вже наявні й давно визрілі національні культури, а можливість подальшого розвитку культури у суто національній формі" [4, с. 98].

Новий плюралістичний тип цивілізації всіляко намагається уникати будь-якого примусу людини щодо прийняття тих або інших цінностей, світоглядних орієнтацій і життєвих стратегій. Людина тут вибудовує моделі ідентичності, виходячи з власного розуму і волі до осягнення й відтворення культурних смислів. Будучи залученою до транснаціональних мереж, вона вже не може залишатися у межах власної національної культури. Відтак виникають нові локальні спільноти, розділені між собою кордонами, які не збігаються з національними. Вони об'єднують людей не за національною належністю, а за спільністю їхніх культурних уподобань, які виходять за межі якоїсь однієї нації. "Глобалізація, – як справедливо зауважує В. Межуєв, – створює не національну, а глобальну локальність, і розрізняє їх залежно від зробленого культурного вибору" [4, с. 98]. Тобто центром тяжіння сьогодні виступає не та чи інша етнічна або конфесійна, культурна група, а людина як ліберальна цінність, що має право вільного вибору.

Виникає ситуація, коли держава втрачає здатність контролювати на своїй території "чистоту" матриці єдиного культурного зразка. Потужні міжнародні міграційні процеси ламають культурний ландшафт сучасних країн (центри східної медицини, студії "танцю живота", різноманітні ресторани східної, африканської та латиноамериканської кухні, арабські кав'ярні, східні єдиноборства тощо). Під впливом імміграції трансформується й духовна культура. Письменники, композитори, режисери, продюсери з емігрантського середовища виходять за межі сталої картини світу, деформують її та збагачують новими відтінками. Й здійснюється це не без масштабного запиту на унікальність, та відмінність з боку представників "титульних" культур. Навіть держави із традиційно жорсткими антиіммміграційними законами не можуть цьому протистояти.

В сучасних полікультурних країнах на сцену суспільного життя виходять "етнічні актори", які не мали раніше шансів бути поміченими. Тут належність до національних меншин стає своєрідною цінністю (Тибетська культура в Китаї, шотландська у Великобританії, індіанська в Північній Америці, баскська в Іспанії, татарська в Україні тощо). Спільним для них є збереження етнічної самобутності всупереч асиміляційному тискові з боку держави. Не менш потужним є також етнічне протистояння національно-державним культурним проектам й окремих регіонів. Формується так звана регіональна ідентичність (техасець, каталонець, сибіряк, донбасівець тощо), яка виступає одним із важливих елементів конструювання сучасного соціокультурного простору. Регіон постає своєрідним брендом у глобальних символічних обмінах, генерує власні підходи до питань взаємодії з сусідніми країнами, зі світовим співтовариством, обминаючи опосередкування національного. "Новий регіоналізм", іншими словами, ставить під знак запитання наявні класичні символічні кордони, демонструючи звернення локального до глобального без участі національного.

Але чи не найхарактернішим в цій ситуації є те, що "в культурній сфері починають активно діяти агенти, не прив'язані до національних кордонів" [5, с. 125]. Йдеться про транснаціональні корпорації, діяльність яких обумовлює те, що "посередництво держави між індивідом як споживачем культурних продуктів, з одного боку, і виробниками цих продуктів – з іншого, перестає бути необхідним" [5, с. 125]. Відбувається, так би мовити, *ускладнення механізмів ідентифікації*. Громадянська і культурна "ідентифікація здійснюється через споживання" (Ж. Бодрійяр), тобто вона обумовлюється не ідеологічною мобілізацією і політичною участю, а "доступом до задоволень" (Н. Стівенсон) [6]. Нація як системотвірна спільнота, з якою традиційно ідентифікували себе індивіди, ніби розмивається, перестає бути єдиною культурною матрицею. Національна ідентичність тепер співіснує поряд з професійною, гендерною, релігійною, регіональною. Відбувається примноження спільнот ідентичності, які формуються як на ідеологічних, світоглядних, так і на життєво-стилістичних засадах (фемінізм, пацифізм, анархізм, правозахисний рух тощо).

Усі ці вищезазначені, фактично неконтрольовані процеси, формують сьогодні не стільки національну, скільки *глобальну локальність*, алгоритм якої залежить від індивідуального культурного вибору людини. Для позначення цього нового типу культурної спільноти відомий англійський соціолог Роланд Робертсон увів особливий термін "глокалізація", який фіксує два взаємопов'язані процеси в сучасному світі: гомогенізацію та гетерогенізацію. За своїм смислом глокалізація спрямована проти тих концепцій глобалізації, які грунтуються на теорії становлення уніфікованої світової системи транснаціональних зв'язків і виключають будь-які несхожості та відмінності. Відтак Р. Робертсон обгрунтовує ідею так званої *культурної глобалізації*, яка заперечує можливість повного подолання у світі культурної різноманітності. Глобалізація не придушує, не нівелює культурне різноманіття, а зберігає й навіть актуалізує культурну локалізацію, але здійснює це не за національними, а за іншими різноманітними ознаками. На відміну від класичної економічної та соціологічної теорій глобалізації, глокалізація намагається осмислити сучасні процеси у поняттях теорії культури. У глобальному світі попит на культуру не може бути обмежений жодними національними бар'єрами й цілком продиктований потребами і запитами окремої людини.

Право кожного на такий вибір, як справедливо вважає В. Межуєв, є базовою умовою існування культури в глобальному масштабі. Тільки воно здатне забезпечити рівність людей… Жодна із національних культур не є зразком для інших національних культур, рівно як не може вважатися сучасною, будучи наглухо відгородженою від них" [4, с. 98]. Мультикультуралізм, як форма співіснування різних культур та їх носіїв в одному суспільстві, в єдиному правовому соціокультурному просторі, як форма розв'язання національної проблеми в культурі, метою якої є збереження за допомогою важелів держави культурних особливостей і традицій, є не лише малопродуктивною, а й такою, що провокує нові конфлікти. Культурна ідентичність у сучасному суспільстві має будуватися не на обов'язкових приписах, що регламентують життя людини в тій чи іншій спільноті, а на її вільному культурному виборі, який не порушує при цьому свободи вибору інших. Звісно, це не виключає права кожного окремого народу або етнічної групи на вільне культурне визначення. Головне, щоб реалізація цього права диктувалася не міркуваннями хибно зрозумілої етнічної солідарності, ідеологічним пресуванням з боку держави або певної групи, а особистим вибором самого індивіда. У протилежному випадку, коли ідеї штучного збереження за допомогою держави культурних особливостей протиставляються ідеям рівної участі у публічному житті усіх членів суспільства (незалежно від їхньої етнічної належності), руйнуються основи сталого розвитку й демократії.

Очевидно, саме цей алгоритм демократично-егалітарної політики, яка означає не лише збереження культурного різноманіття, а й розширення демократичної участі людей у процесі міжкультурної взаємодії, що обумовлює становлення нових культурних груп та їх інкорпорування у громадянське суспільство, має стати стратегією сучасної держави стосовно власної культури. Принциповою новизною цього алгоритму є *антропологічний ключ* до розуміння стратегій ідентичності та гармонії балансу складових формули "єдність світу та розмаїття культур", який передбачає формування особливого, діалогічного способу мислення.

### 2.*Концепція міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу доби постмодерну та її стратегічні цілі*

Проблема міжкультурної взаємодії перебуває сьогодні в центрі уваги не лише політиків, філософів, культурологів та соціологів, а й педагогічної спільноти. Багато педагогів із тривогою констатують зростання націоналістичних настроїв, особливо серед етнічних меншин. Вони вбачають прояв подібного етноцентризму у ворожості корінних меншин як до домінуючих етнічних груп, так і до нових субкультур мігрантів. Його джерела прослідковуються в наслідках освітньої асиміляції й "культурного геноциду" етнічних меншин. У зв'язку з цим в багатьох країнах світу необхідність полікультурної освіти і виховання стає стратегією особливої ваги. Ця позиція простежується й в численних документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, в яких підкреслюється, що однією із найважливіших функцій сучасної освіти – є завдання навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити зростаючу взаємозалежність держав і етносів в усвідомлену солідарність. З цією метою освіта має сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє коріння і тим самим могла визначити власне місце, яке вона посідає в світі, а з іншого, – прищепити їй шанобливе ставлення до інших культур. В 70-х роках минулого століття в західній інтелектуальній культурі для позначення цього процесу виникає поняття "Multicultural education", визначення якого у освітологічному вимірі подається у Міжнародній енциклопедії освіти як "…педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культур, що вирізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознаками" [7, p. 3963].

Незважаючи на важливість проблеми та розробленість її окремих аспектів, у світовій педагогічній теорії і практиці не існує якоїсь цілісної концепції полікультурної освіти. Хорватський культуролог Саніна Драгоєвич, підсумувавши напрацювання з проблем міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, зазначає, що сьогодні в світі існує принаймні чотири основних концепції полікультурної освіти: (1) *власне мультикультуральна*

*освіта*, яка зосереджує увагу не на міжкультурному обміні та взаємовпливі, а на збереженні культури існуючих етнічних меншин; (2) *інтеркультуральна освіта*, спрямована на забезпечення активного, позитивного діалогу культур, їх взаєморозуміння та взаємозбагачення; (3) *транскультуральна освіта*, що орієнтується на систему цінностей, яка формується на наднаціональному (транснаціональному) рівні та (4) *культурплюралістична освіта*, стрижневою ідеєю якої є повага і підтримка всіх існуючих у суспільстві культурних потреб та способів життя (не лише культур етнічних, мовних, релігійних, а й сексменшин, селянських субкультур тощо) [8].

Кожна із цих концепцій, незважаючи на їх різновекторність в досягненні єдиних стратегічних цілей ("єдність світу та розмаїття культур"), неминуче співвідносить культурну ідентичність із національною. Тут нація потрапляє в тенета транснаціональності або ультранаціональності, а культура – в ситуацію полікультурності, що обумовлює обмеженість цих концепцій та викликає в сучасної людини занепокоєння й тривогу. Поза увагою цих концепцій залишається те, що ідентичність сьогодні характеризується значною динамічністю, множинністю й контекстуальністю. Не береться до уваги, що ідентичність це не властивість (тобто щось притаманне індивіду з самого початку), а процесуальність і свобода індивідуального вибору. А це означає, що успішною може бути така концепція полікультурної освіти, яка грунтується на впровадженні ідей поваги до кожного індивіда як самоцінності. Глобальна культура і культура трайбалізму, на концептуальних засадах яких побудовані існуючі концепції, неспроможні подолати нелюбов до інакшості, бо не сповідують цінності окремого індивіда як найвищої земної цінності. "Глобалізм і трайбалізм, – справедливо зауважує Бенджамін Барбер – розривають сучасний світ" [9, p. 432].

У цій ситуації одним із головних принципів реформування освіти в полікультурному світі має стати *антрополого-культурологічний* підхід, який спрямовує систему освіти на діалог з культурою людини як її творцем і суб'єктом, здатним до культурного саморозвитку. Сучасна (фактично маргінальна) людина знаходиться на "межі" культур, взаємодія з якими вимагає від неї діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. І йдеться тут не про етнічні групи, нації, а про конкретних їх представників. Те що сьогодні традиційно називають дружбою народів – не зовсім точне поняття. "Дружать не народи, а люди, що репрезентують різні народи, але тільки у випадку набуття ними індивідуальної ідентичності, що виводить їх за межі своєї етнічної групи, дає змогу прилучитися до цінностей більш високого порядку" [4, с. 97]. Тобто нова концепція полікультурної освіти має бути спрямованою на людину і орієнтована на культуру, бути культурологічною. Її мета – людина, яка пізнає й творить власний культурний світ шляхом діалогічного спілкування із внутрішнім і зовнішнім культурним середовищем. Міжкультурна комунікація, побудована на цій концепції, зумовлює особливе комунікаційне поле смислового перетину. У процесі спілкування з "Іншим" і його культурою проявляється взаємодія індивіда з соціально певними ролями, цінностями, нормами і звичаями, установками та очікуваннями, які особистість повинна вибирати і репродукувати щоб досягти ідентичності в складному процесі взаємного визнання. Соціальний запас знань, отриманий людиною в процесі міжкультурної комунікації, виступає умовою прийняття і розуміння "Іншого", спілкування з ним і надає в її розпорядження схеми типізації, необхідні для більшості щоденних справ повсякденного життя та обумовлює формування її особистісного "Я" на основі балансу між індивідуальною та громадянською ідентичністю. Це в жодному випадку не деформує національної ідентичності.

Звісно, розуміння цінностей різними етнічними групами може відрізнятися і часто досить суттєво. Але в тканині духовності, як відомо, завжди існують значимі для всіх цінності, які не тільки не викликають суперечностей між представниками різних національностей, й знаходять серед них розуміння і підтримку. Такими націоконсолідуючими цінностями, на наш погляд, мають бути саме ті, в яких стверджуються визначальні для більшості загальнокультурні цінності як, наприклад, відраза до несвободи, захист гідності і прав кожної людини, прагнення до самореалізації (які, до речі, не

піддаються часовій ерозії). Лише на цій основі можуть вибудовуватися механізми смислової доповнювальності, взаємного обміну цінностями й порозуміння. Від ефективності роботи яких залежить здатність людства стати дійсною людською спільнотою, об'єднаною не лише спільністю глобальних небезпек, а й спільністю солідарних дій і спільним смисловим полем, яке можна було б назвати *глобальним світоглядом*.

Відтак, головними вимогами концепції полікультурної освіти доби постмодерну мають стати, *по-перше*, принципи діалогічності, відкритості і толерантності. Сьогодні ми маємо навчити молодь цінувати багатоманіття культур й здійснювати це радше шляхом *діалогу*, аніж *синтезу*, в якому прихована небезпека втрати можливостей для їх подальшого розвитку. А головне, через діалог ми отримаємо можливість здійснювати реальну взаємність, і разом із тим маємо можливість уникнути "панування – підкорення" (Ж. Дерріда), негативні наслідки якого є такими очевидними сьогодні. *По-друге*, особистісно-центричний принцип, який орієнтує не на штучну консервацію способу життя того чи іншого народу, а дає кожному індивідові (а не тільки народові загалом) право на вільне культурне самовизначення. Культура чим далі, тим більше розвиватиметься у напрямку вже не стільки національних, скільки індивідуальних відмінностей та особливостей, що живляться культурними надбаннями усіх народів світу. *По-третє*, принцип критичної культурно-історичної пам'яті, як репрезентативної форми дійсності. Культура як світ нашого існування пронизана пам'ятю, що органічно вплітається в тканину сучасності. Будь-яка соціокультурна трансформація (а саме таку ми переживаємо сьогодні) пов'язана зі зверненням до минулого. Кожне таке звертання збагачує сучасність, по-своєму розуміє її, формуючи необхідне підґрунтя для руху вперед. Звернення кожного народу до свого національного минулого, якщо воно не було зумовлене прагненням відмежуватися від інших народів та їх культурного досвіду, було плідним, оскільки збагачувало, урізноманітнювало, розширювало його власні культурні обрії. Але не слід забувати, що некритичний й занадто прискіпливий погляд в глибини історії, може негативно впливати на процес міжкультурної взаємодії, створювати умови для деформацій історичної пам'яті та спокуси для нових національно-культурних манівців.

Основними стратегічними орієнтирами такої полікультурної освіти мають стати (а) виховання національної свідомості на основі культурного плюралізму, який вимагає "мислити глобально, діяти локально"; (б) виховання культури міжнаціонального спілкування через включення людини, як суб'єкта міжкультурного спілкування, у різні види культуротворчої діяльності; (в) виховання інтеркультурної комунікабельності особистості. Метою ж концепції полікультурної освіти, побудованої на життєдайному імперативі: до минулого – вдячність, до сьогочасного – дія, до майбутнього – відповідальність, – має бути формування глобального світогляду через усвідомлення себе частиною етносу, держави і людства загалом шляхом свободи, толерантності, визнання цінності багатоманітного, солідарності та ненасилля.

Звісно, ця концепція може стати реальною політикою в сфері освіти і виховання за умов (1) відповідної культурної політики держави, яка проголошує підтримку культурної самобутності кожного народу, що дає можливість всебічного розвитку людини, ствердження її гідності в контексті життєдайних сил культури власного народу; (2) удосконалення навчальних програм початкової, середньої та вищої освіти та поповнення навчальних планів такими дисциплінарними курсами як міжкультурна комунікація, етнопсихологія, критична педагогіка, громадянська освіта, народознавство тощо; (3) створення нових підручників та вдосконалення існуючих, виключивши будь-які прояви пропаганди національної або культурної вищості та розпалювання ксенофобії; впровадження нових методів навчання, що базуються на практико-орієнтувальній діяльності (інформаційно-пошуковій, регулятивно-спонукальній, культурно-ролевій, партнерсько-міжкультурній тощо).

### 3. *Досвід та проблеми реалізації проекту полікультурної освіти в Україні*

Проблемам полікультурної освіти в Україні стали надавати відчутного значення лише наприкінці XX століття. Про це свідчать не тільки праці українських науковців (Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Гриценко, О. Гукаленко, Т. Клинченко, В. Кремень, В. Кузьменко,

Т. Левченко, В. Ткаченко, Н. Якса та ін.), але й низка нормативно-законодавчих документів з питань освіти. Усі вони акцентують увагу на тому, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка має дотримуватися громадянських прав і свобод, з повагою ставитися до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. Й це цілком зрозуміло, оскільки Україна – поліетнічна, поліконфесійна, багатомовна й полікультурна країна, яка тісно пов'язана із інтенсивним розвитком світових інтеграційних процесів. Тут мешкають представники понад 130 націй і народностей, які мають свої культурні традиції, національну самобутність та релігійну віру. Крім того, в Україні, як і всьому світі, відбувається масштабний процес ускладнення механізмів ідентифікації. Національна ідентичність тепер співіснує з професійною, гендерною, релігійною, регіональною та ін., нерідко погано сумісних з першою. На соціокультурну арену виходять етнічні групи, які раніше не мали шансів бути поміченими й почутими. Їх самобутність стає цінністю, а, отже, культурним ресурсом соціуму, з яким має рахуватися держава. Ці ж чинники обумовлюють необхідність полікультурної освіти.

На жаль, в Україні, як і в багатьох інших країнах, наголос робиться на концепціях мультикультуральної освіти, або в кращому випадку, на інтеркультуральній освіті, в яких культурне розуміють як етнічне, а модель етнічного базується на есенціалістському уявленні (на уявленні концентрованого розчину). До того ж, й до самої культури застосовується примордіальний підхід. Як наслідок, культурні межі між групами не викликають сумніву, а відмінності жорстко фіксуються та абсолютизуються, що стає підгрунттям для ксенофобії. Кожній окремій етнокультурній групі приписується неіснуюча гомогенність, автономна суб'єктність, у межах якої нівелюється суб'єктність індивіда, що спричиняє деіндивідуалізацію, а на практиці призводить до порушення прав людини. Універсальність нинішньої цивілізації полягає у тому, що вона пов'язує людей не якоюсь однією спільною для усіх культурою, а правом кожного індивіда вільно обирати свою культурну ідентичність, його відкритістю, толерантністю до найрізноманітніших культур. Ми входимо в зону так званої "політики визнання" (Ч. Тейлор), яка є наслідком переходу від ієрархічного суспільства до суспільства, в якому панує принцип вільного громадянства як регулятивного ідеалу. Водночас політика визнання, якщо дотримуватися логіки Ч. Тейлора, спрямована на визначення нашої ідентичності в діалозі, що являє різновид комунікативної дії та комунікативного обміну. Відтак принцип самозбереження будь-якої національної культури, та й людства загалом, лежить у площині *самозміни людини*. І йдеться тут навіть не про загальнолюдські цінності, а про *людськість* як таку, яка передбачає повагу, довіру, любов. Цінності усіх релігій та ідеологій в кінцевому рахунку відносні. Не відносною є лише цінність самого життя. Лише по відношенню до цієї фундаментальної цінності вони набувають валідності для кожної конкретної особистості, лише через її опосередкування вони можуть сприйматися і переживатися людиною. Ми ніколи "не маємо ставити засоби вище мети: завжди слід зберігати пріоритет людськості над матеріальними інтересами та ідеологією" [10, с. 150].

Тому якщо українське суспільство ставить перед собою мету і завдання культурної толерантності між представниками різних соціокультурних груп та упередження ксенофобій, расистських і націоналістичних настроїв, то воно *по-перше*, має надати полікультурності освіти статусу одного із найважливіших принципів серед таких як науковість, системність, об'єктивність, зв'язок навчання з практикою та ін. А *по-друге*, усунути деструктивну підміну понять полікультурної освіти "поліетнічною", яка хоча й спрямована на гармонізацію відносин між етнічними чи національними спільнотами, але не вирішує проблеми гуманізації відносин між людьми, що належать до одного етносу, а в його межах – до різних соціокультурних груп, котрі мають різні культурні ідентичності (політичні, статеві, релігійні, вікові, професійні та ін.). До того ж, обмеженість полі етнічної освіти виявляється й у тому, що вона не враховує такі розповсюджені негативні явища як дискримінація при зарахуванні на роботу, диференціація оплати праці за статевою ознакою, обмеження певних соціокультурних груп в повноцінному соціально-економічному житті суспільства тощо.

Відсутність в Україні чітко окресленої концепції полікультурної освіти, тяжіння до політики мультикультуралізму, метою якої є збереження *за допомогою держави* культурних особливостей і традицій малих етнічних груп, фактично регламентує їх життя, обмежує право особистості на більше культурне самовизначення. На подібній основі є малоймовірною побудова монолітної політичної нації, в межах якої зберігається культурне розмаїття і розвивається етнокультурна самобутність. Полікультурна освіта, *як соціальна інновація*, повинна бути пов'язаною не стільки з питанням "хто ми є?", або "звідки ми прийшли?", а з відповіддю на питання "ким і якими ми можемо стати". Практична реалізація такого проекту можлива на основі демократично-егалітарної політики, яка відстоює не тільки збереження різноманіття культур, за допомогою втручання держави, а й максимально розширює участь людей у процесах міжкультурного діалогу і спілкування. Лише такий підхід здатен інкорпорувати усі соціокультурні групи в громадянське суспільство. Хоча "демократичне інкорпорування та збереження наступності культур, – зазначає американський культуролог Сейлі Бенхабіб, – можуть і не бути взаємовиключними. Якщо все ж обирати між ними, то я б поширення демократичної участі та рівність поставила вище, ніж збереження культурних особливостей [11, с. LII–LIII]. З цією думкою важко не погодитися. Й передусім тому, що такий підхід є серйозною перепоною як для культурного націоналізму, який абсолютизує відмінності, так й для культурного імперіалізму, що їх не помічає.

Звісно, й запропонований підхід, не знімає конфліктогенності в поліетнічному та полікультурному суспільстві. Соціальне життя, соціальна взаємодія не можуть бути абсолютно безконфліктними. Але в здоровому соціумі, побудованому на так званому управлінні конфліктами, енергія конфлікту не накопичується, оскільки існують механізми, які гармонізують інтереси усіх груп населення і здійснюють інтеграцію соціуму. Думаю, одним із цих найважливіших і найефективніших механізмів має стати запропонована модель полікультурної освіти.

**Література:**

1.Кримський С.Б. Ефект високого неба // Сила м'якого знака, або Повернення Руської правди. За ред. Л. Івшиної. Вид-во ПрАТ "Українська прес-група", Київ, 2011.

2.Глобализация и мультикультурализм. Монография. Отв. ред. Кирабаев Н.С., М.: Изд-во РУДН, 2005.

3.Див.: Ткаченко В. Криза мультикультуралізму й проблеми єдиного освітнього поля // "День", № 126 від 21 липня 2011.

4.Межуєв В. Діалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі // Філософська думка, № 4, 2011.

5.Малахов В. Національна держава, національна культура і культурний суверенітет // Філософська думка. № 4. – 2011.

6.Бодрийяр Ж. Общество потребления. – М., 2006; Stevenson N. Globalization, national cultures and cultural citizenship // Sociol. quart. – Berkeley (Cal.), 1997. Vol. 38. № 1.

7.International Dictionary of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994.

8.Гриценко О.А., Гончаренко Н.К., Мягка Є.А. Українські типології меншин // www.culturalstudies.in.ua.

9.Barber B. Fihand vs. Mc Word: how Globalism and Tribalism are Reshaping the World. – New York: Ballantine, 1996.

10. Далай-лама XIV. Буддизм Тибета. – М., 2009.

11. Бенхабиб С. Притязание культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. – М., 2003.

УДК 378. 147 – 056. 45

***Антонова О.Є.,***
*д.пед.н., професор,*
*Житомирський державний університет ім. І. Франка*

# КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*В статье на основе анализа наиболее известных подходов к определению сущности понятия "креативность" предлагается разработанная автором модель педагогической одарённости, одним из главных компонентов которой выделяется педагогическая креативность. Предложенные критерии и параметры оценивания уровня развития педагогической креативности могут служить основой для проведения их оценивания и самооценивания будущими учителями и учителями-практиками, а также для разработки на этой основе программ самосовершенствования.*

***Ключевые слова:*** *креативность, творчество, педагогическая креативность, семантическая спонтанная гибкость.*

*In the article on the basis of the analysis of the most known approaches to defining the essence of the concept "creativity" the model of pedagogical giftedness developed by the author is offered with one of the main components of which being the pedagogical creativity. The offered criteria and parameters of evaluation of the level of development of pedagogical creativity can serve as the basis for their evaluation and self-evaluation by the prospective teachers and teachers-practitioners, and also for the development on this basis the programs of self-perfection.*

***Keywords:*** *creativity, creation, pedagogical creativity, semantic spontaneous flexibility.*

Сучасне життя світової цивілізації характеризується надзвичайно швидкими темпами розвитку. За таких умов успіху досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Прогрес практично всіх галузей діяльності залежить від людей, які нестандартно сприймають навколишній світ, надзвичайно діяльні, енергійні, працездатні і можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Як великі могутні ріки беруть свій початок з тисяч джерел і сотень малих рік, так і суспільний прогрес складається з діяльності тисяч і мільйонів творчих особистостей. Саме люди творчої наснаги долають інертність суспільства, реформують його, а часом і руйнують все те, що для суспільства стало звичним, стабільним, гальмуючим. Реформатори – це провидці, які бачать нові шляхи розвитку суспільства, науки, докладають зусиль для реалізації своїх ідей, планів, здогадок. Кожний наступний крок у прогресі людства – не в останню чергу результат енергії, розуму, почуття, волі творчих особистостей [12, с. 333].

Дотепер багато вітчизняних учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість узагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість і так далі. Однак більшість вчених у світі схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

Термін "креативність" у педагогіці та психології набув поширення на заході у 60-ті роки XX століття після публікацій робіт Дж. Гілфорда, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. Конвергентне мислення спрямоване на аналіз

всіх наявних способів розв'язання задачі, з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення – логічне, послідовне односпрямоване мислення, виявляється в процесі розв'язання завдань, які мають єдину правильну відповідь. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення – це мислення, "що йде одночасно у багатьох напрямках", воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є "серцевиною", "ядром" творчої обдарованості, креативності. За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення характеризується такими особливостями:

- легкість і продуктивність – тобто наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо);
- гнучкість – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх;
- оригінальність – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове вирішення;
- точність (відповідність) – стрункість розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір рішення, адекватного поставленій меті.

Спочатку Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри творчої обдарованості: 1) *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) *семантичну гнучкість* – здатність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове застосування; 3) *семантичну спонтанну гнучкість* – спроможність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації; 4) *образну адаптивну гнучкість* – спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити в ньому нові ознаки й можливості для використання,

Згодом Дж. Гілфорд робить висновок, що креативність характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до *виявлення й формулювання проблем*; 2) здатністю до *генерування великої кількості ідей*; 3) *гнучкістю* – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) *оригінальністю* – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю *вдосконалювати об'єкт* сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатністю *розв'язувати проблеми* шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій [4].

До компонентів творчого мислення дослідник та його послідовники віднесли: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого (теперішнього, майбутнього), будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї і вирішувати їх у образно-графічній формі [5].

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та інші, у вітчизняній психології цей напрямок представлений у працях О. Брушлинського, З. Калмикової, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та багатьох інших.

За сучасних умов поняття "креативність" активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, М. Лещенко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Пєтухов, К. Тошина та ін.) [5, с. 215]. Однак, як зазначає Р.О. Павлюк, згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Тільки в зарубіжній психології існує близько сотні визначень згаданого поняття, що відбивають уявлення дослідників, представлених в межах численних концепцій креативності [5].

***Креативність***(від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника і характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей. На думку П.Е. Торранса, креативність означає здатність "копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, поринати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє" [7, с. 26]. Вона передбачає підвищену чутливість до визначення нових проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення [14]. Розроблена П. Торрансом концепція обдарованості складається з тріади: творчих здібностей, умінь, мотивації. Творчість, у його розумінні, – це природний процес, породжуваний сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації незавершеності чи невизначеності. Такий підхід до розуміння креативності дозволяє визначити її і як *здібність до творчості*, і як *умову*, що полегшує і стимулює творчий процес, забезпечує оцінку його продуктів[13].

Креативність визначається і як "творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони" [11]. Це творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [5]. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний чи чинник обдарованості.

Оцінюючи креативність сучасні психологи слідом за Дж. Гілфордом враховують зазвичай чотири критерії. *Продуктивність, або швидкість*, – здатність до продукування максимально великого числа ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних. *Гнучкість* – здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом один від одного. Протилежну якість називають інертністю мислення. *Оригінальність* – один з основних показників креативності. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних. Інший показник креативності позначається терміном "*розробленість*". Творці можуть бути умовно поділені на дві великі групи: одні вміють краще продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі. Ці варіанти творчої діяльності фахівцями не ранжуються, вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості [*7*, с. 26].

Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шестикінечних сніжинок (*Six-trait Snowflake Model of Creativity*) [2, с. 119-120]. Основними елементами креативності цей психолог вважає:

- наявність сильного внутрішнього спонукання, обов'язку перед власними принципами: творець схильний до ускладнення, реорганізації, асиметрії; він одержує насолоду, кидаючи виклик хаосу і пробиваючись до розв'язку і синтезу;
- здатність виходити за межі при рішенні проблем: так, наприклад, учені вважають "гарними" лише питання, що дають цікаві, несподівані відповіді, що дозволяє поглянути на проблему з іншого боку, отримати креативне рішення чи зробити відкриття;
- ментальну мобільність, що дає творчим особистостям можливість знаходити нові перспективи при рішенні традиційних чи нестандартних проблем: такі особистості схильні думати і міркувати "всупереч"; міркуючи метафорично і за аналогією, вони зрештою приходять до припущень, що призводять до рішення;
- готовність ризикувати і помилятися: творчі особистості здатні навчатися на власних помилках; "працюючи" на межі можливостей, там, де великий ризик помилки, креативно обдаровані люди з більшою імовірністю видають нові креативні результати;
- прийняття сторонніх точок зору: креативні особистості схильні не тільки критично розглядати і аналізувати власні ідеї чи пропозиції, але також адекватно сприймають чужу думку чи критику, вони об'єктивні, що означає вихід за межі свого "Я", пошук і облік порад компетентних колег, перевірку своїх ідей;

➢ внутрішню мотивацію: творці занурюються у процес діяльності за власним бажанням, не заради зовнішніх матеріальних стимулів, їхню роботу каталізує насолода, задоволення і користь від роботи [2, с. 119-120].

А. Тейлор у книзі "Природа творчого процесу" виокремлює п'ять рівнів здібностей до творчості, відзначаючи, що перші три рівні можуть бути досягнуті кожним за умов відповідної мотивації і завзятості. Останні два рівні досягають далеко не всі. Вони характерні для особистостей, здатних переживати натхнення чи особливо обдарованих від природи – геніїв [2, с. 120-121].

1. *Рівень примітивної і/чи інтуїтивної експресії*. Творчість на цьому рівні являє собою безпосереднє і найпростіше вираження почуттів, емоцій і думок, зазвичай властиве дітям і підліткам, що не займаються спеціально і постійно мистецтвом. Це наївне і примітивне мистецтво (творчість), однак наповнене почуттями і переживаннями. Процес і результати такого "наївного" творчого процесу призначені в основному для власного задоволення.

2. *Академічний і науково-технічний рівень*. Люди, як знаходяться на цьому рівні креативності, володіють широкими знаннями в різних галузях, засвоїли методики і прийоми створення нового знання у різній формі, мають достатньо досвіду й уміння для реалізації своїх задумів і ідей, використовуючи широке коло методів і прийомів. У цьому випадку досконале володіння своїми знаннями, ремеслом й інструментом поєднується з творчою енергією.

3. *Винахідницький рівень.* Для людини-творця відкрита можливість експериментувати у межах своїх знань чи діяльності (ремесла), експлуатувати різні способи використання відомих інструментів, предметів, підходів. При цьому творці-винахідники використовують стандартні прийоми, загальновідомі факти, стійкі навички лише як опору, вихідну точку для вироблення нових ідей. Для цього рівня характерне руйнування повсякденних правил, вихід за межі академічних традицій.

4. *Рівень інновацій.* У цьому випадку артисти, письменники, музиканти, винахідники і мислителі ще оригінальніші. Вони руйнують всі кордони і пропонують методи, ідеї, знання, які якісно відрізняються від стандартних. Уявлення попереднього рівня зберігаються лише на рівні субструктури, підсвідомого мислення, що керує цими креативними зусиллями.

5. *Рівень геніальності.* Характерний для поодиноких індивідуальностей, ідеї і відкриття яких у мистецтві і науці загалом не можуть бути витлумачені чи представлені у вигляді комбінації ідей, що виникли на попередніх рівнях творчості. Геній знаходиться на рівні інтелектуального і творчого розвитку, який неможна пояснити і досягнути за допомогою свідомих зусиль. Він унікальний за своєю природою, і від природи [2, с. 120-121].

Відтак, як зазначає Р.О. Павлюк, різні автори визначають здатність до творчості по-різному, однак загальним у різних підходах є те, що здатність до творчості – це найвищий прояв активності людини, який ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Вона може проявлятися у будь-якій сфері людської діяльності. Творчість сприяє розвитку спостережливості, легкості комбінування інформації, готовності до вольового напруження, чутливості до виявлення проблем. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики та процеси, котрі активізують творчу продуктивність – саме це називається креативністю (Е. Фром) [8, с. 2].

Дослідники проблеми креативності зазначають, що поняття творчої особистості можна трактувати двома шляхами. Відповідно до першого, креативність у певному ступені сформованості властива кожній людині. Вона так само невід'ємна від людини як здатність мислити, розмовляти, відчувати. Більше того, реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, робить людину психічно повноцінною. Позбавити людину такої можливості – означає викликати в неї невротичний стан [5].

Погляд на креативність як універсальну рису особистості людини, передбачає визначення розуміння творчості. Творчість розуміється як процес створення чогось нового, при чому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. При цьому до уваги не береться цінність результату творчого акту і його новизна для великої групи людей, для

суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для самого "творця". Самостійне, оригінальне вирішення учнем задачі, котра вже має відповідь, може вважатися творчим актом, а його самого вже варто оцінювати як творчу особистість.

Згідно другого трактування, не кожну особистість варто вважати творчою особистістю або творцем. Подібна позиція пов'язана з іншим розумінням природи творчості. Тут крім незапрограмованого процесу створення нового, береться до уваги цінність нового результату. Він повинен бути загальнозначущим, хоча його масштаб може бути різним. Важливою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. Творча особистість не може жити без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст свого життя [5]. .

У цілому творчі особистості характеризуються тим, що:

- здатні виявляти безліч дивних властивостей у різних предметів, постійно задають питання, мають широку сферу інтересів у різних галузях, часто збирають колекції незвичайних речей;
- легко генерують велику кількість ідей, варіантів рішення задач, знаходять для рішення незвичайні, нестандартні, найчастіше навіть унікальні прийоми і методи;
- можуть бути нестримані у вираженні своєї думки, радикальні, вперті, надзвичайно завзяті, особливо при відстоюванні своєї думки;
- схильні до ризикованих дій, навіть до пригод, полюбляють отримувати нові несподівані і раніше не відомі враження;
- цікавляться різними інтелектуальними іграми, легко занурюються у фантазії, мрії, роздуми, занурюються у свою уяву; говорять: "Цікаво, а що було б, якщо...", чи "Що буде, якщо ми змінимо..."; маніпулюють ідеями, легко їх видозмінюють, адаптуючи до інших умов, модифікуючи свої оригінальні чи чужі думки;
- демонструють живий, гострий гумор, бачать смішне у тих предметах і ситуаціях, що іншим не здаються смішними: їхній гумор може навіть видаватися надто ексцентричним;
- схильні до нестандартної поведінки, більш готові до ірраціональних учинків; не соромляться демонструвати всі протиріччя своєї натури;
- надзвичайно емоційні і чуттєві, схильні до проведення самостійних естетичних дослідів (у живописі, літературі, музиці);
- допускають безладдя, хаос у своєму оточенні чи ситуаціях, не цікавляться деталями, які вважають не важливими; виявляють себе як нонконформісти, вважаються егоїстами, індивідуалістами; їх неможливо віднести до "сірої маси", не замислюючись при необхідності протиставляють себе більшості;
- будь-які категоричні твердження не визнають без власної перевірки, піддають усе загальновизнане критичному перегляду, однак, як правило, конструктивно; сміливість розуму дозволяє їм слідувати своїй інтуїції [2, с. 111-112].

Серед особистісних якостей креативних людей, описаних, наприклад, П. Торрансом (84 якості), зустрічаються й протилежні. З одного боку, це прагнення до домінування, сміливість в захисті своїх ідей, потреба в соціальних контактах і соціальній активності, товариськість і популярність і т.ін. З іншого боку, боязливість, сором'язливість, любов до самотності, непопулярність і відчуженість. Проаналізувавши ці дані, П. Торренс вказав на загальну соціально-психологічну рису креативів – відсутність конформності, яка виражається в самостійності групи [11].

Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття талантів, духовно-емоційних та розумових здібностей учнів та студентів. Серед численних професійних якостей у структурі особистості вчителя сучасні дослідники виділяють як одну з провідних у педагогічній діяльності здатність до творчості (креативність). Педагогічна праця нетворчою не буває і бути не може. Діяльність вчителя, яка вже за своєю суттю є творчою, значною мірою визначається різноманітністю, складністю і делікатністю його предмета – людської особистості, що формується. Неповторними є діти, умови, особистість самого вчителя, а

тому будь-яке педагогічне рішення зумовлюється цими завжди нестандартними факторами. А це в свою чергу неодмінно передбачає творчий підхід.

На основі ідеальної моделі творчої особистості, створеної В.В. Рибалком, після комплексного психодіагностичного вивчення відповідних якостей шляхом систематизації значної кількості якостей особистості продуктивно працюючих учителів, нами було побудовано модель педагогічно обдарованої особистості. Зважаючи на результати історичного, порівняльного, системно-структурного аналізу творчої педагогічної діяльності, біографічного методу та враховуючи сучасні ідеї щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічна креативність, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері

Отже, серед основних компонентів педагогічної обдарованості чільне місце посідають педагогічна креативність та інтелектуальні здібності особистості. Дослідження зарубіжних учених засвідчують, що прояв креативності, з одного боку, не залежить від рівня розвитку інтелекту, а з іншого – креативність обов'язково припускає інтелектуальний розвиток вище за середній рівень, оскільки лише такий рівень може забезпечити основу творчої продуктивності. Існує думка про те, що обдаровані особистості мають високі творчі показники і IQ вище 120 балів. Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але сама креативність не обов'язкова для простої інтелектуальної діяльності. Крім того, значні знання, ерудиція іноді заважають бачити явище в іншій перспективі, приводячи до стереотипу рішення. Сформовані численні навички і способи розв'язання завдань призводять до того, що людина вже не прагне до пошуку нових самостійних та оригінальних рішень [11].

Проте, на думку більшості дослідників, не слід ототожнювати креативність з високим рівнем інтелекту. Дослідження останніх десятиріч показали, що оцінка інтелекту традиційними методами (обчисленням IQ), не дозволяє робити висновки стосовно творчих можливостей. Творчість означає особливий розумовий склад та особливу якість розумових процесів.

Інтелектуальні здібності педагога нами виділяються як окремий компонент ядра педагогічної обдарованості, оскільки високий розвиток інтелекту є невід'ємною характеристикою вчителя і виконує у структурі його особистості окрему функцію. При цьому нами було враховано:

1) концепцію "інтелектуального порога" П.Е. Торранса, яка твердить, що при показниках IQ нижчих за 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 здатність до творчості стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю;

2) висновки Д. Перкінса про існування нижнього порогу розвитку інтелекту для кожної професії (люди з показниками IQ, нижчими за певний рівень, не можуть оволодіти даною професією) [6, с. 20]. Для педагогічної професії, за даними Г. Айзенка [1, с. 10-11], середній показник IQ становить 122. Тобто, це саме той випадок, коли інтелект і креативність у структурі особистості вчителя можуть розглядатися як незалежні величини.

Поняття "інтелект" (лат. intellectus – розум, розсудок, пізнання, розуміння), "інтелектуальні здібності" вчені розуміють як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму "здоровому глузду" та "ініціативності" може "пристосуватися до умов життя". Тобто "інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами", "успішно мірятися силою з навколишнім світом" [10, с. 9-13]. Більшість

сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття "інтелект" характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини. Прояви інтелекту можна фіксувати у функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв'язку; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів. У структурі педагогічної обдарованості можна виокремити як загальні інтелектуальні здібності вчителя, так і його здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності.

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти креативністю мислення. Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоєвої, Л.О. Хомич та ін. Так, зокрема, С.О. Сисоєвою [9, с. 98-99] виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [9, с. 98-99]. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, ***педагогічна креативність*** передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. Вона характеризується за допомогою таких критеріїв як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Під швидкістю (продуктивністю) думки розуміють кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Протилежна якість – малопродуктивність. Гнучкість думки характеризує здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів. Протилежна якість – інертність. Оригінальність визначає здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу. Протилежна якість – традиційність. Допитливість розуміється як здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Протилежна якість – байдужість. Сміливість передбачає здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією. Протилежна якість – поміркованість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

***– здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності*** (креативність): швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу); здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя

– пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння "запалити" учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність "порушувати спокій"; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу;

***– здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність***: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; уміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов’язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності;

***– здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності:*** стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань.

Педагогічна креативність учителя розвивається упродовж усієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності. Ще В.О. Сухомлинський підкреслював, що тільки творчий учитель здатен запалити в учнях жагу пізнання, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності. Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності вчителя.

**Література:**

1. Айзенк Г., Еванс Д. Як перевірити здібності вашої дитини: тести для дітей 10-15 років: [пер. з англ.] – К.: Школа, 2001. – 192 с.

2. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.

3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія "Педагогічні науки". – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215-219.

4. Одарённые дети; [пер. с англ.] / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

5. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/ Pedagogica/22154.doc.htm.

6. Психология одарённости: от теории к практике / Под. ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.

7. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29.

8. Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1998. – 21 с.

9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

10. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня [ упоряд. О. Главник, В. Зоц]. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.

11. Терещук А. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.newacropolis. org.ua/ua/study/ conference /?thesis=4254.

12. Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; За ред. Г.А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

13. Філософія та історія креативної освіти: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://yrok.at.ua/publ/filosofija_ta_istorija_kreativnoji_osviti/8-1-0-388.

14. Stain B.S. Memory and Creativity // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988.

УДК 165.745

***Берко В.Г.,***
*к.мед.н., ст.н.с., доцент,*
*Вінницький соціально-економічний інститут університету "Україна"*

## ЩАСТЯ ЯК ТВОРЧИЙ ФЕНОМЕН
## (за мотивами творів Григорія Сковороди)

*В статье сделан анализ взглядов всемирно известного украинского философа Григория Сковороды на истинное счастье человека. Основной мотив этого феномена состоит в познании человека самого себя, в природном даре человека, которым наделил его Бог. Природный дар может проявиться только в желании работать. Работа – живое и неудержимое движение всего организма, пока не закончится дело, которое принесет человеку венец радости – истинное счастье.*

***Ключевые слова****: счастье, познание, Бог, труд, желание, природа, движущая сила, блаженство, познай себя.*

*In the article the done analysis of looks of the world-wide Ukrainian philosopher Hryhorij Skovoroda is on veritable happiness of man. Basic reason of this human phenomenon consists in cognition of man itself, in the natural gift of man, which began for her God. A natural gift can show up only in the will to work. Labour - living and untiring motion of all organism, while will not come to an end on the right, that interlaces to the creator to it crown of gladness - veritable happiness.*

***Keywords:*** *happiness, cognition, God, labour, desire, nature, motive force, beatitude, get to know itself.*

**Вступ.** Щастя – стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості, яких зазнає людина, і може проявлятися зовнішнім виявом цього

відчуття, радістю від спілкування з ким-небудь близьким, коханим тощо [2]. Щасливою є та людина, яка дає радість кому-небудь, що викликає гаряче почуття симпатії, любові, найвищого задоволення життям, даючи радість другій людині. Щасливою почуває себе та людина, якій судилося зробити кому-небудь добре у досягненні успіху в особистій справі, на роботі в досягненні поставленої мети…

Лише знання того, що складає істинне щастя і як його віднайти може потішити дух і визначити нудьгу, що володіє нами.

Людина народилася для справжнього щастя і все життя мандрує до нього, а життя – це шлях, що тече, як річка серед фізичних і духовних сил її в реальному природному середовищі, в тісній взаємозалежності внутрішніх сил людини і природних умов зовнішнього середовища та соціальних факторів суспільства.

А чого в житті людина бажає найбільше?

Головне бажання – бути щасливою…

**Мета статті**. Обґрунтувати сутність істинного щастя в житті людини, зокрема його сприйняття в Україні (яка більше, ніж півстоліття (74 роки) "муштрувалася" в антихристиянській моралі) у контексті поглядів на щастя видатного українського філософа Григорія Сковороди.

**Загальнолюдські погляди на щастя.** Філософ Е.Кант стверджував, що між мораллю і щастям мусить бути гармонія. Це є гармонія святості і щастя, що являє собою вище благо, до якого ми маємо прагнути. Тому повинні вірити, що ця гармонія можлива. Але наше теперішнє, тимчасове життя недостатнє для здійснення як святості, так і щастя. Звідси збереження моральної істоти, або безсмертність, є її умовою реалізації вищого блага. Коли ж гармонія між мораллю і щастям, або блаженством, неможлива у цьому земному житті, то вона мусить наступити в житті вічному.

Юдеї чекали царства Месії як блаженного і щасливого життя на землі. Таке розуміння Царства Божого суперечить Євангелії. "Царство моє не від світу цього", – сказав Христос фарисеям. Це є царство духовне, моральне. Воно всередині нас. Воно "не їжа, не пиття, але праведність і мир, і радість у святому Духові" (Ап. Павло, Рим. 14, 17-18).

Аристотель стверджував, що метою фізичного виховання мусить бути виховання гармонійно і пропорційно розвиненої людини, а зовсім не атлета. Це означає, що вона (людина) має здорове і гарне тіло та високі властивості Духа, які проявляються в діяльності мислення. В цій діяльності здійснилось би *повне щастя* людини, коли б приєднати сюди довершено тривалість життя, бо ніщо недосконале не може бути *атрибутом щастя*. Але таке життя не відповідало б призначенню людини. Жити вона могла б не остільки, оскільки вона людина, а остільки, оскільки в неї є щось божественне. Коли мислення проти людини божественне, то і жити в мисленні – божественне супроти людського життя. Але не треба, будучи людиною, мати лише людські думи, оскільки це залежить він нас, треба прагнути до безсмертя [1]. Відповідно, прагнути до безсмертя і є істинне щастя людини.

К.Ушинський свій погляд на щастя висловив наступним чином: "Виховання, коли воно хоче щастя людині, повинно виховувати її не для щастя". Ніби парадоксальна зовні, а насправді глибока і цілком правдива думка. Егоїст , що прагне до особистого щастя і тільки думає про нього, ніколи не може бути щасливим. Життя його буде беззмістовним і повним розчарувань. Тільки людина, що до самозабуття віддається якійсь ідейній роботі, чи то громадській, чи науковій, чи мистецькій, матиме моральне задоволення і відчуватиме себе щасливою навіть при тяжких зовнішніх умовах життя [1]. В житті людини діє парадоксальний закон: "хто шукає лише особистого щастя і робить основним правилом свого життя власне це шукання, той ніколи не находить щастя". Бо тоді життя людини робиться егоїстичним і дріб'язковим, і це ніколи не задовольняє людського Духу. Справжні радощі, що охоплюють всю істоту людини і підносять її на височінь, мають тільки ті, що служать великій ідеї. Підкоряючи особисті інтереси Батьківщині, будучи вірним лицарем її, людина (наприклад, українець) мусить поступатися своїми особистими амбіціями, коли цього вимагають суспільні справи. При цьому не треба боятися смерті за Батьківщину, але й не

треба гратись з нею, не треба ризикувати своїм життям і життя своїх близьких, коли є можливість без цього досягти мети.

**Виклад основного змісту статті.** Премилосердна природа всім без винятку душам відкрила шлях до щастя. Але шукаючи щастя, не відаємо де воно впаде у нещастя.

Джерелом нещастя є наша безпорадність: вона нас полонить, видаючи гірке за солодке, а солодке за гірке. Але того не було б, коли б ми радилися самі з собою. За добру справу братися ніколи не пізно… Шукаймо!

Коли відшукаємо свою твердість, упевненість в пошуку, зрозуміємо, яка думка і молитва цілком приймаються Богом і вони найкращі для нас, коли відшукаємо це, то й щастя своє достеменно знайдемо, тоді до нього й добиратися можна і потрібно. (В пострадянському безбожному суспільстві є ще багато скептиків, але не будемо зважати на них). Та на шляху до справжнього щастя спершу потрібно узнати все те, в чому заключається суть щастя.

Не всі наші бажання можуть ощасливити людину.

Стремління бути багатим, яке володіє нині великим прошарком суспільства, не приводить до щастя. Щастя нещасливим не робить. А ми бачимо, як багатьох людей багатство пожерло, наче повінь всесвітнього потопу, а душі їхні надмірними вигадками з'їдають самі себе. Григорій Сковорода впевнений, що "Боже милосердя осипало б тебе багатством, коли б воно було тобі потрібне", тому радить викинути із душі це бажання, бо "воно геть-но смердить світським квасом" і, на жаль, "просмерділося і скрізь воно є" і являє "джерело невдоволення, скарг, печалі, ворожнечі, судової тяганини, воєн, грабунків, злодійства, всіх… гачків і хитрості. З цього джерела народжуються зради, бунти, змови, викрадання скіпетрів, падіння держав і прірва всіх нещасть". Г.Сковорода робить висновок, що таке стремління до щастя накреслив людині отець тьми і "цю таємну славу морочного царства один від одного приймаючи, блудять від слави світла Божого, що веде до істинного щастя, ведені духом, засіяним мирськими похотями", і цю облуду "не стерти, ні вирізати, ні роздерти неможливо, коли не подбає сама про себе людина вседушно із Богом".

Щоб дізнатися, у чому полягає справжнє щастя, спершу потрібно узнати усе те, в чому воно не полягає і, перешукавши всі порожні закоулки, швидше добратися туди, де воно (щастя) живе.

В цьому напрямку Премилостивий Отець наш відкрив шлях до щастя усім і цим каменем випробовуй золото і срібло, чи чисте. Але до цього шлях відслонено не кожному, не можна усім бути багатими або чиновниками, дужими або гарними, так як не можуть усі народитися в один час. Тому і "справжнє щастя не в знатній посаді, не в гожості тіла, не в гарній країні, не в славному часі, не у високих науках, не у щедрому багатстві" [3]. Навіть тоді, "коли сторона була б істотністю чи есенцією щастя, то й тоді всі не могли б бути щасливими. В кожній статі є щасливі й нещасливі. Не прив'язав Бог щастя ні до Аврамових часів, ні до Соломонових предків, ні до Давидового царювання, ні до наук, ні до статей, і до природних дарувань, ні до багатств; відтак всім до нього шлях відкрив, хоч праведний у всіх справах своїх" [3].

Тому люди шукають щастя по різних країнах, в різний час, серед статей, бо воно є скрізь і завжди з нами. Як риба у воді, так і ми в ньому, і воно біля нас шукає нас самих, – вважає Сковорода. І одночас немає його ніде від того, що воно скрізь. Воно подібне до сонячного сяйва – відхили лише душу свою.

Бути щасливим – пізнати, знайти самого себе, що складає твій внутрішній світ, сердечну веселість, душевну міць, і є верхівкою і квіткою всього життя людини. Сюди б скерувати своїх справ течію..

Багато є таких, що тілом здорові, ситі, одягнуті і спокійні в світському житті, але позбавленні відчуття щастя. Бо щастя знаходиться в світі радості серця, оживлення душі, що відчиняє думкам твоїм храм спокою в духовному християнському світі.

На жаль, часто буває таке, що людина за 30 років живе, а примітити не може, що для неї найліпше з усього і коли з нею чиниться найліпше, і коли ніби все є, а як знайти саму себе – не знає і не вміє, та часто і не хоче. Питається: чи може бути дерево живе і веселе,

коли корінь нездоровий? Здоровий корінь – це міцна душа і мирне серце. Здоровий корінь розсилає по всіх гілках вологу і оживляє їх, а серце мирне, життєвою вологою наповнене, кладе сліди свої за зовнішностями. "І він буде, як дерево, над водним потоком посаджене" (Псалтир, І – 3), або "На воді спокійній виховай мене".

Без бажання все важке, навіть найлегше. А щоб відшукати щастя, потрібно добродійно трудитися. Пошук же самого істинного щастя є хід Божим шляхом і шляхом миру, який має багато своїх ступенів. І саме перебування на мирному шляху є уже початок істинного щастя.

Хто не шукає миру, очевидно, не розуміє безцінної ціни його, а "*доглянути* і гаряче *шукати* його – обидва є промені блаженного сонця правди, як два крила Святого Духа". Живити мир в середині і радість сердечну означає ніби в запалену лампаду єлей підливати. І Григорій Сковорода радить безнастанно молитися, тобто "бажати його вседушно, шукати – і знайдете…мир на радість. Це день життя і здоров'я душ ваших: доти ви й живі, доки бережете в серцях своїх. Про все зрілим розумом міркуйте, і збагніть, що вся економія Божа у цілому Всесвіті справна, добра і всім нам є всекорисна. Його іменем та владою все-на-все на небесах і на землі робиться, проказуйте з розумом: "Хай святиться ім'я твоє, хай буде воля твоя…". Адже все насправді чиниться волею Божою, і ми з нею згодні, отже, вона вже і наша воля.

Тепер розуміємо, в чому полягає наше істинне щастя. *Воно живе у внутрішньому мирі серця* нашого, а мир – у погодженні з Богом. І чим погодженіше, тим і блаженніше. Тілесне здоров'я є ніщо інше як "рівновага і погодженість вогню, води, повітря та землі, а присмирення думок, що бунтують її, є здоров'я душі і вічне життя". Для цього потрібно "зрозуміти себе міцно". Щоб це сталося, варто дотримуватися апостольського закону, даному для всіх народів: "*Чого собі не хочеш, іншому не бажай!*"

Найперша турбота наша має бути про мир душевний, тобто про життя, здоров'я і про спасіння його, бо чи є користь дістати у володіння цілий Всесвіт, а душу загубити? Адже у світі не знайдеш таке дороге і корисне, на що можна б зважитися замінити душу свою!.. Якщо своє начало не розшукав в середині себе, без користі шукати в інших місцях.

Щасливий той, хто перелетів у царство блаженної натури! Зрозуміти суть щастя доступно тому, в кого душа відчуває Господа свого, а не є опудалом, позбавленим чуття. Душа є perpetum mobile – рухомість неперервна. Крилами її є думки, гадки, поради; вона або бажає чогось, або уникає чогось; бажаючи – любить, уникаючи – боїться. Якщо не знає, чого бажати, а чого уникати, тоді вагається, сумнівається, мучиться, метушиться й крутиться, як магнітна стрілка, поки не спрямує своє вістря в найдорожчу точку холодної півночі. Так і душа, коли, нарешті, знаходить того, кого ніде немає і всюди є, щаслива. Цей один може її наситити, а без нього "ковтає повітря із змієм, що поїдає землю протягом усіх днів свого життя" [3].

Щастя наше є мир душевний, але мир цей до жодної речовини не стосується; він не золото, не срібло, не дерево, не вогонь, не вода, не зірки, не планети. "Чи пристойно вчити про мир тим, для кого речовинний цей світ є предметом?", – запитує Г.Сковорода. І відповідає: вчити про мир, щастя є справою богопровідників; вчити про Бога – це вчити про мир, щастя і премудрість. В упізнанні Божому живе життя, і світло, і довголіття, і мир, і твердиня, і премудрість. Не бачити Господа означає позбавитися життя, світла, миру і сидіти в пеклі. "Чуєте, і прислухайтесь, і підіймайтесь, як Господь велів" [Єремія].

Нехтувати мудрими порадами означає самому собі запалювати факел. Для безперешкодної подорожі немає важливішого, тобто більш корисного і величного, ніж пізнати самого себе і знайти сховану в нашому попелі іскру божества, звідси народжується благословенне оте царство володіти собою, мати міць і на душевних устремліннях їхати. В цьому, певне, і полягає щастя сформованої особистості створювати радість другій людині, допомогти досягнути успіху в особистій справі, на роботі в досягненні поставленої мети, бо "особистість може виховати тільки особистість" [4]

Насіння всіх наук ховаються всередині людини, тут приховане їхнє джерело. Це одне невичерпне джерело всього блага й блаженства нашого, воно само є оте блаженство,

безпричинний початок, безпочаткова причина, в якій і від якої – все, а вона сама від себе самої і завжди з собою є і буде. Тому й вічна, завжди й у всьому й однакова, яка розумілася і яка утримує. Ця найвища причина всезагальним іменем називається Бог, властивого імені для неї немає [3].

Це блаженство мудрі люди вже в найдавніші часи знайшли і насолоджувалися ним, а заповітом своїм неоціненний скарб залишили у спадок. Заповіт той – це книги їхні і ворота до щастя.

Як здоров'я має свою осілість не зовні, а всередині тіла, так мир і щастя перебуває в найглибшій точці нашої душі і є її здоров'ям і нашим блаженством.

Здоров'я тіла є не що інше як мир тілесний, а мир сердечний є пожива та здоров'я душі, і як здоров'я родиться і відновлюється після очищення з тіла шкідливих і зайвих речовим, так і серце, очищене від підлих світських гадок, що хвилюють душу, починає проглядати схований в середині скарб щастя свого, відчуваючи, ніби після хвороби, бажання поживи своєї. Якщо хто серцем хворий, тоді сама людина страждає. "Не тіло, а душа є людиною, не шкаралупа, а зерно є горіхом. Якщо ціле зерно, то збережеться і шкаралупа в зерні", – стверджує Г.Сковорода, тому варто спочатку зцілити сердечне почуття журби і смутку, не боятися тих, хто вбиває тіло, бо "одне – тілесне здоров'я, інша справа – веселіть і живість серця".

Сад, позбавлений плоду, є нещаслива душа, що заснувала своє щастя на стихійному піску і запевнила себе, що своє добро можна знайти поза Богом. Хоча Бог є сущий. Він той, що є скрізь, завжди в усьому, і не видно його, а все інше видно. Тому частина Бога знаходиться в кожному із нас, отже, і початок премудрості вбачає щастя своє в середині себе. Цей блаженний час всередині серця починає світити, ведучи за собою якість пресвітлого й вічного миру.

Щастя кожного – в його всередині. Тут центр щастя закопаний: пізнавши себе – все пізнаєш, не пізнавши себе – у пітьмі ходитимеш і лякатимешся страху, де його й не було. Пізнати себе повно, пізнатися й здружити з собою – це є невід'ємний мир, істинне щастя і мудрість досконала. Шкода тільки, що якщо хтось щасливий, то світло це осяває у пізньому віці.

Щастя ані від наук, ані від чинів, ані від багатства не залежить, а єдино залежить від того, щоб охоче віддатись на волю Божу. "Хто з Богом згідніший, той мирніший та щасливіший" [3]. Щасливий, хто живе за волею блаженного Духа. Бути щасливим – це пізнати себе чи свою природу, взятися за своє споріднене діло і бути з ним у злагоді із загальною потребою. Така потреба – це благодійство і послуга.

В стародавніх римлян як потреба, так і благодійство означалося словом *officium* (моральний обов'язок). Найдобріша душа тим неспокійніша та нещасна, чим більшу посаду вона займає, але до неї *не народжена*. Природа всьому початкова причина і рушійна сила. Вона і є матір'ю бажання. Бажання ж – започаткування, схильність і рух. Бажання, за приказкою, сильніше неволі. Воно прагне до праці і радіє з неї. Праця – живий і невсипущий рух усього організму, доки не завершиться справа, що сплітає творцеві своєму вінець радості. Тобто, природа наснажує до діла і зміцнює до праці, робить її солодкою або стає солодка праця трудівникові, коли вона природна. Ніхто не пожне твердої слави від будь-якого мистецтва, коли працюватиме без насолоди і натхнення. Тому не потрібно хапатися за посаду, не знаючи, чи будеш на ній щасливий? Не можна її відправляти вдало, коли до неї не народжений!

Узнай себе. Справся сам з собою. Прислухайся до себе і послухай Господа свого. Є в тобі цар, отець і наставник. Пошукай його і послухай його. Він один знає, що тобі споріднене, корисне. Сам він і поведе до цього, запалить бажання, звеселить до праці, увінчає вінцем і благословенням голову твою. Не починайте нічого без цього царя у житті своїм! Небесний Отець, приводячи за святою своєю волею до того, до чого нас народив, сам і порадами утверджує серце наше, щоденно їх, як їжу, в душу нашу посилає. І тоді-то діло нашої посади набирає своєї сутності і сили.

Нехай ніхто не думає, що від нашої волі залежить вибрання статі чи посади. Володіє Вишній царством людським, і блаженний той, хто наслідує істинному тому цареві. Царство скрізь присутнє, і щастя у всякому стані живе, коли входиш у нього за керівництвом свого творця, адже саме на те він у світ тебе народив.

**Висновки:**

1. Щастя твоє, і мир твій, і рай твій, і Бог твій усередині тебе є. Він про тебе, в тобі ж знаходячись, думає, наставляючи до того, що передусім для самого тебе корисне, чесне і добропристойне. А ти дивись, щоб Бог твій був завжди з тобою, буде ж із тобою, коли ти з ним будеш. А будеш із ним, коли примирився, здружиш із пресолодким цим і блаженним духом. Дружба і віддаленого з'єднує. Ворожнеча і того, що близько, віддаляє.

2. Пізнати самого себе і знайти сховану в нашому попелі іскру божества, володіти собою, мати міць і на душевних устремліннях їхати, створювати радість другій людині, допомогти досягнути успіху в особистій справі, на роботі в досягненні поставленої мети і полягає щастя сформованої особистості, бо "особистість може виховати тільки особистість".

2. З природою жити, і з Богом бути – це те саме: життя і діло одне, і чи не найбільше щастя.

3. Погляди Григорія Сковороди на природу істинного щастя є тим проявом діяльності мислення, об'єктивним джерелом якого являється сприйняття безсмертя в Царстві Божім, яке зберігало і зберігає невмирущу енергію життя людини і не залежить ні від часу і ні від простору – воно є вічним.

**Література:**

1. Ващенко Григорій. Виховний ідеал / Григорій Ващенко // Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994. – 191 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2003. – 1440 с.

3. Григорій Сковорода. Твори в двох томах / К.: "Обереги", 1994 – Том І. Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – 527 с.

4. Калинчук Ф.М. Підготовка вчителів природничих дисциплін до формування здорового способу життя у підлітків: здобутки та перспективи./ Ф.М.Калінчук// Нові технології навчання. Київ-Вінниця, 2011. – № 69, частина І. – С. 180-183.

УДК 371.2 (09)

***Вознюк О. В.,***
*к.пед.н, доцент,*
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

## УТОЧНЕННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Обосновывается, что творчество, одаренность и интеллект имеют определенную генетическую связь, которая реализуется в процессе развития человека: он развивается от состояния одаренности, характеризующегося функциями правого полушария головного мозга, которые реализуют многозначное, эмоционально-образное отражение действительности, высокую аффектно-перцептивную сензитивность, что являются признаками именно одаренности – того правополушарного развивающего потенциала человека, который должен сублимироваться в левополушарные интеллектуальные (аналитические, абстрактно-логические) формы психической деятельности. На третьем этапе развития человека интеграция право- и левополушарных функций обнаруживает психофизиологическую базу для творческого (парадоксального, диалектического) мышления*

*и освоения действительности.*

***Ключевые слова:*** *одаренность, интеллект, творчество, талант, полушарные функции, психическая деятельность, творческое парадоксальное мышление.*

*It is grounded, that creativity, giftedness and intellect have certain genetic ties being be realized in the process of man's development: he develops from the state of giftedness, characterized by the functions of right hemisphere of the cerebrum realizing multiple, emotional and image reflection of reality, high affective and perceptive sensitivity being the indicators the very giftedness – that right hemispheric developing potential of man which must be sublimated into left hemispheric intellectual (analytical, abstract and logical) forms of psychical activity. On the third stage of man's development the unification of right- and l left hemispheric reveal the psychophysiological basis for creative (paradoxical, dialectical) thinking and mastering of reality.*

***Keywords:*** *giftedness, intellect, creativity, hemispheric functions, talent, psychical activity, creative paradoxical thinking.*

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні засвідчує, що в нашій країні реалізується програма, орієнтовна на підтримку обдарованої молоді, що, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблем обдарованості та інтелектуального розвитку молодих людей. Це знаходить втілення у таких дослідницьких напрямах, як: вивчення наукових підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості й інтелекту (Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс та ін. – у закордонних джерелах; О.Є. Антонова, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та ін. – у вітчизняних джерелах); психологічні концепції інтелекту і творчості (Г.Ю. Айзенк, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, К. Хеллер, М.Л. Смульсон, Д.В. Ушаков та ін.); формування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу особистості (Д.Б. Богоявленська, В.Н. Дружинін, О.І. Кульчицька, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва та ін.); ґенеза, виявлення та розвиток обдарованості й інтелекту на різних вікових етапах (А.В. Брушлінський, Ю.З. Гіль бух, В.В. Давидов, Б.Д. Ельконін, В.А. Крутенький, О.І. Кульчицька, В.Ф. Паламарчук, Б.М. Теплов та ін.).

Особливо важливим постає з'ясування функціонального та генетичного зв’язку між фундаментальними категоріями сучасної психолого-педагогічної науки, зокрема й креативної педагогіки – ***обдарованості, таланту, творчості, інтелекту, креативності,*** що стали своєрідними сенсоутворювальними стрижнями наукового пошуку сучасної епохи. Цьому й присвячується наша стаття.

Психолого-педагогічні дослідження виявляться певні показники творчості й креативності, а саме [2–7]:

1. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим, коли творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості. Відтак, у творчих людей сильно розвинене почуття справедливості, присутня жива реакція на правду, справедливість, гармонію, природу. Розвинене почуття гармонічної організації суспільного та природного оточення. Висока відданість справі, прагнення все довести до досконалості. Автономна система цінностей, встановлення високих вимог до себе на інших людей. Не схильність до конформізму, заглибленість у філософські проблеми.

2. Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення та розуміння

реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності".

3. Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремий талант людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоймовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу. Здатність тримати у полі уваги одночасно декілька явищ та сприймати зв'язки, стосунки, відношення між явищами. Різнобічні, багатогранні інтереси та спонтанність поведінки, спрямованість на справи, які часто не мають практичної значущості. Висока здатність сприйняття смислових невизначеностей, відкритість до парадоксів

6. У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення.

7. Творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність головного мозку людини, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого – для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне множинно-аналітичне середовище, яке сприймається на рівні лівої півкулі головного мозку людини, що багате на множинність понять та концептуальних схем. Творчість саме й передбачає сполучення "правого" та "лівого" принципів життєдіяльності людини, коли єдине і множинне зливаються, коли людина, що характеризується правопівкульовим прагненням до єдності, здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, з'єднуючи їх та створюючи нові унікальні смисли.

8. Здатність рефлектувати, уявляти та передбачати наслідки людських дій, підвищена вразливість (людина, сприйняття якої випереджує її операціональні можливості, знаходиться у стані стресу).

9. Розвиток почуття гумору, здатності до відстороненості, дистанціювання від наявної ситуації, вміння подивитись на себе з іншої точки зору, вміння перейматися почуттями інших (емпатійні вміння). Критичне ставлення до своїх досягнень.

10. Інтелектуальні здібності, висока здатність до навчання, психомоторні здібності, творче мислення, винахідливість, висока пошукова активність, тобто спрямованість на вирішення оригінальних проблем, на пізнання нового. Висока здатність до актів художнього самовираження, багатий світ фантастичних, уявних побудов. Поєднання емоційності та багатої вербальної активності. Певні екстрасенсорні здібності, глибоке реагування на невербальні стосунки.

11. Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р.Кеттел), імпульсивність (Ф.Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливість (К.Текекс), неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У.В.Кала), емоційну забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В.О.Моляко), емоційну сензитивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В.М.Козленко). Зазначена підвищена емоційність, відповідно до інформаційної теорії емоцій П.К. Сімонова (відповідно до якої емоції – це

результат дефіциту актуальної інформації, а остання відображає міру невизначеності), означає потреба творчих особистостей в інформації, тобто відкритість до невизначеності.

12. Творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що присутні обдарованим особистостям.

13. Формування здатності до творчості як вищої самодостатньої, самостимулюючої та самостійної цінності, що випливає з пошукової активності (інстинктивно характерної для всіх живих істот) приводить до того, що творча людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, звільняється від "принципу корисності" та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність.

14. Фундаментальні дослідження Термена (1959), що довели стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорт-Біне, привели до того, що впродовж багатьох років високий інтелект, встановлений за допомогою відповідних тестів, служив робочим визначенням обдарованості і, відповідно, творчості.

Відтак можна говорити ***про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість, інтелект, талант, креативність***. Генетичний аспект цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина".

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно проаналізувати ***концепцію функціональної асиметрії мозку людини*** [1].

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини (які постають найбільш евристичним аналітичним засобом розв'язання задач нашого дослідження) можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворювання і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотивний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Слід зазначити, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення й освоєння світу є емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світобаченням, що формує багатозначний лінгвістичний і мотиваційно-смисловий контексти віддзеркалення дійсності, "пробуджує" такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, що формує однозначний лінгвістичний і мотиваційно-смисловий контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою,

акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутньому, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблейським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Розглянута еволюційна парадигма універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ.

У стані функціональної активності правої півкулі, яка притаманна релігійно-міфологічному світосприйняттю, людина емпатийно сполучається зі своїм оточенням, що сприймається цілісно, багатозначно, метафорично; тут виявляється релігійний феномен довіри, здатності відображати світ некритично, виходячи зі свого досвіду. Створюються підстави для прояву емпіричного мислення. У стані функціональної активності лівої півкулі дійсність віддзеркалюється дискретно-множинним, аналітико-однозначним чином, а людина постає як відносно ізольована від зовнішнього світу, ситуативно-рольова особа, котра усвідомлює довільність, відносність, ілюзорність, “театральність” всього, що відбувається. Тут постають питання про свободу та волю, яка актуалізується у ситуації вибору саме за умов дискретно-множинної лівопівкульової реальності, котра створює передумови для поширення теоретичного мислення, для розвитку аналітико-скептичної рефлексії.

Таким чином, можна дійти висновку, що розвиток людини відбувається від чуттєво-емоційної до раціональної-інтелектуальної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу. Відтак значущим є визнання і розвиток нової парадигми освіти, яка б забезпечила структурну і процесуальну єдність чуттєво-емпіричної і абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій становлення особистості. У процесі такого розвитку особливу увагу слід приділяти актуалізації саме правопівкульовому аспекту людини. Принцип безперервності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аналізу еволюції людини.

Як свідчить нова холістична парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які випливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воєдино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов’язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини [6, с. 10-14]. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже “проторованих” схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають

між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну [1, с. 10]).

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку підлітка: людина розвивається від стану ***обдарованості***, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові ***інтелектуальні*** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для ***творчого*** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

При цьому, розглянуті аспекти креативної педагогіки постають у діалектичній єдності, оскільки "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний,* або креативний, інтегрований компонент обдарованості" [3]. Відтак, креативність і обдарованість можуть характеризуватися наведеною двоєдиністю, коли внутрішньо детермінована сторона креативності визначається як потенційна креативність, тоді як комплексно детермінована форма креативності визначається як креативність актуальна [2].

Суттєво, що тут можна говорити як про потенційну креативність (такий тип потенційної обдарованості, який характеризує готовність її носія набувати в процесі життєдіяльності актуальну креативність), так і актуальну – такий тип актуальної обдарованості, який характеризує безпосередню готовність до творчої активності; ця креативність є продуктом "взаємодії" індивідуальних якостей носія потенційної креативності зі змістом, обставинами та умовами вибраної соціальне значущої діяльності [2].

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що у цілому, не зрозумілим є співвідношення таких понять, як "творчість" та "креативність", "обдарованість" та "талант", "інтелект" та "розум". Тим більше, що слово "креативність" є калькою (дослівним перенесенням фонетичної оболонки з однієї мови в іншу) з германських та романських мов (наприклад, анл. "*creativity*"), яка характеризується приблизно подібним семантичним навантаженням, що і слово "творчість". Зазначені труднощі випливають, на наш погляд, із однієї з головних проблем сучасної педагогіки, яка виявляє розбіжність між двома наріжними аспектами реальності – ***актуально-дійсним (сьогоденням) і потенційно-можливим (майбутнім),*** котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим можна говорити про часто незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених де древніми мислителями.

*У психології* існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджаюче віддзеркалення, симультанне пізнавання, прекогніція та ін.), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином* слова з того ж списку. *Дивним чином,*

*студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування.* Цей експеримент**,** як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology,* був підданий ретельній перевірці, і виявився адекватним заявленим висновкам**.**

*У релятивістській, зокрема в квантовій фізиці,* іноді говорять про хвилі майбутнього (які проникають в сьогодення), про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає імовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в некласичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

Таким чином, наукові терміни, зокрема й ***категорії креативної педагогіки,*** виявляються подвійними, оскільки мають тенденцію відображати актуально-дійсний (експліцитний, явний) та потенційно-вірогіднісний (імпліцитний, прихований) аспекти реальності. Так, якщо обдарованість у силу свого визначення має приховано-імпліцитне, потенційне значення (відображаючи ідею певного "дару згори", який вже саме через передбачає присутність деякого таємного, прихованого "дарувальника"), то актуальна обдарованість постає талантом як експліцитним, наявним феноменом, який окреслює конкретні здібності, що ними володіє людина. При цьому якщо вживають слово "обдарованість", то зазвичай мають на увазі деякі неконкретні, нечіткі, ще не проявлені здібності людини, у той час як талант. як правило, має практичну прив’язку.

Подібним же чином, на наш погляд, можна диференціювати терміни "творчість" і "креативність", що знімає серйозну проблему їх співвідношення: творчість можна вважати потенційною категорією як здатністю людини до творчої активності (діяльності), у той час як креативність – це реалізована творчість у конкретній діяльності, що має певні практичні результати.

Категорія "інтелект" також має свого відповідника – "розум". Якщо розум постає певною розпливчатою, нечіткою категорією (здатність мислити, аналізувати, приймати рішення), то інтелект – це конкретна здатність людини до конкретної логіко-аналітичної діяльності.

Відтак, досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей. Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури (результатом чого постає конкретний талант), що дозволяє говорити про так звану ***актуалізаційну педагогіку***, яку ми концептуалізуємо.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) ***формувальної педагогіки***, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про ***біфуркаційну педагогіку,*** яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, що оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проекції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, який здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренко, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад,

людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Вілли Мельников володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізується у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитівні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Наведемо приклади, запозичений з книги О.М. Леонтьева "*Проблеми розвитку психіки*". У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своєї матері. Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим. Це говорить як про важливість потенційних ресурсів людської психіки, які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі, так і про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Наведені вище і багато інших подібних чудових феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають, н анаш погляд, докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму і одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках холістичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Розвиток людини від стану обдарованості (правопівкульові механізми) до стану інтелектуальності (лівопівкульові механізми), а від нього до творчості (функціональний синтез півкуль) виявляє відповідний рух розвитку педагогічних парадигм, який окреслює три етапи:

1. Актуалізаційна педагогіка: актуалізуються (відкриваються) "дрімаючі" потенційні ресурси обдарованості дитини (обдарування, задатки, "приховані таланти"), що містяться в ній у прихованому, непроявленому вигляді і виявляються (актуалізуються, ініціюються, а також іноді спонтанно вивільняються у процесі життєдіяльності) у формі актів мимовільної поведінки, навичок, автоматизмів; основні методи актуалізаційної педагогіки полягають у створенні актуалізаційного соціально-педагогічного середовища, в якому б актуалізувалися потенційні ресурси людини, які можна програмувати (засобами "віртуального проектування") за допомогою навчальної казки.

2. Формувальна педагогіка: одержують подальші соціально-практичні проекції актуалізовані (відкриті) задатки (навички, приховані таланти"), а також формуються на

основі "дрімаючих" потенційних завдатків "нові" навички і автоматизми, що здійснюється за допомогою навчального процесу (знання - уміння - навички) внаслідок чого розкриті і розвинені навички усвідомлюються і стають елементами знань та довільними формами поведінки; основні методи формувальної педагогіки (яку можна назвати традиційною педагогікою класичного зразка) полягають у створенні навчального інформаційно насиченого соціально-педагогічного середовища, в якому за допомогою реалізації певних сензитивних фаз розвитку з прихованих завдатків формують відповідні вміння і навички, а також кристалізуються відповідні знання.

3. Біфуркаційна педагогіка: "створюються" принципово нові якості (психологічні установки і стани, знання, вміння і навички) через організацію біфуркаційної вибухової фази розвитку вихованців, що виявляє такі феномени, як диво-лічильники, поліглоти та ін.; основні методи біфуркаційної педагогіки: "метод вибуху" А.С. Макаренка, методи педагогічної синергетики, колективного навчання та резонансної педагогіки, гіпнотичні (глибоке гіпнотичне занурення, регрес у стан "первинної геніальності"), сугестопедичні та подібні їм новітні методи, у тому числі й традиційні методи творчого розвитку особистості, оскільки у творчому акті створюється дещо принципово нове.

**Література:**

1. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

2. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

3. Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації / М.М. Гнатко. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.

4. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания / М.М. Гнатко. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.

5. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологи. – 1999. – № 2. – С. 101–106.

6. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

7. Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.

УДК 658:371.12:371.3:001.895

***Лисогор В.М.,***
*д.т.н., професор,*
*Вінницький національний аграрний університет*

## СТРАТЕГІЇ РОЗРОБКИ ІНСТРУМЕНТАРІЮ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Предложенный и разработанный инструментарий креативного менеджмента с отображением связей и системой инновационных педагогических технологий, которые отображают основательную связь между двумя предметными областями познания двух научно-педагогических курсов.*

***Ключевые слова:*** *стратегия разработки, креативный менеджмент, инновационные педагогические технологии, креативность, креативная личность.*

*The offered and worked out tool of creative management of educational establishment is with the reflection of connections and system of innovative pedagogical technologies that represent sound connection between two subject domains in modern time.*

***Keywords:*** *strategy of development, creative management, innovative pedagogical technologies, creativity, creative personality.*

**Обґрунтування напрямків дослідження.** Автор публікації звертає увагу шановних читачів і вчених на достатню актуальність досліджувальної теми, що пов'язана з необхідністю розробки інструментарію специфічного на сьогоднішній час креативного менеджменту і його ґрунтовного зв'язку з інноваційними педагогічними технологіями. Тут мова йде про глибокий зв'язок між окремими предметними областями пізнання двох науково-педагогічних курсів [3,5]. Наведемо загальні характеристики цих курсів. У першому джерелі [5] велику увагу зосереджено на особливостях реального управління креативною діяльністю на засадах застосування загальних функцій маркетингу, операційного. та стратегічного менеджменту, інформаційного забезпечення цією діяльністю. У другому джерелі [3] розкриваються засади педагогічної інноватики, інноваційної діяльності педагога, яка ґрунтовно корелює з напрацюваннями креативних підходів. У підсумку виказаного стверджуємо, що стратегія розробки інструментарію креативного менеджменту у системі інноваційних педагогічних технологій є важливою у науковому та методичному планах [1; 2; 4].

**Мета публікації.** Запропонувати і розробити інструментарій креативного менеджменту з відображенням зв'язків та системою інноваційних педагогічних технологій, що відображають ґрунтовний зв'язок між двома предметними областями у сучасний час.

**Основні результати дослідження.** Основний результат дослідження почнемо з двох визначень.

**Креативність** (лат. Creationis — створення) – стійка властивість індивіда, що обумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості здатності до творчості [3].

**Креативна особистість** – особистість яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність [3].

З двох наведених визначень видно, що вони мають відповідні набори слів з'єднаних між собою. Ці визначення з'єднані між собою, і зв'язки утворюють між собою "криве поле". На думку автора цієї публікації більш доречним є слово "синергія", що характеризує нелінійну функцію підвищення ефективності загальної системи стратегії інструментарію креативного менеджменту і системи інноваційних педагогічних технологій.

Під час створення системи креативного менеджменту, а також під час її удосконалення керівники навчального закладу (НЗ) вдаються до аналізування доцільності реалізації тієї чи іншої стратегії розвитку. Стратегія – це довгостроковий план розвитку НЗ, її структурного підрозділу або окремого виду діяльності. Однією з характерних особливостей стратегій є те, що вони є не лише сукупністю конкретних значень показників, яких має намір досягти НЗ у майбутньому, але й сукупністю способів їх досягнення.

Ефективність системи інформаційного забезпечення залежить від способів та якості організування її збирання, зберігання та опрацювання. Аналіз світового досвіду управління креативною та інноваційною діяльністю, дав змогу виявити різні моделі організування отримання такої інформації: використання послуг незалежних консалтингових або технологічних компаній, створення залежних (дочірніх) компаній або відділів збирання такої інформації, виділення групи працівників у структурних підрозділах компанії. За умов створення підрозділів у НЗ такими структурами можуть бути патентно-ліцензійний відділ, відділ технічної інформації, відділ промислової власності тощо. Важливо, щоб інформація постійно надходила до єдиного центру, який збирає, накопичує, аналізує та узагальнює факти, щоб полегшити прийняття рішень щодо напрямів і завдань, цілей і вибору стратегій

інноваційного розвитку НЗ. Такими інформаційними центрами можуть стати відділ прогнозування, моніторингу інновацій та трансферу технологій, до функцій якого можуть входити систематичний і постійний моніторинг інновацій, аналіз кон'юнктури ринку праці, пошук перспективних ідей, як поданих працівниками НЗ, так і запозичених ззовні, забезпечення перевірки і правового захисту об'єктів інтелектуальної власності НЗ, аналіз та надання рекомендацій щодо ринкового та інноваційного потенціалів конкретної ідеї. Крім того, до функцій цього відділу можуть належати процес пошуку, оцінювання та відбору перспективних ідей, що передбачає постійне систематичне вивчення та аналіз кон'юнктури ринку праці, цілеспрямований пошук можливостей забезпечення ще незадоволених потреб. Ось чому необхідне є всебічне дослідження ринку праці. Саме ця інформація повинна використовуватися для визначення напрямів дослідницьких робіт, для встановлення критеріїв відбору інноваційних ідей, окреслення кола пошуків конструктивних і дизайнерських рішень щодо створення нових послуг.

Важливим у процесі організування креативної діяльності є виявлення осіб, які за своїми особистісними характеристиками найбільш схильні до творчої активності, тих осіб, які мають креативний потенціал. З таких осіб доцільно формувати креативні групи. Далі такою групою необхідно управляти з метою розроблення креативних рішень і вирішення наявних інноваційних та інших проблем організації.

Джерелами інноваційних ідей можуть бути як вчені, студенти – винахідники і раціоналізатори, так і працівники відділів науково-технічного прогнозування та моніторингу. Інформацію щодо інноваційних проблем, які виникли в НЗ, ідей від працівників-винахідників рекомендовано реєструвати відповідно у журналі реєстрації інноваційних проблем, журналі реєстрації запитів на зміни від різних відділів і служб НЗ та у журналі ідей (інноваційних ініціатив). Відділ моніторингу інновацій повинен мати доступ до ознайомлення зі світовими тенденціями розвитку науки і техніки, а також необхідною нормативно-технічною, конструкторською документацією, наявною на підприємстві, патентними описами, винаходами і ноу-хау у сферах діяльності власного НЗ.

Інформацію щодо досягнутого науково-технічного рівня галузей промисловості, стану ринків певної продукції, патентної чистоти отриманої продукції, об'єктів права інтелектуальної власності у світі можна почерпнути з баз даних різних країн: United States Patent Quaterly (США), Flett Street Patent Reports (Великобританія), Canadian Patent Reporter (Канада) тощо. Джерелами інформації щодо діяльності фірм є різноманітні галузеві довідники, товарно-фірмові та загальнофірмові довідники, статистичні та економічні видання, кон'юнктурні та інші довідники, в яких публікують інформацію щодо кон'юнктур ринків певної продукції та бібліографічні дані керівників компаній.

На етапі визначення завдань креативної інноваційної діяльності та інноваційних цілей для забезпечення ефективного функціонування і розвитку НЗ у тривалій перспективі потрібно визначити інноваційні цілі. Інноваційними цілями організації можуть бути: створення нового продукту, впровадження нової технології, перехід на новий вид сировини.

Цілі креативної діяльності повинні відкривати нові напрями розвитку для НЗ через створення та комерціалізацію нових продуктів, використання у його виробничо-збутовій діяльності нових енергоощадних, ресурсозберігаючих технологій, впровадження нових прогресивних способів управління та методів просування товарів на ринок. На основі інноваційних цілей формують загальну креативну інноваційну стратегію розвитку НЗ. Безпосередньо на цьому етапі потрібно передбачити формування напрямів креативної інноваційної діяльності та системи її довготермінових, середньо- та короткотермінових цілей.

Цілеспрямований пошук інноваційних ідей повинен забезпечити саме креативний менеджмент. Крім пошуків ідей, важливо, щоб такі ідеї мали ринковий, виробничо-збутовий та інноваційний потенціали втілення. Залежно від потенціалів ідей варто вибирати стратегії їхньої реалізації. В умовах значних ринкових потенціалів доцільно застосовувати венчурні схеми фінансування.

Етап оцінювання та аналізу факторів зовнішнього середовища або інноваційно-інвестиційного клімату (ринкового потенціалу інновацій) передбачає аналіз поточної кон'юнктури ринку інновацій та її визначальних факторів. Важливо досліджувати фактори зовнішнього середовища прямої і непрямої дії. Серед економічних чинників ґрунтовного вивчення потребують стан і кон'юнктура ринку, темпи економічного зростання, ставка банківського відсотка та інші; серед науково-технологічних чинників особливу увагу варто зосередити на вивченні ринку інновацій, а також на радикальних (принципових) технологічних відкриттях і винаходах у світі; серед демографічних факторів необхідно вивчати зміни структури і рівня доходів населення. Всі ці фактори, а також екологічні фактори, зокрема гострота екологічних проблем та їх регламентація законодавством, рівень конкуренції в галузі, можливості розширення ринку тощо, дають реальну картину інноваційно-інвестиційного клімату, в якому прагне розвиватися підприємство. Ретельно вивчаються можливості та фактори ризику на ринку інновацій.

Ринковий потенціал щодо купівлі-продажу інноваційної продукції – це можливості ринку сприймати інновації певного напряму і типу. На цьому етапі НЗ необхідно дослідити тенденції розвитку вже наявних ринків, можливості їх пожвавлення і підвищення темпів росту; появу нових ринків, що швидко зростають, або переростання вузьких сегментів у нові за масштабами ринки; темпи росту та місткості таких ринків, цільову аудиторію з її потребами, прогнозованими рівнями цін на інноваційну продукцію, рівень конкуренції (наявний та прогнозний); структурні зміни (прогнозні) у ринкових частках підприємств; законодавчо-нормативні акти щодо стандартизації і сертифікації, екологічних норм, державних програм розвитку та преференцій тощо.

Етап оцінювання та аналізування факторів внутрішнього середовища або визначення інноваційного та виробничо-збутового потенціалів розвитку компанії передбачає визначення сильних і слабких сторін компанії щодо реалізації конкретних інноваційних цілей. Зокрема, досліджуються результати попередньої діяльності підприємства, ефективність його функціонування загалом і за окремими видами діяльності.

Розглядають сильні та слабкі сторони діяльності НЗ з метою визначення інноваційного потенціалу. Інноваційний потенціал варто розуміти як складову загального потенціалу НЗ, що відображає можливість втілювати досягнення науки і техніки у конкретні товари і послуги, які здатні задовольняти запити споживачів.

Виробничо-збутовий потенціал відображає спроможність розробити, виробити і просувати інноваційні продукти на ринок. Оцінюють його за такими ознаками: досвід виробництва і збуту на ринках інноваційної продукції, наявність широкої збутової мережі та досвіду щодо її формування, конкурентоспроможність технологій виробництва, наявність прогресивного економічного та екологічного обладнання, використання ефектів масштабу та досвіду, наявність резервів підвищення виробничих потужностей і площ.

Аналіз сильних і слабких сторін підприємства щодо організування креативної інноваційної діяльності та стану виробничо-збутового забезпечення такої діяльності дає змогу говорити про наявність чи відсутність інноваційного та виробничо-збутового потенціалів НЗ.

Наступний етап планування креативної інноваційної діяльності передбачає оцінювання потенціалів започаткування і розвитку венчурної діяльності НЗ. Для вибору напрямів венчурної інноваційної діяльності НЗ необхідно оцінити три потенціали розвитку такої діяльності, зокрема: ринковий потенціал, інноваційний потенціал та виробничо-збутовий потенціал венчурних напрямів досліджень.

Оцінювання ринкового потенціалу передбачає визначення попиту на інноваційний продукт на ринку, стабільність такого попиту, темпи росту ринку, дослідження вхідних бар'єрів у галузь, ідентифікацію споживачів майбутньої послуги; аналіз конкурентної ситуації на ринку (кількість теперішніх і потенційних конкурентів, аналіз можливостей створення стратегічних союзів між ними); аналіз можливостей конкретного НЗ зайняти ринкову частку (обсяг та темпи її зростання); рівень можливих цін на інноваційну

продукцію, кількість товарів-замінників та їхніх виробників, попит та тенденції зміни попиту на так) продукцію; визначення кількості можливих постачальників сировини і комплектуючих для виробництва інноваційної продукції та частки їхнього ринку вивчення законодавчих та нормативних документів, можливі їхні зміни, ще регулюють діяльність підприємств на досліджуваних ринках. Аналізуючи ситуацію на конкретних ринках та можливості виходу на них із своєю продукцією, НЗ може складати карту подій для вибору перспективним напрямів діяльності з можливістю швидкого зростання частки НЗ ні такому ринку послуг.

Аналіз літературних джерел [1-5] а власні дослідження дають підставі стверджувати, що доцільно розглядати окремі складові інноваційного потенціалу НЗ. Зокрема, оцінювати треба науково-інтелектуальну; складову, науково-дослідну, інформаційну, управлінську (менеджерську, підприємницьку) складові інноваційного потенціалу НЗ. Крім того доцільно відокремити суспільно-підтримувальну (суспільно-орієнтовану) складову потенціалу НЗ, яке планує розпочати венчурну діяльність.

Менеджерська і/або підприємницька складова інноваційного потенціалу передбачає оцінювання досвіду системи управління креативною та інноваційною діяльністю, зокрема кваліфікації, досвіду менеджерів, їхні особистісні характеристики як керівників креативних груп та проектів.

Рекомендовано для оцінювання інноваційного потенціалу підприємства враховувати ще одну складову – суспільно-підтримувальну (орієнтовану). Інноваційний процес розроблення і впровадження нововведення на ринок потребує врахування суспільних інтересів, зокрема щодо екологічності продукції, нешкідливості технологій та процесів, за допомогою яких її виготовляють. Тому саме фактор екологічно безпечних інноваційних технологій, процесів, методів виробництва є важливим у процесі стратегічного планування венчурної діяльності. Зокрема, без урахування соціально-екологічних потреб споживачів, екологічних параметрів якості нововведень НЗ не зможе просувати інноваційну послугу, особливо в умовах сучасної потужної конкуренції між виробниками. Тому НЗ на ранніх етапах започаткування креативну діяльності необхідно враховувати такі показники екологічності інноваційної продукції (завдання соціально-етичного маркетингу): рівень новизни продукції з погляду еколого-орієнтованих параметрів; цінності для споживачів нових властивостей нововведень, зокрема екологічних параметрів; співвідношення затрат на створення додаткових властивостей, прийнятні ціни інновації для її виробника та користі нових параметрів для споживачів; питому вагу витрат на підвищення екологізації виробництва у загальній сумі витрат на розроблення і комерціалізацію нововведення; рівень ресурсоємності такої послуги, використання нових матеріалів; еколого-економічні ризики виробництва і споживання інноваційної продукції; рівень відповідності інноваційної продукції міжнародним та національним стандартам, нормативам і вимогам.

Отже, враховуючи та оцінюючи останню складову інноваційного потенціалу, НЗ зможе передбачити фінансові витрати на екологізацію проектування, розроблення і виробництва інноваційної продукції, тобто забезпечити відповідність технічного рівня виробничого процесу екологічним стандартам та екологічної якості інноваційної послуги.

Виробничо-збутовий потенціал венчурної діяльності передбачає наявність технічно-виробничих можливостей виготовлення інноваційної продукції, наявності технічно професійного і кваліфікованого персоналу, можливості створення кооперацийних зв'язків у сфері виробництва і збуту, наявних каналів збуту або можливостей їх створення. Для оцінювання технологічних можливостей виробництва інноваційної наукової продукції НЗ може використовувати технологічні карти для визначення місця кожного технологічного обладнання у процесі комерціалізації інновації.

Інноваційні можливості НЗ визначають на основі зіставлення інноваційного і виробничо-збутового потенціалів компанії з ринковим потенціалом (інвестиційно-інноваційним кліматом країни), у результаті чого уможливлюється вибір напрямів розвитку інноваційної діяльності компанії. Перспективні напрями інноваційної діяльності повинні

відповідати загальній стратегії розвитку, цілям та завданням НЗ. Актуальним є аналіз наявних методів і моделей, які дали б змогу сформувати напрями діяльності НЗ відповідно до його інноваційних можливостей та вибирати стратегії розвитку венчурної діяльності НЗ [1-5].

Питанням вибору напрямів креативної інноваційної діяльності та перспективних інноваційних ідей, проблемам формування і вибору венчурних інноваційних проектів, у літературі зосереджено зовсім мало уваги. Більшість праць пропонують матриці вибору основних видів діяльності підприємства, визначення структури таких видів діяльності, проте не пропонують методичних підходів щодо вибору венчурних проектів та можливих стратегій організаційних змін і фінансування таких проектів. Матриця Бостонської консалтингової групи, матриця І. Ансоффа, матриця "General Electric – McKincey", матриця фірми A. D. Little не зовсім підходять для аналізу та вибору напрямів інноваційної діяльності з метою створення венчурних підрозділів, оскільки розглядають варіанти стратегічного розвитку бізнес-одиниць, які вже довший час працюють або виходять на нові ринки на основі фактичних, реальних, а не прогнозованих даних з ймовірнісними характеристиками. Венчурні підрозділи тільки планують створювати, тому важливим є пошук ринків, що швидко зростають або перетворення ніш на нові ринки, частки яких є слабко прогнозованими. Відомі моделі аналізу і вибору напрямів інноваційної діяльності не враховують унікальності продукції, розраховані на масове, серійне виробництво, стабільне зовнішнє середовище. Заслуговує на увагу тривимірна модель Д. Абеля, в якій запропоновано визначення і вибір галузі бізнесу на підставі трьох показників (вимірників): групи покупців, потреби покупців, технології, які використовують під час розроблення продукту та його виробництві. Ця модель була частково використана для побудови моделі вибору напрямів інноваційних досліджень та вибору стратегій венчурної діяльності підприємства [11].

Досвід венчурної діяльності підприємств показує, що наявність саме креативного та інноваційного потенціалів розроблення і втілення ідеї у конкретному зразку (прототипі готового виробу) є першочерговою умовою для ведення такої діяльності. Крім того, ринкові можливості сприймати інновації певного напряму і типу, тенденції розвитку вже наявних ринків, можливості їхнього пожвавлення і підвищення темпів росту, потреби і запити споживачів щодо інноваційної продукції формують рушійні сили розвитку венчурної діяльності та передбачають наявність у венчурного проекту ринкового потенціалу. Саме ці потенціали можуть бути використані у матриці вибору венчурних проектів. На перших етапах венчурної діяльності важливе значення має розроблення інноваційної продукції відповідно до потреб ринку; на пізніших етапах життєвого циклу венчурного проекту, коли інноваційний продукт розроблений, все більшого значення набуває виробничо-збутовий потенціал підприємства, який відображає спроможність виробляти і просувати інноваційні продукти на ринок. На етапі розробки венчурного проекту підприємство може не мати широкої збутової мережі інноваційної продукції та досвіду щодо її формування, виробничих потужностей, які можна організувати через спільну діяльність з іншими великими виробниками через створення стратегічних альянсів, консорціумів, спільних підприємств. Тому цей фактор у початковій матриці вибору венчурних проектів можна не брати до уваги за умови, що є хоча б незначні можливості його реалізації.

Важливим критерієм вибору ризикових напрямів досліджень на великих НЗ є відповідність і спорідненість галузі (ринку), в якій планує працювати креативний підрозділ, із загальним напрямом діяльності НЗ. За таких умов компанія може досягти синергетичного ефекту, забезпечивши високий виробничо-збутовий потенціал (наявність і використання спільних маркетингових та збутових систем управління інноваційною діяльністю тощо).

На етапі формування варіантів стратегій реалізації інноваційних цілей НЗ шукає можливі шляхи реалізації стратегічних інноваційних цілей. НЗ виконує розрахунки щодо способу впровадження інновації: працівникам НЗ самостійно розробляють науково-технічні продукти (створюють креативні підрозділи) або НЗ купує патенти і ліцензії на винаходи.

Такі розрахунки передбачають визначення потреби у фінансових, трудових, матеріальних та інших ресурсах для реалізації вибраної форми розроблення і впровадження інновацій. Якщо НЗ самостійно розробляє науково-технічну продукцію, відбувається процес генерації та відбору ґрунтовних ідей, які можуть забезпечити виконання важливих завдань та досягнення інноваційних цілей організації.

На цьому етапі застосовують техніки та інструменти креативного мислення з метою генерування найбільшої кількості ідей, відбору усіх можливих ідей, придатних для досягнення інноваційних цілей та завдань компанії.

**Висновки.** Запропонований і розроблений інструментарій креативного менеджменту НЗ з відображенням зв'язків та системою інноваційних педагогічних технологій, що відображають ґрунтовний зв'язок між двома предметними областями у сучасний час.

**Література:**

1. Альтшеллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшеллер.. – Новосибирск,: Изд. Новосибирского ГУ. – 1986. – 204 с.

2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Сов. Педагогика. – 1989. – №12. – С. 43-55.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник./ І.М. Дичківська. – К.: Академвидав., 2004. – 352 с.

4. Князь С.В. Креативні рішення щодо обрання пріоритетних напрямків розвитку бізнес системи / С.В. Князь, Ю.Р. Кузик, Д.К. Зінкевич // Вісник нац.. ун-ту "Львівська політехніка": Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. – Львів. – 2009. – Вип. № 640. – С. 298-304.

5. Кузьмін О.Є. Креативний менеджмент: навч. посібник / О.Є. Кузьмін, С.В. Князь, І.В. Литвин, Д.К. Зінкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2010. – 124 с.

УДК 378.017

***Лузік Е.В.***
*д. пед. н, професор*
*Національний авіаційний університет, м. Київ*

## ІНТЕГРАЦІЯ ГУМАНІТАРНОГО І НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОГО ЗНАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

*Статья посвящена решению актуального вопроса высшего профессионального образования – интеграции гуманитарного и технического знания в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов авиационной отрасли.*

***Ключевые слова**: интеграция; профессиональная подготовка; интегрированный учебный курс; компетентнисно-деятельностный подход; проектно-контекстного обучения.*

*The article is dedicated to the solution of the topical issue of the higher professional education, integration of humanitarian and technical skills in the process of vocational training of future specialists in the sphere of aviation.*

***Keywords**: integration, training, integrated curriculum; kompetentnisno-activity approach, design and training context*

**Актуальність дослідження**

Якість сучасної освіти була і залишається актуальною проблемою для досліджень педагогічною спільнотою. В програмних документах ЮНЕСКО найвища перевага віддається політиці якості в сфері освіти. В цьому зв'язку ведеться постійний пошук шляхів удосконалення освітніх систем і підвищення їхньої якості.

- Виходячи з нормативних документів ІКАО, сучасний фахівець авіаційної галузі, поруч з професійною підготовкою, повинен мати такий рівень загальнокультурного розвитку, який дозволив би йому вільно і ефективно орієнтуватися в динамічній і швидко-змінюючій дійсності. Саме тому конкурентоспроможність сучасного випускника авіаційного ВНЗ залежить не тільки від оволодіння студентами специфікою майбутньої спеціальності, але й від їх різнобічної гуманітарної культури, творчого мислення, вихованості. Найважливішим засобом вирішення завдання формування гармонійно-розвиненої особистості, що здатна адаптуватися до швидко змінюваних динамічних умов життя, є, на наш погляд, інтеграція науково-природничого, професійно-орієнтованого і гуманітарного знання [1].

**Основний зміст**

Процес інтеграції в різних галузях людського знання викликає підсилення взаємозв'язків, єдність всіх елементів, гармонізацію відносин, за рахунок чого і здійснюється формування якісно нової цілісної системи з більш високими ефектами і організаційним рівнем.

Сучасне інформаційне суспільство пред'являє нові вимоги до шляхів отримання і передачі знань. На перший план виходить завдання принципово нового проектування моделей навчального процесу, конструювання змісту і організації навчального матеріалу, педагогічної діяльності того, хто навчає, і навчальної діяльності того, хто навчається, в освітньому просторі. Інтеграція науково-природничої, професійно-орієнтованої і гуманітарної освіти радикально змінює характер навчального процесу, дозволяє в повній мірі розкрити творчий потенціал і студента, і педагога, що дає можливість різко підвищити якість і стійкість універсальних, а не тільки професійних знань, формування особистісної культури і світогляду студента.

Впровадження інтегрованих курсів в навчальний процес авіаційного ВНЗ дозволяє сформувати цілісність сприйняття суб'єктом навчання навколишнього середовища, єдиного світосприйняття, в результаті чого формуються елементи інтегративної культури фахівця. Таким чином у студента розвиваються інтегровані (комплексні) уміння, що включають в себе спектр гуманітарних, соціальних, загальнонаукових, загальнотехнічних професійних і політехнічних умінь [2]. Крім того, використання інтегративних курсів сприяє формуванню гнучкого і цілісного мислення, яке характеризується орієнтовною основою дій високого рівня узагальненості.

Побудова таких інтегративних курсів заснована на головних наукових контурах сучасної педагогіки вищої професійної школи, для нової шкали цінностей якої характерні: гуманізація і гуманітаризація, особистісна орієнтація освіти, розробка технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, на оптимальне задоволення потреб студентів в моральному і культурному зростанні. Саме тому направляючою стратегією інтеграції гуманітарного і науково-природничого знання вищої професійної освіти ми вбачаємо у особистісно-діяльнісному підході, при якому студент – майбутній фахівець авіаційної галузі виступає у цілісному педагогічному процесі як суб'єкт своєї діяльності і саморозвитку, формуючи відповідальність за результати всього, що він створює і виконує.

Так, для формування особистості студента – соціолога авіаційної галузі в навчальному процесі Гуманітарного інституту Національного авіаційного інституту використовується інтегрований навчальний курс "Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях", що припускає організацію і управління навчальною діяльністю студентів на основі базисної гуманітарної освіти і поглиблені професійних знань, умінь, навичок методами математичної статистики, одночасно, через інтеграцію гуманітарного і технічного знання, що спрямоване на всебічний розвиток майбутнього фахівця соціальної сфери і

засвоєння ним предметних знань. Запропонований студентам спеціальності 6.030101 "Соціологія" в третьому семестрі авторський навчальний курс, складаючи три модулі, включає навчальний матеріал таких попередніх навчальних дисциплін як: вища математика, інформатика, програмування соціальних досліджень, математична статистика, експериментальна психологія. Основними завданнями інтегративного навчального курсу були вибрані:

- визначення можливостей і меж математизації в психології і соціології;
- виявлення змісту математичної соціології як системи методів наукового пізнання соціологічних процесів і явищ засобами математики;
- розробка принципів вибору і оцінки адекватності математичних методів для розв'язання різноманітних соціологічних задач;
- визначення можливостей і шляхів створення спеціального математичного апарату соціології для вивчення процесів відображення зовнішнього світу;
- визначення принципів і методів моделювання соціологічних процесів діяльності людини та ергатичних систем.

Це дозволило сформувати наступні продуктивні знання та інтегровані уміння:

Продуктивні знання ($З^Т$ – знання теорії).

1.Основні поняття статистичних методик для математичної обробки експериментальних даних – $З^Т$.

2.Шкали вимірювання для отримання правильних результатів досліджень – $З^Т$.

3. Відрізняти критерії по виявленню розбіжностей в досліджуваних ознаках від інших методів дослідження ознак $З^Т$

4. Обґрунтовувати застосування критеріїв оцінки достовірності зсувів у соціологічних дослідженнях $З^Т$

5. Використовувати відповідні критерії оцінки змін зсувів у математичній обробці даних дослідження – $З^Т$

6. Виділяти багатофункціональні статистичні критерії серед інших для вирішення задач практичної соціології – $З^Т$

7.Виділяти метод рангової кореляції серед інших методів статистично обробки в соціологічних дослідженнях – $З^Т$.

Інтегративні уміння ($З^А$ – знання алгоритму).

8. Класифікація методів вирішення професійно-орієнтованих соціологічних задач – $З^А$

9.Визначати й застосовувати алгоритми підрахунків відповідних критеріїв розбіжностей при соціологічних дослідженнях – $З^А$.

10. Використовувати критерії розбіжностей для математичної обробки відповідних задач практичного соціолога – $З^А$.

11. Формувати алгоритм прийняття рішення про вибір критеріїв змін – $З^А$.

12. Формувати алгоритм прийняття рішення при використання багатофункціональних статистичних критеріїв – $З^А$.

13. Практично використовувати багатофункціональні статистичні критерії для задач практичної соціології – $З^А$.

14. Формувати алгоритм прийняття рішення про використання методу рангової кореляції Спірмена – $З^А$.

15. Практично використовувати метод рангової кореляції для математичної обробки в соціології – $З^А$.

Таким чином, в даному курсі охоплювався як особистісний, так і професійний аспекти становлення майбутнього авіафахівця.

Крім того, важливим моментом при вивченні інтегративних курсів виступає організація суб'єкт-суб'єктних відносин, що пов'язана із сумісним пошуком способів вирішення багатовекторних педагогічних задач. Звідси важливим аспектом при використанні в навчальному процесі інтегрованих курсів стало питання про формування структури і змісту

курсу, а також вибір форм, методів і способів здійснення впливу на студентів, які спрямовувалися за допомогою особистісно-діяльнісного підходу на розвиток індивідуальності студента і формування його психічної суб'єктності. Саме тому, на практичних заняттях з даного інтегрованого курсу особлива увага приділялася таким інноваційним технологіям навчання як ділова і ситуаційна гра (для впровадження відповідних математичних критеріїв в соціологічні дослідження); розробка рольових проектів (для вирішення проблем соціально-психологічного спрямування); case-study і портфоліо (для активізації пізнавальної діяльності студентів в процесі самостійної квазіпрофесійної діяльності) і т. і.

Крім того, в педагогічних дослідженнях доведено, що однією з найбільш ефективних структур взаємодії викладача і студента в контексті інтеграції як процесу гуманізації вищої професійної освіти виступає контексно-проектне навчання з технологіями індивідуально-творчого підходу, основним призначенням яких є виявлення і розвиток креативних (творчих) здібностей особистості, створення умов для її самореалізації. Такий підхід дозволяє охопити механізми загального і професійного саморозвитку особистості; крім того, він сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчальної діяльності з навчанням організації саморуху до кінцевого результату [3].

Гуманітарна підготовка студентів авіаційної галузі, інтегрована з оволодінням професійними технічними знаннями, уміннями і навичками, призводить до розвитку так званої інтегративної культури студента, що гарантує формування комплексних (творчих) умінь майбутнього фахівця і включає в себе формування як професійно-значущих, так і особистісних якостей студента. В процесі навчання студенти поступово рухаються до усвідомленого оволодіння технологією гуманітарної інженерної діяльності, що дозволяє не тільки бути конкурентоздатним в своїй галузі, але й сприяє отриманню універсальної висококваліфікованої підготовки з широким спектром практичних можливостей – тобто спроможності до оволодіння суміжними професіями. Таким чином, інтегративний навчальний курс ми розглядаємо як курс, вивчення якого сприяє поглибленню і розширенню міжпредметних продуктивних знань; формуванню інтегративних умінь, що може бути побудований на основі довільних типів, форм, способів, об'єктів міжнаукової інтеграції.

Які ж основні методичні напрямки конструювання інтегративних курсів ми можемо запропонувати? Це:

- поліпредметні інтегровані або універсальні курси, що припускають заміну ряду фундаментальних курсів (наприклад, курс природничих дисциплін, що включає філософію, фізику, хімію і біологію для соціологів авіаційної галузі). Особливість цих курсів полягає в тому, що треба вводити як можна раніше (починаючи з першого семестру), реалізуючи, тим самим, більш логічну послідовність вивчення предметів загальнонаукового циклу при виконанні певних педагогічних умов і технологій;
- інтегративні курси, що створені на основі пограничних наук, які виникли на основі відкриття нових природничих наук і наукових дисциплін (наприклад, вікова та педагогічна психологія, диференціальна і експериментальна психологія, математичне моделювання соціологічних досліджень і т. і.), або на основі стрижневих наук, що пронизують всі галузі сучасного знання (наприклад, інформаційні технології в соціологічних дослідженнях). Зміст інтегративних курсів даного класу, що формується на основі структури і логіки змісту цих наук, дозволяє розвити у студентів так зване "планетарне мислення", для якого властивими є висока самоорганізація, глибокі професійні знання, творча інтуїція, прагнення до саморозвитку;
- інтегративні курси, в основі яких лежить вивчення комплексних об'єктів, що слугували приводом для створення інтегративних курсів (Земля, біосфера, людина і середа її існування), (наприклад, психологія життєдіяльності, екологічні проблеми світового середовища, конфліктологія, психологія екстремальних ситуацій, психологія професійної діяльності, основи авіації і т. і.). Сутність даного класу інтегративних курсів полягає у розглядах в тих чи інших темах курсу різних поглядів на уявлення одного об'єкту;

систематизація властивостей його, формування інтегрованих умінь і навичок, а також продуктивних знань;

- основою проблемного типу інтеграції природонаукових знань є намагання сформувати інтегровані курси для вирішення локальних та глобальних проблем (наприклад, психологія життєдіяльності, проблеми світового середовища, людський фактор в авіації, психологія екстремальних ситуацій і т.і.).

Таким чином філософське осмислення реальних проблем, з якими зустрічається спеціаліст на виробництві, вимагають від майбутнього випускника авіаційного університету глибоких знань не лише з фундаментальних загальнонаукових та загальнотехнічних і технологічних дисциплін, а й з гуманітарних, зокрема, філософії, соціології, педагогіки, психології, правознавства, екології та ін. Крім того, нове визначення освіти як умови формування майбутнього фахівця професійною суб'єктивністю пов'язується з більш глибинним розумінням вищої професійної освіти: не просто як процесу передачі знань, умінь та навичок, а як процесу і результату визначення людиною себе і суспільства, природи, космосу, своєї ролі в збереженні і добродійному перетворенні світу, тобто бути професіоналом у вибраній сфері, бути особистістю, яка здатна успішно діяти у постійно плиному світі з високим ступенем невизначеності, бути людиною з різнобічним гуманістичним та гуманітарним мисленням, яка спирається на культурну спадщину попередніх поколінь.

Виходячи з того, що освіта, як відкрита динамічна система, повинна забезпечити здібність майбутнього фахівця до аналізу змін, упередженню майбутнього, гнучкості реакції, змінюються роль і цілі професійної підготовки в системі технічної освіти, а саме, вивчення законів гармонійної взаємодії природи і суспільства та сучасна підготовка можливостей їх практичного використання. Таким чином, об'єднання фундаментальності (загальнонауковий та гуманітарний цикли підготовки); ступеневості пізнання (загальнотехнічні та професійно-орієнтовані курси); формування творчого мислення на засадах проектно-контекстного навчання (професійно-орієнтовані, гуманітарні та наукові дисципліни та цикл професійних навчальних курсів) і філософських засад світоглядних позицій майбутнього фахівця буде сприяти становленню філософії сучасної технічної освіти як інтегрованої (міждисциплінарної ) галузі, яка включає в себе ціннісні, гуманітарні та етичні параметри, що інтегрують природничо-наукові, загально- і спеціально-технічні знання і гуманітарні принципи, які становлять основу традицій світової і вітчизняної культури. В той же час, викладання інтегративних навчальних курсів, на наш погляд, слугує теоретичною основою для розгортання прикладних наукових досліджень в класичному університеті. Тому в основу удосконалення змісту інтеграції гуманітарного і науково-природничого знання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі, на наш погляд, повинно бути покладено ряд основних фундаментальних морально-естетичних імперативів:

- загальнолюдські цінності (норми міжособистісного спілкування);
- національно-орієнтовані цінності (ідея національного самовизначення, національна культурна традиція);
- цінності сучасного світу (демократія, права людини, свобода вибору).

Саме ці морально-естетичні імперативи дозволяють, в якості несучої конструкції системної підготовки авіаційних фахівців, сформувати сутність гармонійно розвиненої людини – освітньої, культурної, фізично і морально здорової, соціально-орієнтованої творчої особистості з активною соціальною позицією у швидкоплинному суспільстві. Це, передусім, гармонія різних рівнів мислення: предметного, операціонального, теоретичного, конструктивно-евристичного та світоглядно-особистісного, що, в свою чергу, вимагає переорієнтації навчального процесу в авіаційному ВНЗ на якісно нову технологію навчання, яка б мала багатоцільовий характер.

Виділимо ряд основних напрямків у вирішенні цієї проблеми. По-перше, це проникнення гуманітарного знання і його методів у зміст природничо-наукових і технічних дисциплін. По-друге, переорієнтація історичних фрагментів природничо-наукових дисциплін

на гуманітарну спрямованість. По-третє, комплексне засвоєння теоретичних знань про людину, яка включена до технічних систем, що сприятиме розвитку людського культурного змісту інженерно-технічної освіти. Цей зміст повинен знаходити вплив у світоглядних засадах наукових та інженерних концепцій, в історії винаходів і відкриттів, в драматичних життєвих шляхах видатних вчених та інженерів. Крім того, практично не вичерпними є закладені у сфері науки і техніки резерви естетичних переживань та естетичного виховання. Не варто нехтувати і етнокультурними чинниками технічної і природничо-наукової творчості, що також є одним із засобів формування у студентів розуміння змісту інтегрованого знання як сутності всієї людської діяльності.

**Висновки**

Проведене нами дослідження дозволяє сформувати нові підходи до проектування нових технологій в професійній підготовці майбутніх авіафахівців:

- використання компетентнісно-діяльнісного підходу до формування структури і змісту навчального матеріалу інтегрованих курсів;
- проектно-контекстне структурування самостійної діяльності майбутніх фахівців авіаційної галузі;
- особистістно-діяльнісний підхід до навчання, коли на перше місце в освітньому процесі виходить сама діяльність (створення образу світу і пізнання його в контексті створення) і особистість (як персональна відповідальність за свої творення).

**Література:**

1. Белолипецкая С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов : монография / С.Ю. Белолипецкая. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2006. – 135 с.

2. Жданова Г.А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе : автор. дис. к-та пед. наук : 13.00.08. – М., 2005. – 16 с.

3. Иванов В.В. Педагогические технологии в инженерном вузе. / В. Иванов, Ф. Шагеева, А. Иванов // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – с. 120–124.

УДК 37.014

***Метлик И.В.,***
*д. пед. н., ст.н.с.,*
*Институт семьи и воспитания Российской академии образования (ИСВ РАО),*
*г. Москва*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Розглядаються соціокультурні умови розвитку духовно-морального виховання дітей і молоді в Російській Федерації. Охарактеризовано стан духовно-моральної культури сучасного російського суспільства, тенденції її змін у зв'язку з функціонуванням основних соціальних інститутів, впливом різних трендів державної соціальної політики. Сформульовані пропозиції про пріоритетні заходи у сфері освіти в цілях розвитку духовно-морального виховання учнів дітей та молоді.*

***Ключові слова**: виховання, духовно-моральне виховання, освіта, державна політика в галузі освіти.*

*In article social and cultural conditions of development of spiritually-moral education of children and youth in the Russian Federation are considered. The condition of spiritually-moral culture of a modern Russian society, a tendency of its changes in connection with functioning of the*

*basic social institutes, influence of various trends of the state social policy is characterized. Offers on priority measures in an education sphere with a view of development of spiritually-moral education of pupils of children and youth are formulated.*

***Keywords**: education, spiritually-moral education, education, public policy in area of education.*

Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи в Российской Федерации в настоящее время составляет одно из важнейших направлений общественного воспитания. В процессе этого воспитания человек изучает, осваивает и присваивает мировоззренческие представления и нравственные нормы, вырабатывает основы этнического и исторического самосознания, что формирует его принадлежность к определённому народу, мировоззренческой социокультурной группе, обществу.

В настоящее время главными субъектами духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в Российской Федерации являются (примерно в последовательности значительности влияния от большего влияния к меньшему влиянию):

- семья, родители (законные представители) детей;
- российские и зарубежные средства массовой информации и коммуникации (СМИ), включая сферу компьютерных коммуникаций, Интернет;
- школа, образовательные учреждения, система образования;
- неформальные детские и молодежные группы, объединения, сообщества;
- органы государственной власти и местного самоуправления, государственные и муниципальные организации и учреждения (прежде всего в создании правовых и иных условий духовно-нравственного воспитания);
- религиозные и другие мировоззренческие организации, группы;
- национально-культурные общества, объединения;
- формальные детские и молодежные группы, объединения, сообщества (самодеятельные, при общественных объединениях, политических партиях, движениях и др.).

Существенную роль, особенно для определенной части детей и молодежи, прежде всего, часто выезжающих за рубеж и обучающихся за рубежом, играют зарубежные субъекты духовно-нравственного воспитания, представленные зарубежными религиозными организациями и группами, культурными объединениями, неформальными и формальными молодежными группами.

В регионах России в последние годы активизируются процессы участия граждан, семей, гражданских ассоциаций в организации и осуществлении разнообразных позитивных мер, направленных на духовно-нравственное воспитание детей и молодежи. Такие меры фактически поддерживаются принятыми во многих регионах и муниципальных образованиях региональными и муниципальными программами духовно-нравственного воспитания, проектами, инициативами. Это, например, программа «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи, развитие и укрепление семейных традиций в Краснодарском крае» на 2007-2010 гг., областная целевая программа «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи Курской области на 2006-2010 гг.» (в области реализованы уже ряд таких программ), областная программа «Основы духовно-нравственного воспитания населения Белгородской области» на 2007-2010 гг., областная «Программа духовно-нравственного просвещения в общеобразовательных учреждениях Воронежской области» (2001 г.), областная целевая программа «Организация духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в Тульской области» на 2007-2010 гг. Аналогичные программы в республиках: «Концепция развития духовно-нравственной культуры и гражданской активности детей, подростков и молодежи «Молодежь — стратегический ресурс Республики Башкортостан» на 2006-2015 гг., Программа «Развитие духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Татарстан на 2008-2011 гг.». В муниципальных образованиях, например: городская целевая программа «Духовно-нравственное воспитание детей и

молодежи в семье, школе и внешкольном пространстве» города Ульяновска (2007 г.); районная целевая программа духовно-нравственного просвещения семьи, детей и молодежи «Моя семья» в г. Клин Московской области (2008 г.), Программа духовно-нравственного воспитания и развития детей и молодежи в Юго-Восточном административном округе Москвы на 2008-2010 гг., целевая программа «Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи в г. Прокопьевске на 2008-2011 гг.» (Кемеровская область) и др.

Однако на федеральном уровне до сих пор реально действующей программы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в Российской Федерации нет, хотя о необходимости такой программы периодически высказываются политики, деятели образования и культуры. Тематика духовно-нравственного воспитания представлена в содержании ряда общественных, общественно-церковных программ и проектов, а в федеральных государственных программах только фрагментарно. Например, в рамках федеральной целевой программы «Молодежь России (2001-2005 гг.)» имелась подпрограмма «Формирование условий для гражданского становления, патриотического, духовно-нравственного воспитания молодежи. Увековечение памяти защитников Отечества». В периодически принимаемых программах развития столичного образования (г. Москва) имеются разделы, рубрики, проекты о духовно-нравственном воспитании. Однако их содержание зачастую представляет собой набор воспитательных мероприятий без осмысления их именно как направленных на духовно-нравственное воспитание.

В 2008 г. депутатами Госдумы, Общественной палатой РФ и Общественным советом при Представителе Президента в Центральном федеральном округе была подготовлена Концепция государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в РФ и защиты их нравственности до 2020 года. Прошли соответствующие парламентские слушания на тему «О концепции государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей в Российской Федерации и защите их нравственности: правовой аспект». Вопросы духовно-нравственного развития и гражданского образования современной российской молодежи, а также взаимодействие государственных органов власти и религиозных объединений в этой сфере обсуждались на совместном заседании президиума Государственного Совета Российской Федерации и Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте Российской Федерации (г. Тула, 11 марта 2008 г.). С участием главы государства Д.М. Медведева, Патриарха Московского и вся Руси Кирилла, духовных лидеров религиозных объединений народов России обсуждались вопросы борьбы с экстремизмом и пагубными привычками у молодого поколения, а также духовно-нравственное воспитание молодежи и взаимодействие в этой сфере государства и религиозных организаций.

В соответствии с указанными региональными и муниципальными программами в социальной сфере, системе образования осуществляются многие позитивные мероприятия, проекты, инициативы, направленные на воспитание духовно-нравственной культуры детей и молодежи. В то же время, все документы, программы по данной теме до сих пор оказывают недостаточное влияние на социальную практику, не являются действительно комплексными, не охватывают все сферы общественной жизни и не исполняются с равной степенью обязательности на всей территории Российской Федерации и в отношении всех субъектов духовно-нравственного воспитания. Региональные и муниципальные программы духовно-нравственного воспитания также по объективным причинам, как правило, не являются действительно эффективными, не обеспечены необходимыми финансовыми ресурсами, их финансирование в основном продолжает осуществляться «по остаточному принципу» (эту ситуацию обострил и финансовый кризис). Например, на реализацию указанной выше областной программы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в Тульской области департаменту культуры, как указано в соответствующих документах, выделено на первые два года всего 510 тыс. рублей. Иначе говоря, целенаправленные работы по совершенствованию условий для духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в

целом регионе в течение года финансируются в объеме примерно 20 средних ежемесячных зарплат по стране.

Ещё одной объективной проблемой, сдерживающей проектирование и обеспечение развития духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, прежде всего на федеральном уровне, является недостаточно чёткое определение основных концептуальных теоретических позиций этой практики, что отражается и на содержании реализуемых программ (терминологии, целеполагании, методологических и теоретических позициях). Требуется более определённое, конкретное формулирование целей и мероприятий духовно-нравственного воспитания, ориентированных на различные адресные группы: на всех детей и всю молодежь в стране; конкретно на детей и конкретно на молодежь; на разные группы детей, в том числе учащихся, в соответствии с регионом проживания, этнической принадлежностью, мировоззренческими и культурными особенностями их семей, населения территории. В то же время такие разработки могут появиться только при активной поддержке соответствующих федеральных структур и научных учреждений, при условии координации и достаточном обеспечении на федеральном уровне и в регионах таких работ, научно-исследовательских разработок и практических мероприятий.

Характеризуя социокультурные условия развития духовно-нравственного воспитания в современной Российской Федерации, рассмотрим состояние духовно-нравственной культуры современного российского общества, тенденции её изменений в связи с функционированием основных социальных институтов.

Современное российское общество продолжает развиваться фактически в переходном периоде. Вследствие кардинальной смены государственной идеологии и социально-политической парадигмы развития в начале 1990-х годов, дополненных болезненным территориальным разделением страны, разделением русского и ряда других народов народа на их исторических территориях проживания, рядом экономических кризисов современный социум продолжает находиться в состоянии мировоззренческой и нравственной дезориентации, которая не преодолена и до настоящего времени. До сих пор общество существует в пространстве разнонаправленных социокультурных процессов, среди которых: болезненная (потому что для многих вынужденная, не добровольная) ресоциализации больших масс населения — отказ от стереотипов и форм советского образа жизни; восстановление исторической и культурной преемственности с досоветским прошлым; освоение новой социальной реальности в условиях «социализации без основы» и при активном воздействии внешних факторов (от процессов глобализации культуры до влияния иностранных религиозных сект), а значит с большой вероятностью деструктивных внешних воздействий.

Всё это обусловливает долговременный кризис воспитания детей и молодежи, который преодолевается с трудом в ходе постепенной смены поколений и формирования в общественном сознании нового позитивного образа российской культурной и гражданской идентичности, национально-религиозного возрождения народов России. Несмотря на позитивные социальные процессы и результаты в сфере духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, достигнутые в последние годы усилиями множества деятелей государства, культуры, образования, граждан, тем не менее, к сожалению, приходится констатировать, что они пока не обеспечили перелома общей негативной ситуации, сформировавшейся в начале 1990-х годов. В результате в настоящее время общее состояние духовно-нравственной культуры детей и молодежи в Российской Федерации как совокупного результата духовно-нравственного воспитания остается неудовлетворительным и характеризуется:

- в целом низким уровнем духовно-нравственной культуры основной массы детей и молодёжи и в связи с этим малой восприимчивостью детской и молодёжной среды к позитивным духовно-нравственным воспитательным воздействиям и практикам;

- сохраняющимся с советского периода разрывом между содержанием традиционной духовно-нравственной культуры народов России и содержанием воспитания детей и молодежи в государственной и муниципальной системе образования;

- угрозами усиления влияния на процессы духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи идеологий и групп экстремистской — антигуманной и асоциальной направленности;

- проявившимся в последние годы разрывом между практикой общественного духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, прежде всего в государственной и муниципальной системе образования, в системе учреждений культуры и др., реализуемой в различных регионах Российской Федерации. На фоне в целом недостаточного внимания органов власти к вопросам духовно-нравственного воспитания детей и молодежи на основе ценностей традиционной духовно-нравственной культуры народов России на федеральном уровне в некоторых регионах предпринимаются серьезные меры в этой области с опорой на духовно-нравственную культуру и традиции населения региона. Они дают положительные результаты, отражающиеся в объективных данных о состоянии социума. Однако, будучи не встроены в общегосударственную политику в этой сфере, такие результаты порождают определенные противоречия в общественном сознании, а в отдельных случаях приводят к искажениям, обусловленным региональными и местными особенностями;

- продолжающимся «кризисом идентичности» существенных слоёв детей и молодежи, не испытывающих существенного позитивного духовно-нравственного влияния со стороны семьи, традиционных религиозных объединений народов России, национально-культурных объединений как субъектов воспитания, ориентированных на формирование традиционной духовно-нравственной культуры. Мировоззренческая и духовно-нравственная «потерянность», «беспризорность» больших масс детей и молодежи способствует проявлению в детской и молодежной среде отрицательного отклоняющегося поведения, множество детей и молодёжи вовлекаются в мировоззренческие группы деструктивной духовно-нравственной направленности. Это деструктивные религиозные секты, оккультно-религиозные группы, молодежные субкультурные объединения антигуманной и асоциальной направленности (типа готов, эмо, сатанистов и т. п.), экстремистские политизированные объединения разного толка, равно, условно говоря, «профашистские» и «антифашистские», поскольку и те и другие допускают правонарушения, провоцируют своих последователей на антигуманные и противоправные действия, пренебрежение законом;

- противоречивостью в деятельности субъектов духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, отсутствием разработанной, а главное — реально проводимой целостной, принятой и понятной обществу государственной политики в области духовно-нравственного воспитания детей и молодежи на федеральном уровне государственного управления.

Объективными подтверждениями этих тезисов могут служить социологические данные и ценностных установках детей и молодежи в нашей стране. Но главное — это данные о реальном состоянии и поведении детей и молодежи в отношении таких ценностей как семья, личная нравственная и социальная ответственность, любовь к своему народу, Родине, патриотизм, гражданственность, основные права человека и гражданина, правовые и нравственные социальные нормы — начиная буквально с ценности собственного здоровья и здоровья близких. Данный вывод может быть проиллюстрирован на примере практического отношения к семейным ценностям, которое находит своё выражение в состоянии социального института семьи. Согласно российским и зарубежным социологическим исследованиям и оценкам Российская Федерация в последнее десятилетие занимает одно из первых мест в мире по уровню разводов. Доля детей, рожденных вне зарегистрированного брака в 2004 г., по данным мониторинга Детского фонда ООН, составляла в Российской Федерации около 30% и в последующий период не снижается. Российская Федерация обогнала большинство стран мира по числу абортов, количество которых (фиксированных и нет) в нашей стране превысило количество родов. Причем аборты у несовершеннолетних уже составляют значительную часть от общего числа — около 4% среди девочек 15 лет.

Помимо этого, Российская Федерация занимает первое место в мире по численности брошенных детей: у нас примерно каждый 40-й ребенок живет в государственных учреждениях, патронатных семьях или у опекунов. Закономерно наше общество оказалось на первом месте в мире по показателю смертности среди подростков 15-19 лет от самоубийств. Смертность от убийств у нас самая высокая в Европе: 26 случаев на 100 тыс. человек (1).

Российская Федерация, а по сути, историческая Русь в единстве Российской Федерации, Украины и Белоруссии, в настоящее время — фактически, основная «черная дыра» на мировой демографической карте по темпам и масштабам вымирания коренного населения (2). И такое положение невозможно объяснять глобальными демографическими процессами. Многие другие страны, регионы мира активно развиваются, наращивая свой демографический потенциал на основе традиционной духовно-нравственной культуры общества. При этом активно развиваясь экономически, технологически и зачастую имея при этом гораздо меньшие экономические и природные ресурсы и возможности.

Криминализация, наркотизация, интеллектуальное оболванивание детей и молодежи разрушительной пропагандой аморализма и бездуховности в основных, в том числе государственных, СМИ реально никак не ограничивается. На всех телеканалах, в том числе финансируемых из госбюджета, т. е. за счёт средств налогоплательщиков, продолжается фактическая пропаганда насилия, антипатриотических убеждений, свободы поведения в сексуальных отношениях, антисемейных ценностных ориентаций. На одну телепередачу, в которой семья, отношения полов, отношение к своему народу, Родине показываются с учётом традиционных духовных и моральных ценностей народов России приходится десяток передач, которыми эти ценности разрушаются, высмеиваются, дискредитируются. На эти же цели ориентирована и практически вся непрерывно идущая коммерческая реклама. Место и влияние позитивной социальной рекламы (следует в положительном смысле указать на её появление в последние годы, например серии сюжетов антиалкогольной здоровьеохранительной, семейной направленности) продолжает оставаться незначительным. Любые более-менее значимые ограничительные законопроекты в сфере охраны традиционной нравственности общества, детей и молодёжи, введения общественного контроля над СМИ, общедоступного преподавания традиционной религиозной культуры в системе образования до сих пор тормозятся, не принимаются или выхолащиваются. Уже «на подходе» они атакуются массированными кампаниями в СМИ как введение цензуры, ограничение свободы слова, «насилие» над обществом, «клерикализация светской школы» и т. п.

Преодолению кризисных явлений в одном из основных социальных институтов (семья, религия, производство, государство, образование) может служить использование ресурсов других основных социальных институтов вследствие их неразрывной, органической связи в жизни общества. В то же время комплексный, системный кризис всех социальных институтов в переходный исторический период («смутное время» в понятиях русской политической культуры) в разной мере снижает возможности их взаимного компенсаторного позитивного воздействия и создает дополнительные риски социокультурных деструкций.

В сфере организованного позитивного общественного воспитания детей и молодежи главными субъектами сейчас являются семья, школа и государство. Российская семья в её здоровой и восстанавливающейся части успешно выполняет функции социализации и воспитания детей, а также формирует образовательный запрос на позитивное нравственное и мировоззренческое воспитание детей в российской школе. В то же время российские семьи в другой, также существенной части (не менее половины семей в стране) являются неполными или по другим признакам недостаточными для полноценной реализации функций духовно-нравственного воспитания и социализации своих детей. Они сами нуждаются в поддержке и оказываются мало восприимчивыми к позитивным процессам в системе образования, позитивным мерам государственной политики или даже тормозят их реализацию.

Подобная «двойственная» ситуация характерна и для политики государства в сфере общественного воспитания детей и молодежи. Государство как основной институт общественного самоуправления играет главную роль в организации и функционировании государственной и общественной системы образования (система профессионального образования в основном государственная, а общего образования в основном общественная — муниципальная). Однако в деятельности органов государственной власти и местного самоуправления в постсоветский период также явно выявляются два принципиально различных направления, основанных на конкурентных идейно-мировоззренческих парадигмах: либеральной глобализации (скорейшее встраивание в западное сообщество, даже ценой отказа от цивилизационной идентичности) или новой суверенной российской государственности на основе обновленной преемственной российской идентичности («суверенная демократия»). Они образуют два противоположных и потому фактически конкурентных тренда, вектора воздействий, которые выражаются в реализуемых мерах государственной политики в духовной жизни, направлениях изменений в духовно-нравственной культуре общества.

Первое направление ориентировано на мировоззренческую унификацию общественного воспитания, социализации детей и молодёжи на основе либерально-индивидуалистических взглядов, монополии философского антропоцентризма, секулярно-атеистических ценностей. Такое воспитание отождествляется его сторонниками с общим гражданским воспитанием, в том числе в общеобразовательной школе, которая к тому же последовательно переводится на коммерческие рельсы и фактически подразделяется на школу для богатых (успешных, одаренных и т. п.) и школу для бедных, основной массы населения. Традиционные российские этнические и конфессиональные модели воспитания в государственной и общественной (светской) школе игнорируются, либо допускаются ограниченно вне рамок основной части образовательных программ. Или — выборочно и «точечно», в виде исключений для отдельных этноконфессиональных групп, не утративших своей идентичности, восстановивших её или имеющих внешние источники ее «подпитки» (национальные республики, активные национально-религиозные общины).

Подобная практика формально сближает проектируемые результаты общественного воспитания с практикой общественного воспитания детей в бывшем СССР: единое обязательное и всеобщее воспитание в школе вне чёткой и определённой связи с традиционной духовной культурой народов России, на всеобщей и обязательной идеологической утопической основе. Однако, с учётом существующего сильного социального расслоения по разным признакам (доходы, этническая, региональная принадлежность и др.), а также указанных вынужденных «исключений», такой подход в настоящее время в целом повышает риски социальной деструкции. А в перспективе несёт угрозу роста межэтнической напряженности, противоречий по региональному и этнорелигиозному признакам.

Фактически идейно-мировоззренческая основа этого направления может быть определена как интеграция в глобальный мир без российской (прежде всего — русской) идентичности.

Развитие социальной ситуации в последние годы, глобальные мировые процессы, обострение международной обстановки ведут к более широкому осознанию в органах власти и в обществе гибельности движения общества и государства по данному направлению. Тем не менее, его мощная инерция, сложившаяся в 1990-е годы, ещё не преодолена. Это направление является пока что реально доминирующим и в государстве в целом и в системе образования. Вследствие этого под предлогом обеспечения социально-экономической модернизации периодически провоцируется внедрение в российскую школу содержания образования и педагогических практик, некомплементарных традиционным духовным и нравственным ценностям народов России.

Второе направление приоритетно ориентируется на традиционные духовные и нравственные ценности русского и других народов России, этнических, национальных,

религиозных групп и дифференцируется с учётом региональных особенностей территорий страны, культурных особенностей народов России, основных мировоззренческих и конфессиональных сообществ. Общее гражданское воспитание при этом подходе предполагает освоение учащимися совокупности общепринятых в российском обществе социальных норм и ценностей (правовых, моральных, культурных), но не предусматривает унификации содержания воспитания в российской школе по какой-либо одной определенной мировоззренческой модели, формирования мировоззрения одного конкретного типа (с учётом ст. 13, 14 Конституции РФ). Воспитание и социализация детей и молодёжи здесь требуют активной гражданской позиции людей, граждан, семей, социальных групп, местных сообществ, их самоорганизации и реального самоуправления. Реализуемые меры государственной политики в рамках этого направления опираются на традиционные устойчивые сложившиеся или возрождающиеся модели социальных отношений и соответствующие практики общественного воспитания. Более существенная роль придаётся национально-культурным объединениям и традиционным религиозным организациям народов России, как хранителям «архетипов» морального сознания, проведенных жизнью моделей межличностных и общественных отношений.

Идейно-мировоззренческая основа этого направления может быть определена как развитие в глобальном мире на основе российской идентичности, под которой понимается сумма традиционных идентичностей русского и других народов России, а не какое-либо искусственное сочетание их элементов.

В содержании и целях общественного воспитания детей и молодёжи на первый план здесь выступают традиционные религиозные сообщества народов России с определённой культурной, духовно-нравственной (мировоззренческой, отношенческой и поведенческой) идентичностью, а также семья как уникальный социальный организм — также определённого этнокультурного типа, а не просто как социальная группа индивидов в формально-рациональном социологическом анализе. Конкурентный подход в этом отношении ориентируется главным образом на абстрактного, «свободного» и «экономического» индивида, а семью учитывает как просто одну из разновидностей социальных групп.

По нашему убеждению, которое подтверждает и социальная практика, позитивные меры государственной политики в сфере общественного воспитания детей и молодежи могут иметь источником только те группы в политико-правовой сфере, государстве, управленческом аппарате, которые реализуют это второе направление социальной и государственной политики в сфере воспитания, идейно и деятельно ориентированы на него.

В настоящее время наиболее актуальными взаимосвязанными целями развития общественного воспитания детей и молодежи в российском социуме на основе этого направления можно выделить следующие:

1. Совершенствование условий, развитие возможностей духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи на основе традиционных духовно-нравственных ценностей народов России, российских традиционных религий, прежде всего в системе общего образования. Восстановление, защита и развитие традиционных духовных и нравственных ценностей русского и других народов России как единственно реальной основы преодоления в перспективе кризисных явлений (кризис семьи, сокращение населения, коррупция, наркомания, алкоголизация и др.), создания условий для устойчивого развития общества и государства в будущем.

2. Совершенствование условий формирования у детей и молодежи российской гражданской идентичности (гражданственности, российского патриотизма) и российской культурной идентичности на всех уровнях государственного устройства и самоорганизации социума (государственном, муниципальном, местного сообщества). Воспитание общероссийской гражданственности и патриотизма у детей и молодежи на основе и с опорой на традиционные духовно-нравственные ценности, национальную культуру народов России.

Выводы. Для достижения указанных целей государственная политика в сфере образования и духовно-нравственного воспитания учащихся детей и молодежи должна быть ориентирована на решение ряда конкретных приоритетных задач.

1). Целенаправленная и осмысленная интеграция в систему образования традиционных духовных, культурных, нравственных ценностей народов России в целях восстановления и укрепления культурно-цивилизационного ядра российского общества в условиях обострения конкуренции в международной экономике, политике, межкультурных взаимодействиях. Приоритетные меры должны предприниматься в адрес социальных, этнических групп, чья культура, жизненный уклад в наибольшей степени деформированы, подверглись разрушительным воздействиям в предшествующий период.

2). Разработка и внедрение продуманной, открытой, эффективной практики (системы процедур), обеспечивающей учёт специфических образовательных потребностей групп населения в связи с их культурными, этническими, мировоззренческими особенностями, в том числе религиозными, в деятельности учреждений культуры и образования, особенно дошкольного и общего образования.

3). Стимулирование более активного участия граждан, семей, местных сообществ в реализации образовательного процесса, общественного воспитании учащихся в общеобразовательных учреждениях. Развитие и правовое закрепление процедур общественного самоуправления на уровне образовательного учреждения (органы самоуправления в школах), муниципального образования (советы школ в муниципальном образовании и т.п.), региона, страны в целом. Культивирование, государственная поддержка общественной самоорганизации педагогических работников, родителей учащихся и самих учащихся с учётом их дееспособности по возрасту (педагогические, родительские, ученические союзы, ассоциации и т.п.). Отход от понимания школы, сложившегося в советский период, как государственного ведомства, задающего обществу, семье «сверху» содержание обучения и воспитания детей к пониманию школы как социального института, реализующего интересы общества, семей учащихся в условиях социального партнёрства государства, школы, семьи, традиционных религиозных организаций и других институтов общественного участия.

4). Развитие существующих и создание комфортных условий для получения образования и воспитания, ориентированных на потребности и особенности российских семей и детей с различными возможностями развития, с опережающим развитием и трудностями в развитии, семейного образования, получения общего образования в семье при обеспечении адекватного контроля государственных и муниципальных органов управления образованием, социальных служб.

5). Отказ от сцентистской модели общего образования и развития российской школы в целом. Уход от представления о школе как месте получения только информации, научных и профессиональных знаний или подготовки работников, «экономических индивидов», «рабочей силы». Изучение и учёт в деятельности учреждений системы образования мировоззренческих и культурных особенностей семей учащихся и самих учащихся с определенного возраста. Отказ от представления об учащемся, его семье как абстрактном индивиде и социальной единице, отработка форм взаимодействия с семьёй учащегося как единицей с определённой мировоззренческой, этнокультурной, этноконфессиональной идентичностью.

6). Отказ от некритического внедрения в российской школе иностранных инокультурных, иноцивилизационных образовательных моделей, систем, практик, воспитательных методик. Введение обязательной культурологической и правовой экспертизы любых образовательных программ, практик, методик иностранного происхождения на предмет их соответствия историческим и культурным традициям народов России, нормам общепринятой морали в российском обществе, законным интересам и правам граждан Российской Федерации.

7). Обновление содержания общего образования, особенно социально-гуманитарной составляющей и его ядра — государственного стандарта общего образования, учебно-методического обеспечения на основе исторической и культурной преемственности и началах действительного общественного договора и консенсуса основных социальных мировоззренческих групп. Это предполагает, с одной стороны, формирование содержания общего гуманитарного образования и особенно воспитания не только «сверху», научным сообществом, но в определенной части на основе целенаправленно исследованных и обобщенных образовательных потребностей граждан, семей по установленным конкретным процедурам. С другой стороны — многоуровневую реальную открытую общественную экспертизу вводимых новых образовательных стандартов, примерных образовательных программ, воспитательных методик и т.п.

8). Выделение в содержании основной общеобразовательной программы группы учебных дисциплин духовно-нравственного содержания, ориентированных на основные этноконфессиональные социокультурные группы (православные христиане, мусульмане, буддисты, иудаисты и ещё возможно не более 3-4 групп), а также нерелигиозную часть общества. Интеграция этой группы учебных дисциплин в качестве элективных предметов по выбору семьи школьника в Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования в форме новой предметной области духовно-нравственного образования в основной части учебного плана по всем годам обучения. В принятых материалах ФГОС для начальной и основной школы данная предметная область уже включена, но пока в минимальном объеме всего 30 часов и только в 4 и 5 классах.

**Литература:**

1. Россия стоит на первом месте по числу самоубийств среди подростков. / Интерфакс-религия. 22.02.2008 г.

2. Ядро российского государства — демографическая яма мирового масштаба / Эксперт № 9 (550) от 05.03.2007 г. // http://www.expert.ru/maps/expert/2007/09/document246492

УДК 378

***Новикова Г.П.,***
*д.пед.н., д.психол.н., профессор,*
*академик МАНПО, Института развития образовательных технологий, г. Москва*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

*Одна з проблем, що вимагає свого рішення в ході професійної підготовки педагогів – це якісне підвищення рівня педагогічної майстерності молодих фахівців. У статті виділено два напрями для досягнення цієї мети: інтеграція педагогічних дисциплін (психології, педагогіки, методики і т.д.) і інтенсифікація процесу навчання в процесі безперервної підготовки педагогів, а також прописано чотири підходи до визначення поняття «педагогічні технології». Крім того, відповідно з вимогами часу до рівня професійної підготовки педагогів, розглянуті розроблені програми і зміст лекційного курсу «Застосування сучасних педагогічних технологій в процесі навчання», що включає різноманітні теми і виділене одне із завдань безперервної професійної підготовки педагогів – оволодіння теоретичними і практичними основами застосування сучасних педагогічних технологій. У статті підкреслюється, що велике значення для становлення професійної майстерності слухачів має науково-дослідна робота, яка припускає поглиблення наукової підготовки, розвиток необхідних якостей сучасного педагога-дослідника.*

***Ключові слова**: вища професійна освіта нового покоління, безперервна професійна підготовка і перепідготовка педагогів, впровадження в практику сучасної освіти нових педагогічних технологій, ефективність навчання в педагогічних ВНЗ, підвищення якості усіх занять за рахунок набутого досвіду, компетентності і мобільності, зв'язок отриманих знань і умінь з майбутньою професійною діяльністю, з професійною майстерністю педагога-дослідника.*

*One of the problems, requiring solving during professional training of the teachers is this high-quality increase of level of pedagogical trade of young specialists. In the article two directions are distinguished for the achievement of this aim: integration of pedagogical disciplines (psychology, pedagogics, methodology et cetera) and intensification of process of educating in the process of continuous preparation of teachers, and also four going is prescribed near determination of concept «Pedagogical technologies». In addition, in accordance with the requirements of time to the level of professional preparation of teachers. the worked out programs and maintenance of lecture course are considered «Application of modern pedagogical technologies in the process of educating», including various themes and one of tasks of continuous professional preparation of teachers is distinguished is a capture by theoretical and practical bases of application of modern pedagogical technologies. In the article underlined, that research work, which supposes deepening of scientific preparation, development of necessary internalss of modern teacher-researcher, has a large value for becoming of professional trade of listeners.*

***Keywords:** higher professional education of a new generation, continuous professional training and retraining of the teachers, introduction in practice of modern education the new pedagogical technologies, efficiency of educating in pedagogical institutions of higher learning, upgrading of all employments due to gained experience, competence and mobility, connection of the gained knowledge and abilities with future professional activity, with professional trade of teacher-researcher.*

В последние десятилетия в европейских странах формируется единое образовательное пространство. Ключевым документом этого процесса является Болонская декларация 1999 года. Российская Федерация, присоединившаяся к Болонскому процессу в 2003 году, постепенно внедряет его компоненты, создавая «Общее пространство Россия – ЕС в области науки и образования».[3] В связи с этим появляется необходимость подготовки преподавателей, в том числе и педагогов, для работы в образовательных учреждениях в условиях реформирования современной системы образования, разработки государственных стандартов общего и высшего профессионального образования нового поколения. Эта задача обозначена и в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования, Государственном стандарте высшего профессионального образования по специальностям педагогического образования. Названные документы ориентируют педагогов не только на обновление содержания образования, повышение его качества, но и на реализацию комплексного подхода, усиление практической направленности обучения.

В процессе планирования переподготовки педагогов выделяются несколько проблем, которые требуют особого внимания: недостаточно высокий уровень профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов; внедрение в практику современного образования новых педагогических технологий, в том числе развивающих, креативных, здоровьесберегающих, информационных и мультимедийных технологий, оценки качества универсальных учебных действий, мониторинга; введение профильного обучения и др.

Одна из проблем, требующая своего решения в ходе профессиональной подготовки педагогов – это качественное повышение уровня педагогического мастерства молодых специалистов. Можно выделить два направления для достижения этой цели: интеграцию педагогических дисциплин (психологии, педагогики, методики и т.д.) и интенсификацию процесса обучения в процессе непрерывной подготовки педагогов. [12, с.6] Первое

направление решает в основном содержательный аспект, что позволяет избежать дублирования некоторых вопросов. Второе – предусматривает качественное улучшение подготовки специалистов за счет увеличения объема передаваемой учебной информации, применения эффективных приемов и средств преподавания при наименьшей затрате времени.

Реализация этих двух направлений важна и потому, что в последнее время в высших учебных заведениях педагогического профиля наблюдается тенденция на сокращение изучаемых предметов и часов, выделяемых на дисциплины психолого-педагогического цикла. То есть, сокращены те виды деятельности, которые способствовали повышению эффективности обучения в педагогических вузах, позволяли повысить качество всех занятий за счет приобретаемого опыта, компетентности и мобильности, связывали полученные знания и умения с будущей профессиональной деятельностью. Поэтому, появляется необходимость создания условий для продолжения профессиональной подготовки педагогов в рамках системы повышения квалификации педагогических работников.

При планировании и организации непрерывной профессиональной подготовки педагогов важно определить способы интенсификации учебного процесса, обратив особое внимание на активизацию познавательной деятельности слушателей, используя все имеющиеся приемы и средства работы для совершенствования их профессиональных знаний и умений, изучения современных тенденций в методике преподавания и содержании курсов.

В соответствии с требованиями времени к уровню профессиональной подготовки педагогов становится необходима разработка программы и содержания лекционного курса «Применение современных педагогических технологий в процессе обучения», включающего темы: «Методологические и исторические основы образования», «Психолого-педагогические основы современных педагогических технологий», «Технологические модели преподавания предмета в школе», «Групповые технологии», «Модульные технологии обучения», «Креативные технологии», «Проектная технология», «Технология развития критического мышления», «Игровые технологии», «Технология учебной дискуссии», «Технология составления опорных конспектов», «Технология «мозгового штурма»», «Лекционно-семинарская технология» и др. Этот курс прошёл успешную апробацию в Московском Городском Педагогическом Университете и в Институте Развития Образовательных Технологий.

Одна из задач непрерывной профессиональной подготовки педагогов – это овладение теоретическими и практическими основами применения современных педагогических технологий.[11, с.352-356]

В педагогической науке нет однозначного мнения по вопросу: Что же представляет собой «педагогическая технология»? Разработкой этой проблемы занимались: Дж. Брунер, М. Вулман, П. Грехэм, Г. Дюзейде, М. Кларк, П.Д. Митчелл, Ф. Персиваль, К. Ричмонд, Т. Сакамото, Г. Эллингтон, Л. Элтон, П.А. Юцявичене и др. В российской педагогике этот вопрос исследовали: А.И. Богомолов, Г.А. Бордовский, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, И.Г. Захарова, В.А. Извозчиков, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, А.К. Колеченко, А.И. Космодемьянская, А.Г. Молибог, Н.Д. Никандров, П.И. Третьяков, И.П. Раченко, Т.П. Сальникова, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, Д.В.Чернилевский, Н.Е. Щуркова, Т.И. Шамова и др.

Интерес к проблеме технологий в педагогике возник в связи с разработкой первых программ аудиовизуального обучения в 30-х годах XX века в США. В дальнейшем был совершён переход от «технологий в обучении» к «технологиям обучения», а затем – «педагогическим технологиям», получившим в 1970-1980-х годах признание во всех развитых странах и окончательно утвердившихся и в нашей стране в 90-х годах XX века.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по рассматриваемой проблеме показывает, что на сегодняшний день в педагогической теории и практике существует четыре подхода к определению понятия «педагогические технологии»: педагогические технологии как средство, то есть как производство и применение методического

инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса. (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, Н.Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер и др.); педагогическая технология как процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса. (В.П. Беспалько, И.А. Зязюн, М.А. Чошанов, В.А. Сластёнин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото и др.); педагогическая технология как обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук. (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер и др.); педагогическая технология как многомерный процесс (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Д. Финн, К.М. Силбер, П. Митчел, Р. Томас и др.).

Придерживаясь взглядов Г.К. Селевко, можно говорить о том, что педагогическая технология является содержательным обобщением, объединяющим в себе смысл всех определений различных авторов. Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. Таким образом, «педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам». [9, с.26]

Особенностью педагогической технологии является гарантированное достижение поставленных целей в процессе обучения. Согласно определению М.В. Кларина – «технология обучения – это технология самого построения учебного процесса, позволяющая обозначить цель, сконструировать учебный процесс с учетом заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения)». [4, с.16, с.18-19]. С учетом технологического подхода к обучению, можно определить: постановку целей и ориентацию на достижение результатов, подготовку учебных материалов и организацию обучения в соответствии с учебными целями; оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижения поставленных целей; заключительную оценку результатов. По мнению Г.К. Селевко, к основным критериям технологического подхода к процессу обучения можно отнести следующие: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. [10, с.17]

Подходы к определению технологии обучения находят отражение в методике преподавания предмета. Если рассматривать методику как процесс, предполагающий совокупность последовательных действий учителя и учеников, то возникает вопрос, как наиболее эффективно организовать учебный процесс, чтобы добиться совокупности этих действий, совместной деятельности учителя и учащихся, ведущей к решению заданных целей (образовательных, воспитательных, развивающих).

Теоретическим основанием для разработки технологии обучения методике преподавания, по мнению Л.С. Бахмутовой, должна стать определенная парадигма, включающая три части: 1) концептуальную основу, 2) содержание обучения 3) процессуальную часть. [2, с.433-441] Первая часть – концептуальная основа включает методологические основы преподавания истории. Сюда можно отнести гносеологический и мировоззренческий потенциал истории, единство исторического и логического, эмпирического и теоретического, чувственного и рационального в познании; методологические походы (цивилизационный, культурологический, ценностно-ориентационный, структурно-функциональный и др.), их использование при объяснении явлений, событий, процессов, фактов, понятий, идей, теорий; учет принципов историзма, объективности, научности, системности; ценностные и оценочные компоненты исторических знаний; совокупность категорий и принципов исторической и педагогической наук, отбор методологических и дидактических оснований построения курсов истории, влияющих на реализацию личностно-деятельного подхода в обучении.

К содержанию обучения (вторая часть) как системе философских и научных знаний и связанных с ним способов деятельности и отношений относятся система исторических знаний и способов деятельности, находящих своё воплощение в целях курса, его содержании, определении критериев отбора исторического материала для развития мировоззренческой, познавательной, эмоциональной сфер личности, методах преподавания, методических приемах и средствах организации познавательной деятельности учащихся. Все эти компоненты важны для формирования научных знаний, общеучебных и предметных умений, развития способов деятельности, системы социальных норм, определения духовно-нравственных, ценностных ориентиров с учётом содержания и воспитывающего характера учебного материала, усиления практической направленности обучения, его ориентации на формирование базовых социальных компетенций.

Третья – процессуальная часть включает конструирование деятельности учителя, планирование целей темы, урока, логической структуры учебного материала, результатов учебно-воспитательного процесса, определение тематических модулей, включающих основные части: вводная, содержательно-организационная – аналитико-обучающая, заключительная – обучающая, контрольная, подготовку учебных материалов, отбор методических приемов, средств, определение форм обучения, приемов и средств учебной деятельности учащихся, способов управления их познавательной деятельностью, составление заданий с учетом различных уровней сложности, дифференцированного подхода к обучению, диагностику и коррекцию результатов обучения, различные формы и приемы проверки знаний и умений с учетом их основных функций.

Возможности различных форм занятий в процессе переподготовки педагогов образовательных учреждений значительны. Наиболее полные знания слушатели курсов переподготовки получают на лекциях. При этом важно знакомить их с различными точками зрения на ту или иную проблему, современными подходами, конкретизируя и уточняя основы классической методики обучения, наряду с изучением инновационных подходов к обучению, воспитанию и развитию. В процессе углубления и актуализации содержания лекций меняется и методика их проведения, которая все чаще предусматривает использование различных технических и мультимедийных средств обучения, которые получают все большее распространение и в школах. Но применение этих средств требует определенного уровня материально-технического оснащения образовательных учреждений и наличия опыта использования высокотехнологичного оборудования у преподавателей. Практические занятия являются органическим продолжением лекционного курса. Они играют важную роль в совершенствовании профессионального мастерства слушателей, обмене опытом среди педагогов.

Большое значение для становления профессионального мастерства слушателей имеет научно-исследовательская работа, являющаяся одним из главных условий достижения высокого качества профессиональной подготовки педагогов и руководителей образовательных учреждений. Она базируется на имеющихся знаниях и умениях и предполагает углубление научной подготовки, развитие необходимых качеств современного педагога-исследователя. Примерные темы для исследований могут быть различными: «Современные модели обучения в методической литературе и реальность их воплощения в практике преподавания», «Нетрадиционные подходы к преподаванию в старших классах», «Информационные технологии на уроке: плюсы и минусы», «Нетрадиционные формы уроков в практике преподавания», «Методика проведения урока с использованием технологии сотрудничества», «Проектная деятельность обучающихся», «Восприимчивость образовательных учреждений к новшествам», «Управление инновационными процессами в современном образовательном учреждении», «Исследование чувствительности ОУ к проблемам их образовательной деятельности» и др. Важно, что совершенствуются исследовательские компетенции. Это позволяет педагогам и руководителям ОУ развивать умения работать с различными источниками знаний, находить и обрабатывать информацию, разнообразить методику преподавания, использовать современные образовательные

технологии. При этом необходимо учитывать, что исследовательские компетенции органически связаны с другими: социально-личностными, коммуникативными, организаторской деятельностью и сотрудничеством [1].

Заключительным этапом работы в процессе профессиональной подготовки педагогов в рамках системы повышения квалификации может быть проведение научной конференции по теме «Современный педагог – педагог-исследователь», или диспут «Нужен ли образовательному учреждению педагог-исследователь: за и против». Для обсуждения могут быть предложены вопросы: Уроки в школе, в вузе с точки зрения педагога-исследователя; Исследовательская деятельность педагога-практика; Авторские методики; Учитель года: педагог-новатор или ученый-исследователь? Передовой опыт прошлого и настоящего: достаточно ли его изучения без привлечения других источников для исследовательского поиска? и др.

Следующая проблема, которая требует решения, – это подготовка педагогов к реализации программы профильного обучения, которое является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации. [8, с.50-51]. В соответствии с государственной стратегией модернизации российского образования, в средних общеобразовательных учреждениях с 2005/2006 учебного года введена предпрофильная подготовка учащихся 9 классов, а с 2006/2007 учебного года начался поэтапный переход на профильное обучение в 10-11 классах.

В связи с введением профильного обучения возникает необходимость внесения определённых корректировок в содержание профессиональной подготовки педагогов. К числу основных вопросов, с которыми целесообразно ознакомиться педагогов, относятся:

- Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Цели профильного обучения, структура, направления профилизации, модели организации профильного обучения.
- Федеральный базисный учебный план; место учебных предметов, распределение учебного времени (федеральный и региональный компоненты) для гуманитарного профиля; базовые, профильные общеобразовательные предметы и элективные курсы, соотношение их объемов.
- Федеральный компонент государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (профильный уровень) [6, с.32-43; 7, с.31-36]: цели обучения, обязательный минимум содержания по предметам, требования к уровню подготовки выпускников; отличия стандартов по предметам для базового и профильного уровня.
- Возможные формы организации профильного обучения; модель внутришкольной организации (однопрофильные и многопрофильные), модель сетевой организации, возможные варианты.
- Предпрофильная подготовка, ее значение.
- Особенности методики преподавания предмета в различных профилях; роль лекционно-семинарской и лабораторной работы для подготовки к сдаче единого государственного экзамена по предмету.
- Использование образовательных и информационных технологий, компьютерных и телекоммуникационных проектов в профильной школе.
- Учебно-методическое обеспечение профильных и элективных курсов.

Существенную помощь в профессиональной подготовке педагогов окажет изучение опыта педагогов-новаторов, предлагаемых разнообразных авторских программ. Знания, полученные на курсах повышения квалификации, углубляются и конкретизируются в практической деятельности педагогов. Главное – помочь педагогам реализовать свои знания на практике, освоить технологии личностно-ориентированного обучения с целью решения задач профильного образования.

В заключении необходимо отметить, что процесс модернизации российского образования в условиях глобализации современного общества, обусловивший создание системы непрерывной профессиональной подготовки педагогов и подтвердивший её

необходимость и эффективность, невозможен без сохранения всех достоинств советской и российской образовательной модели, ставших её «визитной карточкой» не только в странах постсоветского пространства, но и в мире.

**Литература:**

1. Баранников А.В. Содержание общего образования. – М., 2002.
2. Бахмутова Л.С. Актуальные проблемы подготовки студентов к преподаванию истории в школе // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Психолого-педагогические науки. Сборник статей. – М., 2007.
3. Болонский процесс. Основополагающие материалы: Пер. с англ. / Сост. А.К. Бурцев, В.А. Звонова. – М., 2007.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. - М., 2004.
6. Сборник нормативных документов. История / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М., 2004.
7. Сборник нормативных документов. Обществознание /Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М., 2004.
8. Сборник нормативных и методических материалов в помощь учителю истории / Под общ. ред. Л.Е. Курнешовой. – М., 2004.
9. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. – М., 2005.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
11. Сорокин А.А. Применение современных педагогических технологий на уроках истории //Инновационная деятельность в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2008.
12. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. Метод. пособие. – М., 2000.

УДК 373.5.015.31:004-057.874

***Овчаров С.М.,***
*к.пед.н., доцент,*
*Житомирський державний університет ім. І. Франка*

## ТРЕНІНГ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

*Статья посвящена проблеме развития креативности учащихся общеобразовательных школ на уроках информатики. Описаны разные подходы к определению понятия "креативность" и общие черты, определяющие креативную личность. Рассмотрены условия расширения творческого потенциала человека. Обоснована целесообразность формирования креативных способностей учащихся с помощью психологических тренингов. Описаны их общие черты и основные принципы. Приведены примеры тренинговых заданий, которые можно использовать на уроках информатики.*

***Ключевые слова:*** *креативность, креативная личность, творческий потенциал, тренинг креативности.*

*The article is devoted to the problem of creativity development in the students of comprehensive schools of IT lessons. The different approaches to the determination of "creativity" and general features defining the term of "a creativity personality" are described. The conditions of the*

*development of a personality's creative potential are covered. The usefulness of formation of students' creative abilities through psychological trainings is grounded. Their general features and major principles are set forth. Training tasks examples, which can be used at IT lessons are given.*

***Key words:*** *creativity, creative personality, creative potential, creativity training.*

У сучасній педагогіці і психології спостерігається активізація досліджень в області психології творчості, оскільки практична діяльність педагогів в різних галузях підтвердила наукові дослідження в тому аспекті, що творчі досягнення мають не тільки особистісний характер, але й соціальний. У сучасній науці склався окремий напрям, що вивчає проблеми творчості та творчої діяльності – психологія творчості. Одним із аспектів цих досліджень є вивчення креативності як однієї з основних рис творчої особистості.

Креативність (від англ. creativity) – рівень творчої обдарованості, що становить стійку характеристику особистості. Іншими словами, креативність – це здатність особистості творити, створювати щось нове.

Досліджували різні аспекти креативності такі вчені: З. Фрейд, Д. Роджерс, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Р. Стернберг, Т. Амабайл, Д. Богоявленська, А. Матюшкін, З. Рубінштейн, А. Маслоу, Б. Теплов, С. Вішнякова, Р. Мей, Ф. Баррон, Д. Харрінгтон та інші. Але поняття креативності в наш час не можна назвати чітко визначеним і сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях.

Усі дослідження креативності можна розділити на дві частини. Першу з них складають праці, які ґрунтуються на концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності людини. Представники цього напряму досліджують взаємозв'язки між креативністю, інтелектом, когнітивними здібностями й реальними досягненнями. Найбільш яскравими представниками даного напряму є Дж. Гилфорд, З. Тейлор, Е. Торренс, С. Мідник. В їхніх роботах виявлено вплив інтелектуальних пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї. Інший напрямок присвячений вивченню креативності з позиції своєрідності особистісних особливостей креативів. Багато експериментальних досліджень присвячено створенню "портрета творчої особистості", виявленню її характеристик, визначенню мотиваційних корелятів креативності. Найбільш яскравими представниками цього напряму стали: Ф. Баррон, А. Маслоу, Д. Богоявленська.

У дослідженнях останніх років активно вивчається точка зору, що креативність – це створення нового продукту або результат творчого мислення (К. Тейлор, О. Тихоміров). Але деякі дослідники наголошують, що при цьому домінує творчий процес створення нового (А. Брушлінський, В. Моляко, П. Якобсон). Таким чином, у сучасній психолого-педагогической науці креативність розглядається як особова категорія в аспектах:

- прояву дивергентного мислення (Дж. Гілфорд, О. Тіхоміров);
- актуалізації інтелектуальної активності (Д. Богоявленська, Л. Ермолаєва-Томіна);
- інтегрованої якості особистості (Я. Пономарьов, А. Хуторський).

З якої точки зору не підходили б дослідники до поняття креативності, насамперед слід враховувати особистісні показники, що характеризують здатність людини до творчості, до розвитку її креативних якостей. Тобто треба чітко усвідомлювати ступінь здатності певної людини до формування й розвитку її креативного потенціалу.

Дж. Гілфорд та його співробітники, починаючи з 1954 р., виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних параметрів, що характеризують креативність людини. Серед них варто виділити такі:

- побіжність думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу;
- гнучкість думки – здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність – здатність генерувати ідеї, що відрізняються від загальновизнаних поглядів;
- допитливість – чутливість до проблем навколишнього світу;
- здібність до розробки гіпотези;
- ірреальність, фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності

логічного зв'язку між стимулом і реакцією [12, с.227].

Трохи пізніше за допомогою своїх тестів Е. Торренс провів вивчення креативного мислення й отримав такі результати: креативність дітей досягає піку у віці від 3,5 до 4,5 років, зростає в перші три роки навчання в школі. У подальшому знижується протягом декількох років, а потім отримує новий поштовх до розвитку [13]. Таким чином він дійшов висновку, що креативність людини найактивніше варто розвивати саме в дитячому віці, коли цього є найсприятливіші умови.

На основі узагальнення великої кількості ознак, які характеризують креативну особистість, можна виділити 12 груп:

- усвідомленість – сприйняття самого себе як творчої людини, здатної створювати щось нове;
- оригінальність – гнучкість думки, винахідливість, готовність діяти, виходячи з принципу "а якщо?";
- незалежність – упевненість у собі, керування своєю поведінкою на основі внутрішніх цінностей та критеріїв, спроможність протидіяти зовнішнім вимогам;
- схильність до ризику – готовність випробовувати щось нове, навіть якщо це може призвести до негативних наслідків, стійкість до невдач, оптимістичність;
- енергійність – заповзятливість, захопленість, безпосередність, "легкість на підйом";
- артистичність – виразність, естетичні інтереси;
- зацікавленість – допитливість, схильність до експериментів;
- почуття гумору – грайливість;
- потяг до складності – зацікавленість незрозумілими й таємничими явищами та об'єктами, терпимість до безладу, суміщення несумісного;
- неупередженість – сприйнятливість до нового, до інших точок зору, ліберальність;
- потреба в самоті – рефлексивність, здатність працювати на самоті, наявність внутрішніх потреб, які зазвичай непомітні для оточуючих;
- інтуїтивність – проникливість, можливість бачити приховані зв'язки та відношення, спостережливість [11].

Розглянемо загальні риси, які притаманні творчій особистості. Вивчаючи біографій людей, які досягли значних успіхів в художній або науковій творчості, дуже часто звертаємо увагу на те, що їх характеризують як великих дітей. Це один із зовнішніх проявів високого ступеня відвертості новому досвіду. Такий стан погано суміщається зі скепсисом, зайвою прагматичністю і серйозністю. Саме тому психолого-педагогічні технології розвитку креативності зазвичай мають ігровий характер, передбачають дію ненавмисно.

Крім відмови від звичних розумових образів, гнучкості, уміння шукати незвичайні асоціації, творчість вимагає толерантності щодо невизначеності (4, с.4). Креативні люди комфортно відчувають себе в ситуаціях, коли відсутня вичерпна інформація, немає точних правил дій, незрозумілі перспективи подальшого розвитку подій. Ті ж, у кого креативність виражена слабко, переживають у таких ситуаціях, відчувають сильний дискомфорт і тривогу, а тому прагнуть усіляко уникати їх.

Відзначимо ще деякі особистісні риси, властиві творчим людям:

- незалежність, тобто особистісні стандарти для них вищі за стандарти оточуючих;
- "відвертість розуму", тобто готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість до нового й незвичайного;
- висока толерантність до невизначених ситуацій, конструктивна активність в цих ситуаціях;
- розвинені естетичні відчуття, прагнення до краси [6, с.71].

Для нетворчої людини найбільш прийнятною виявляється ситуація гомеостазу, врівноваженості внутрішнього стану й умов зовнішнього середовища. Перебуваючи в такій "рівновазі", людина за власною ініціативою прагне її не порушувати. А коли життєві обставини змінюються, активність людини спрямована на те, щоб відновити цю "рівновагу"

шляхом не стільки активної зміни ситуації, скільки пристосуванням до неї. Такі люди керуються таким принципом: "Вирішуємо проблеми в міру їх надходження".

Творчі ж люди характеризуються тим, що не прагнуть гармонії із зовнішнім середовищем; навпаки, вони схильні до активного порушення рівноваги між собою і тим, що їх оточує, прагнуть активно перетворювати середовище, а не пасивно пристосовуватися до нього. Можна стверджувати, що творчість в цьому плані є протилежністю адаптації. За суттю вона є не пристосуванням до зовнішніх умов, а їх активною зміною.

У цілому слід зазначити, що психологічні передумови творчості мають складний системний характер і характеристики мислення, набір особистісних якостей, що створюють умови для їх поведінкового вияву У зв'язку з цим редукція творчих здібностей до будь-якої однієї інтелектуальної або особистісної характеристики виявляється не цілком адекватною [3, с.282].

Крім наявності в людини схильності до творчості, необхідно створювати певні умови для всебічного розвитку її творчих здібностей. Розглянемо основні передумови збільшення творчого потенціалу людини:

- розвиток бази знань й умінь, накопичення й систематизація того запасу інформації, на основі якої можна творити щось нове, а також вдосконалення навичок, необхідних для відповідного виду діяльності;
- створення атмосфери, що сприяє творчості; ключова характеристика цієї атмосфери – уникнення критики на стадії породження ідей, що дозволяє подолати внутрішні обмеження, які перешкоджають тому, щоб побачити проблему в новому ракурсі;
- пошук аналогій: шанси на творче розв'язання завдання зростають, якщо вдається розгледіти аналогії між нею і будь-якими іншими проблемними ситуаціями, навіть якщо вони на перший погляд і не схожі між собою [8, с.480].

Креативність, як і будь-яку здібність людини, потрібно розвивати протягом життя, починаючи з раннього дитинства. Для цього можна використовувати різні методики. Однією з найпоширеніших з них є психологічні тренінги.

Тренінг – особливий різновид навчання через безпосереднє усвідомлення досвіду, що виникає в міжособистісній взаємодії, яка не зводиться до традиційного навчання через трансляцію знань та до психологічного консультування. При такому навчанні учень безпосередньо стикається з реальністю, що вивчається, а не просто розмірковує про можливість зустрітися з нею чи щось зробити [1, с.209]. Надалі ми будемо вважати, що психологічний тренінг – це активне навчання за допомогою надбання й осмислення життєвого досвіду, який моделюється в міжособистісній взаємодії.

Особливої актуальності таке навчання набуває саме в підлітковому віці, коли потреба в спілкуванні загострена, а життєвого досвіду недостатньо, проте спостерігається яскраво виражений потяг до його надбання. Тренінг як метод спрямований на те, щоб допомогти його учасникам опанувати будь-яку діяльність. Але є умови, які забезпечують засвоєння нової діяльності. Серед них такі: 1) людина повинна хотіти це робити; 2) знати, як це робиться; 3) уміти це робити [2, с.18]. Тренінг якраз і дозволяє освоювати діяльність за допомогою безпосереднього зіткнення з нею в спеціально змодельованих ситуаціях.

Для психологічних тренінгів характерні деякі загальні риси, основними серед них є:

- дотримання ряду принципів групової роботи таких як: активність учасників; партнерське спілкування; дослідницька позиція учасників у процесі міжособистісної взаємодії; здійснення зворотного зв'язку;
- застосування активних методів групової роботи: групової дискусії, сюжетно-рольової гри (у той же час кількість конкретних тренінгових вправ, що створюються на їх основі, обчислюється тисячами);
- акцент на взаєминах між учасниками групи, інтенсивна міжособистісна взаємодія;
- просторова організація, спрямована на те, щоб забезпечити найкращі можливості для інтенсивного спілкування учасників і зведення до мінімуму зовнішніх відволікаючих чинників;

➢ націленість на психологічну допомогу учасникам групи: результат тренінгу не зводиться до формування в учасників системи знань і вмінь; велике значення має суб'єктивне поліпшення психічного стану й отримання імпульсу до подальшого саморозвитку, тому разом з об'єктивними критеріями результативності тренінгів розглядаються й суб'єктивні;

➢ атмосфера розкутості й свободи спілкування: спілкування в умовах тренінгу більш інтенсивне, емоційне, відкрите й щиріше, ніж у звичайних міжособистісних контактах; на початкових етапах роботи з групою основне завдання ведучого – створення відповідної атмосфери, моделювання психологічно безпечних умов для такого спілкування [3, с.8-9].

Спілкування в умовах психологічного тренінгу ґрунтується на таких основних принципах:

➢ "тут і зараз" – розмова про те, що відбувається в групі в кожен конкретний момент; відмова від загальних, абстрактних міркувань;

➢ персоніфікація висловів – відмова від знеособлених думок типу "зазвичай вважається…", "деякі вважають…" тощо, заміна їх адресними: "я вважаю…", "я думаю…";

➢ акцентування мови відчуттів – уникнення оцінних думок, їх заміна описом власних емоційних станів (не "ти мене образив…", а "я відчув образу, коли ти...");

➢ активність – інтенсивна міжособистісна взаємодія кожного з членів групи, дослідницька позиція учасників;

➢ довірливе спілкування – щирість, відкритий вираз емоцій й почуттів;

➢ конфіденційність – рекомендація не виносити зміст спілкування, що виникає в процесі тренінгу, за межі групи [7, с.59-61].

Тренінги креативності займають одне з провідних місць у системі соціально-психологічних тренінгів. Вони дозволяють допомогти людини навчитися діяти в ситуаціях невизначеності, коли правильний вихід з неї можна знайти, спираючись на власні творчі здібності. Розглянемо основні принципи тренінгів креативності:

➢ Моделювання ситуацій новизни й невизначеності. Паралелі між психологічними механізмами виконання пропонованих у тренінгу завдань і способами вирішення реальних життєвих проблем проводяться тільки після закінчення виконання вправ, на стадії обговорення. Крім того, інструкції для виконання пропонованих вправ у більшості випадків містять лише позначення мети та умов роботи, але не конкретні інструкції, алгоритми її виконання. Це створює умови невизначеності, що є важливою передумовою активізації креативності. "Щоб перейти від репродуктивного навчання до творчого, діяльність повинна організовуватися так, щоб вона приводила до отримання учнем якісно нових результатів, як у навчанні, так і в його розвитку" [9, с.142].

➢ Ігровий характер взаємодії. У широкому сенсі гра визначається в психології як форма активності, яка не спрямована на отримання певної утилітарної вигоди, мотивація якої знаходиться в самому процесі її виконання. Учасники повинні абстрагуватися, уподібнившись дітям, які граються, виявити спонтанність, захопитися діяльністю незалежно від того, яку користь вона принесе.

➢ Позитивний зворотний зв'язок, відмова від критики змісту роботи. Дотримання цього принципу важливе з двох причин. По-перше, позитивний зворотний зв'язок (ухвалення дій) створює в учасників позитивний емоційний настрій, що сприяє роботі. По-друге, критичні думки, зазвичай, викликають в адресатів захисну реакцію і, як наслідок, блокують прояви креативності. Останнє особливо яскраво виявляється на стадії генерації ідей. Тому в контексті тренінгу креативності слід уникати критичних думок з боку ведучого й учасників.

➢ Баланс між інтуїцією й критичним мисленням. Тренінг націлений не на те, щоб зробити учасників цілком спонтанними й не схильними до критики, а на те, щоб навчити їх розрізняти й розмежовувати ті моменти, коли більш доречним є опір на спонтанність та інтуїцію, і ті, коли доцільно критично осмислити ситуацію.

➢ Ретроспективне вибудовування паралелей між змістом занять і життєвим досвідом учасників. Основне завдання обговорення кожної процедури – дати учасникам зрозуміти, які

психологічні механізми задіяні, які уміння розвивалися, а особові якості активізувалися; як усе це пов'язано з життям учасників за межами тренінгу. Доцільно спочатку запропонувати учасникам висловити свої думки, а потім, за необхідності, узагальнити й доповнити їхні вислови.

- Широке використання засобів візуальної й пластичної експресії: малюнків, драматичних постановок тощо. Такі засоби сприяють розвитку якостей творчого мислення й уяви особистості, спонукають відмовитися від шаблонності й стереотипів [3, с.283-285].

Для організації й успішного проведення психологічного тренінгу креативності необхідно мати тренера (ведучого). Ним може бути не тільки професійний психолог, але й педагог, який може поєднувати такі функції:

- адміністратора (розв'язання всіх організаційних питань);
- лектора (уміння цікаво розповідати);
- методиста (підготовка програми, завдань, методичних матеріалів);
- експерта (уміння розбиратися в проблемі, галузі, якій присвячений тренінг);
- педагога (уміння навчати);
- лідера (спроможність вести за собою й відповідати за результат роботи) тощо [10, с.10].

Вищезазначену методику, на наш погляд, доцільно використовувати в сучасному навчально-виховному процесі. Ми пропонуємо розвиток креативності учнів на уроках інформатики здійснювати у вигляді психологічних тренінгів. Розглянемо деякі з методик, які можна при цьому використовувати.

Як інтелектуальну розминку на початку будь-якого уроку з інформатики, можна запропонувати учням розгадування кросвордів, ребусів, шарад, шифрограм тощо з відповідної тематики. Цей вид роботи варто використовувати для повторення термінів з певної теми, закріплення нового матеріалу. Після опанування теми чи розділу з інформатики учням можна запропонувати самим скласти електронні кросворди з вивченого матеріалу.

Запропоновані види творчої діяльності учнів дозволяють розв'язати цілу низку проблем. По-перше, розв'язування та складання кросвордів, як і будь-які нестандартні завдання, підвищують мотивацію до навчання. По-друге, для того, щоб скласти гарний кросворд, необхідно ґрунтовно опанувати навчальний матеріал, а іноді й використати додаткову літературу, відшукати цікаві факти з інших першоджерел. По-третє, цей вид роботи сприяє розвитку творчого мислення учнів, їх уяви й фантазії, формує естетичний смак, потрібний для оформлення своїх робіт. По-четверте, розроблені учнями кросворди після перевірки вчителем можна використовувати для опитування учнів з вивченої певної теми (розділу). Такі нетрадиційні форми контролю знань, зазвичай, добре сприймаються учнями, знімають зайве нервове напруження, яке притаманне будь-якому проміжному або підсумковому контролю знань [5, с.36].

З метою тренування асоціативного мислення, пошуку незвичайного взаємозв'язку явищ, предметів, подій тощо можна запропонувати учням тренінг під назвою "Асоціації". Учасникам демонструють два предмети і пропонують побудувати асоціативний ланцюжок між ними: підібрати такі слова, які б логічно пов'язували ці предмети. Наприклад, учням демонструють комп'ютер і запальничку. Асоціативний ланцюжок може мати такий вигляд: "комп'ютер – електрика – замикання – пожежа – вогонь – запальничка" або "комп'ютер – електроніка – напівпровідник – фізика – хімія – окислення – горіння – запальничка". Такі вправи виконують у підгрупах по 3-4 учні або індивідуально. Час роботи – 4-5 хвилин. Після цього учасники тренінгу озвучують свої асоціативні ланцюжки, а вчитель організує обговорення.

З метою тренування спроможності учнів бачити проблему в нових ракурсах (це сприяє виникненню непередбачуваних асоціацій) можна запропонувати вправу "Електронний переклад". Кожній групі учасників тренінгу пропонується описати будь-яку проблемну ситуацію (4-5 речень) і набрати цей текст на комп'ютері. Після цього за допомогою будь-якої програми-перекладача, наприклад, дистанційної системи "Сократ", перекласти цей текст 2-3

рази з української мови на будь-яку іноземну й навпаки. Потім спотворений таким чином текст пропонують іншій команді учасників тренінгу. Вони повинні за 5-7 хвилин зрозуміти суть проблеми й намітити шляхи її розв'язання.

Іншим варіантом тренінгу може стати виконання такого завдання. Кожен учень придумує два слова, які не мають прямого логічного зв'язку, й озвучує їх. Інший формулює логічно правильне речення, у якому ці поняття пов'язані. Наприклад, названі слова "дискета" та "Internet". Речення може мати такий вигляд: "Учень підключився до Internet з метою пошуку потрібної інформації та запису її на дискету". Такі завдання виконуються почергово учнями класу. Подібні вправи сприяють формуванню вмінь об'єднувати непов'язані речі, шукати неочікувані аналогії.

Ще однією формою тренінгу є вправа "Проміжний ланцюг". Учасникам зачитують два логічно не пов'язані речення, у кожному з яких описано певну ситуацію. Завдання учнів – придумати "проміжний ланцюжок", тобто те, що могло відбутися між цими ситуаціями таким чином, що перша з них могла стати причиною другої. Наприклад, можна запропонувати такий варіант: "На вулиці зупинилася красива іномарка. Учень не виконав домашнє завдання з інформатики". Можливий варіант відповіді може бути таким: "На вулиці зупинилася красива іномарка. Учень працював за комп'ютером біля вікна. Він хотів краще роздивитися автомобіль, наблизився до вікна та ненавмисно перекинув графин з водою, який стояв на підвіконні. Вода залила клавіатуру комп'ютера – і він вийшов з ладу. Тому учень не виконав домашнє завдання з інформатики". Вправа виконується в групах по 2-3 учні або індивідуально. Час виконання – 4-6 хвилин. Після цього проводиться обговорення. Ця вправа навчає шукати зв'язки між зовні несхожими ситуаціями, виходити за межі наведеної ситуації, генерувати ідеї щодо можливих шляхів перетворення однієї ситуації в іншу.

Дуже цікавою формою тренінгу, який сприяє розвитку артистизму, фантазії та уяви, є вправи, що ґрунтуються на вмінні використовувати міміку (жести) у спілкуванні з оточуючими. Наприклад, групі учнів пропонуємо мімікою (без слів) продемонструвати процес завантаження інформації з диску до оперативної пам'яті комп'ютера. Вони обдумують це завдання протягом 2-3 хвилин за межами кабінету, а потім однин із них у класі демонструє цей процес. Інші учасники тренінгу повинні зрозуміти його й прокоментувати.

Як вже зазначалося, під час проведення подібних тренінгів важливою є саме групова робота учнів. Корисним у цьому плані є таке завдання. Клас ділиться на 3-4 групи. Представникам команд пропонується почергово виходити до дошки й писати крейдою відомі оператори, процедури або функції мови програмування Паскаль. Повторення не дозволяються. Перемагає та команда, учасники якої напишуть більше операторів.

Іншим варіантом подібної вправи може бути такий. На дошці записано невелику комп'ютерну програму, яка містить помилки. Учасникам тренінгу пропонується протягом 2-3 хвилин їх відшукати та виправити або написати цю програму іншою мовою програмування. Після виконання завдання проводиться його обговорення та підведення підсумків роботи.

Отже, будь-який тренінг – це творчий процес, який передбачає високий ступінь новизни й невизначеності як для його ведучого – вчителя, так і для учасників – учнів. Переважна частина тренінгових вправ створюється таким чином, щоб змоделювати певні ситуації й навчити учасників діяти креативно, не за шаблоном. Тому тренінг не можна проводити за визначеним сценарієм, механічно відтворюючи послідовність запрограмованих дій. Ситуація, яка може скластися в певній групі (класі), буде унікальною й вимагатиме гнучкого й творчого ставлення тренера (учителя) до неї.

**Література:**

1. Баркли Р. Теория и практика тренинга / Р. Баркли, Д. Кэйпл. – СПб, 2002. – 352 с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы – М.: Эскмо, 2007. – 416 с.

3. Грецов А.Г. Психологические тренинги с пождростками / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
4. Кинг Л. Тесты на креативность / Л. Кинг. – СПб.: Питер Принт, 2005. – 95 с.
5. Овчаров С.М. Навчаємося творити: розвиток креативних здібностей школярів / С.М. Овчаров, К.В. Овчарова. – Полтава: АСМІ, 2011. – 108 с.
6. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Серия "Науковедение", 1968. – № 4. – С. 69-73.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
8. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
10. Чуркина М.А. Тренинг для тренеров на 100%: секреты интенсивного обучения / М.А. Чуркина, Н.В. Жадько. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 246 с.
11. Davis C.A. Portrait of the Creative Person / C.A. Davis // The Education Forum Volume, 1995. – Vol. 59. – P. 4.
12. Guilford J.P. Creativity: Dispositions and Processes /J.P. Guilford //Creativity Research. International Perspective. - New- Delhi, 1980. – P.227.
13. Torrance E.P. Teaching Creative and Gifted Learners. In: M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching, (3rd ed.). /E.P. Torrance. - N.-Y.: Macmillan Press, 1986. – P.630-647.

УДК 378

***Онкович Г.В.,***
*д. пед. н., професор,*
*Інститут вищої освіти НАПН України*

## КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

*Изучение мирового опыта свидетельствует, что проблема соответствия профессионального образования запросам личности, рынка труда и социума – одна из актуальнейших проблем современности. В статье речь идет об использовании медиаобразования в коммуникативно-деятельностном подходе в компетентностно-ориентированной учебе.*
***Ключевые слова**: компетентностно-ориентированная учеба, коммуникативно-деятельностный подход, личность, медиаобразование.*

*The study of world experience testifies that the problem of accordance of professional education to the queries of personality, labour-market and community is one of the actual issues of contemporaneity. In the article deals with the question of the use of media-education in communicative and activity approach in competence oriented education.*
***Keywords**: in competence oriented education, communicative and activity approach, personality, media-education.*

Вивчення світового досвіду показує, що проблема відповідності професійної освіти запитам особистості, ринка праці і соціуму – одна з актуальних проблем сучасності. Досягненню основної мети професійної освіти – підготовки кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці – сприяє реалізація комунікативно-діяльнісного підходу в компетентнісно-оієнтованому навчанні. Через такий

підхід фахівець вільно володіє своїм фахом і обізнаний у суміжних галузях діяльності, спроможний забезпечувати постійне професійне зростання, здатний до соціальної і професійної мобільності. Отже, йдеться не тільки про компетентнісно-орієнтовану освіту, оскільки процесі підготовки спеціалістів головним чинником є орієнтація на особистість і компетентність, а й про комунікативно-діяльнісний підхід у такому навчанні.

Дослідники по-різному визначають ключові поняття дотичних до цього підходу. У професійній педагогіці різних країн набули поширення поняття „ключова кваліфікація" (Німеччина), „базові навики" (Данія), „інтегративні конструктиви", „ключові навики" (Великобританія). Спеціалісти США основними компонентами в компетентнісному підході до освіти визначають знання, уміння і цінності. [Тарасова Н.В. Мировой опыт реализации компетентностного похода в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. – 2007. - № 2. – С.36 – 38]. Урядова Стратегія модернізації російської освіти передбачає, наприклад, що в основу оновленого змісту загальної освіти буде покладено „ключові компетентності". Передбачається, що до їх числа мають увійти інформаційна, соціально-правова і комунікативна компетеності [http: letopisi.ru/index.php].

Орієнтація на компетентнісне-орієнтоване навчання обумовлює необхідність створення і використання інтегрованого простору знань (ІПЗ) Ю.Ф.Тельнов вважає що ІПЗ забезпечує інтеграцію, накопичення і підтримку, а також організацію доступу до знань віртуального освітнього середовища, що дозволяє:

- об'єднати різні джерела інформації з різних дисциплін, спеціальностей і учасників освітнього процесу (викладачам і учням) в рамках єдиної системи;

- забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичного знання і безперервного накопичення нового досвіду, набутого викладачами і учнями в ході навчального процесу;

- надавати інформацію, релевантну завданню, що вирішується, кожному з учасників освітнього процесу відповідно до його знань, переваг і потреб.

Без медіазасобів цього не досягти. Медіа в широкому розумінні - це канали й засоби комунікації, якими опосередковуються й підсилюються (іноді блокуються) соціальні процеси, включаючи процес виробництва, трансляції й поширення знань. Медіа у вузькому розумінні – це засоби масової інформації (ЗМІ),або засоби масової комунікації (ЗМК). Ще зовсім недавно ці поняття розглядалися як синонімічні, проте нині дослідники вважають за доцільне їх розрізняти. Отже не дивно, що останнім часом в Україні все частіше говорять про медіа культуру, медіаосвіту.

За визначенням ЮНЕСКО, медіаосвіта (media education) зв'язана з усіма видами медіа (друкованими й графічними, звуковими, екранними й т.ін.) й різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здатностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як:

1) аналізувати, критично усвідомлювати й створювати медіатексти;

2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й/або культурні інтереси, їхній контекст;

3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що ширяться медіа;

4) відбирати відповідні медіа для створення й поширення своїх власних медіатекстів і знаходження зацікавленої в них аудиторії;

5) одержати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на вільне самовираження й права на інформацію і є інструментом підтримки демократії. [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274].

Медіаосвіта в останні роки привертає все більше уваги провідних міжнародних організацій. Саме вона рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх

держав, у систему додаткової, неформальної освіти й освіти впродовж усього життя людини, доцільно, щоб педагогічний загал України взяв участь у розробці цього напрямку.

Навчальний заклад - складний «ансамбль» медійних практик і людських стосунків, як традиційних, так і нових, що складаються, відкритих до змін. Низьку ефективність, негнучкість, відставання в розвитку академічних комунікацій можна розглядати як наслідок недоліків у системі вищої освіти або як одну із причин, що вимагає цілеспрямованої уваги й впливу. Відчуження між ЗМІ й навчальним закладом вочевидь наростає, воно чревате втратами для обох сторін і для суспільства загалом. *Інтеграція новітніх засобів і ефективних модусів комунікації у практики життя навчальних закладів - одне із ключових практичних завдань соціального розвитку, що потребує широкого, різноаспектного, творчого обговорення.*

Щоб ефективно користуватися медіаресурсом, треба знати принципи, за якими діють ЗМІ, а це потребує розгляду основних теорій в галузі мас-медіа. На формування багатьох з них значно вплинули класичні праці Г. Лассуела и М. Маклюена – засновників теорії медіа. Аналіз наукової літератури демонструє наявність досить широкого розмаїття теорій медіа, що засвідчує: практичними підходами відзначаються майже усі концепції медіаосвіти, а відтак на часі вести мову про збалансованість медіаосвітнього процесу. Важко переоцінити потенціал медіаосвіти в плані розвитку людської особистості: емоцій, інтелекту, самостійного творчого й критичного мислення, світогляду, естетичної свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу тощо), активізації знань, набутих у процесі вивчення традиційних дисциплін гуманітарного циклу [3; 5]. Тож – без перебільшення – коло гуманітарних наук, дотичних до медіаосвіти, надто широке.

Прибічники різних медіатехнологій у педагогіці виходять з того, що в центрі уваги при цьому має бути особистість. Щонайперше слід враховувати її інтереси та смаки, а відтак слід дати можливість аудиторії розвивати не тільки критичне мислення, а й уміння користуватися інтелектуальним багатством медіа. Будь-яка теорія у навчальному сенсі не може обійти педагогічні технології, котрі – через опертя на мас-медіа - стають медіаосвітніми технологіями. В залежності від того, на який канал набуття знань навчителі спрямовують споживача, говоримо про пресодидактику, теледидактику, кінодидактику, інтернетдидактику тощо. Це – складові медіадидактики. Саме вона розробляє теорії медіалогії як науки про медіа, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа.

Медіаосвітні технології в поєднанні з іншими технологіями втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню професійного, інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня фахівця [8; 9]. Їх виокремлення в окрему частину педагогіки – медіадидактику, дає нам право говорити про дидактичну *(медіадидактичну) теорію* освіти та медіаосвіти і орієнтувати дослідників на перспективу роботи в цьому напрямкові. Бо саме через комунікацію і діяльність у компетентнісно-орієнтованому навчанні формуються і особистість, і фахівець.

**Література:**

1. Бакулев Г.П. Новые медиа: теория и практика. – Москва: Изд-во КЛМ, 2008.
2. Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. / Жижина М.В. – Москва: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
3. Информационная грамотность и медиаобразование http://www.mediagram.ru
4. Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: Кириллова Н.Б. Автореф. дис. … докт. культурлогии. – М., 2005.
5. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г.В. - Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206 – 217.
6. Тельнов Ю.Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: компонентная методология. – М.: Финансы и статистка, 2004. – 320 с. .

7. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А.Фатеева. - Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.

8. Федоров А.В. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей / Федоров А.В. - Инновации в образовании. 2009. - № 9. – С. 1- 16.

9. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm

УДК 378: 502.3

***Рудишин С.Д.,***
*д.пед.н, доцент,*
*Вінницький соціально-економічний інститут університету "Україна"*

## КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

*Изложены основные концептуальные положения профессиональной подготовки специалистов в отрасли 0401 "Естественные науки", направления подготовки "Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование".*

***Ключевые слова**: высшее экологическое образование, профессиональная подготовка, концепция*

*The basic conseptional statutes of the professional training of specialists in the branch "Natural Sciences" concerning "The Ecology, environment protection and balanced nature utilization" are given an.*

***Key words**: high ecological education, the professional training, conception.*

**Постановка проблеми.** За останнє десятиліття в нашій державі відбулися три Всеукраїнські з'їзди екологів (2006, 2009, 2011 рр., м. Вінниця), а також різноманітні науково-практичні конференції, присвячені екологічній освіті і вихованню. Як показує вивчення практики, сучасному суспільству потрібний компетентний фахівець-еколог з чіткою системою ціннісних орієнтацій, позитивною мотивацією до професійної діяльності, спроможний адаптуватися до різноманітних інновацій, здатний приймати рішення на користь збереження біологічного і ландшафтного різноманіття у складних екологічних, економічних чи політичних ситуаціях [1-7].

Професія еколога сьогодні безпосередньо або опосередковано пов'язана із збереженням екологічної ніші людини як біопсихосоціального виду, що передбачає компромісне розв'язанням проблем двох взаємопов'язаних напрямів:

1 – біології екосистем;

2 – охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування.

Ефективність фахової підготовки еколога визначається адекватністю змісту і структури його майбутньої діяльності та форм і методів підготовки до її здійснення.

Прийом студентів для навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) бакалавра, спеціаліста і магістра, починаючи з 2007 року, здійснюється відповідно до переліку, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 13 грудня 2006 року № 1719 [3]. Найменування галузі знань, в якій готують фахівців-екологів, – 0401 "Природничі науки", напрям підготовки – "Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування" (код напряму підготовки 6.030601).

Удосконаленню змісту і форм екологічної освіти в умовах вищої школи, розвитку екологічного мислення та екологічної культури студентів за останнє десятиріччя присвячено праці багатьох вітчизняних вчених. Серед них: О.А. Біда (теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти); Г.А. Білецька (педагогічні умови інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці екологів); Л.І. Білик (теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів); Г.О. Білявський, Ю.Д. Бойчук, Ю.А. Злобін, В.П. Кучерявий, В.Є. Чайка та ін. (підручники, навчальні посібники з екології); Н.П. Буяльська (ефективність інноваційних технологій навчання в екологічній освіті); О.А. Васюта, С.І. Васюта (екологічна політика в Україні); Н.Б. Грейда, Н.П. Єфименко, В.С. Крисаченко, М.І. Хилько, Л.Б.Лук'янова (формування екологічної культури студентів); В.В. Грубінко, В.В. Танська (екологічна підготовка вчителів); О.М. Задубрівська (парадигмально-тематичні трансформації екологічних досліджень: методологічний аспект); С.Г. Іващенко (розвиток еколого-педагогічної культури вчителів); С.У. Гончаренко, В.А.Кушнір (теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи); Н.Л. Магура (формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології); В.Г Мазурок (формування системи понять еколого-економічного змісту в процесі професійної підготовки студентів технічного коледжу); О.П.Мітрясова (формування хімічних знань з екології); Н.А. Негруца (формування екологічного світогляду студентів); В.Ю. Некос, А.Н. Некос (теоретичні і практичні основи створення нового покоління навчальних програм і навчальних посібників для підготовки екологів; Т.С. Нінова (підготовки майбутніх учителів хімії до екологічної освіти); Н.Ю. Олійник (формування екологічної компетентності студентів); Ю.О. Саунова (формування екологічної свідомості студентів); С.В. Совгіра, І.О. Солошич (методичний матеріал з екологічної освіти і виховання); А.В. Степанюк (методологія формування цілісності знань про живу природу); Г.С. Тарасенко (екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя); Л.М. Титаренко (формування екологічної компетентності студентів); Н.Н. Чайченко, Л.П. Величко (хімічна складова екологічних знань); М.С. Швед (екологічне мислення студентів) [4-7].

Праці вчених і методистів свідчать, – в екологічній освіті народжуються нові явища, суперечливі тенденції, які не мають аналогів у минулому. Це – комплексність і міждисциплінарний характер змісту екологічних знань і вмінь; формування загальноєвропейського освітнього простору; збільшення обсягів інформації та обмежені можливості її засвоєння студентами в разі застосування традиційних методик навчання; потреба в професійному (а не декларативному) розв'язуванні екологічних проблем тощо. Практика свідчить, що підготовка студентів-екологів має недостатню професійну спрямованість; не в повному обсязі використовуються можливості профілізації екологічних знань та їх інтеграції з елементами знань спеціальних навчальних дисциплін.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей визначила потребу у розробці концепції професійної підготовки майбутніх екологів, основу якої становить: системно-структурний підхід до навчально-виховного процесу, методологічні аспекти екологічного знання в контексті парадигми сталого розвитку, психолого-педагогічні аспекти принципів міждисциплінарності, інтегративності, системності та узгодження у розробці змісту професійної підготовки еколога.

**Результати досліджень**. На підставі аналізу досліджень і публікацій науковців і методистів (Г.О. Білявського, В.М. Боголюбова, Ю.Д. Бойчука, В.М. Бровдія, О.З. Злобіна, М.А. Голубця, Я.П. Дідуха, М.І. Дробнохода, І.Г. Ємельянова, В.П. Замостяна, В.С. Крисаченка, В.П. Кучерявого, А.Н. Некос, В.Ю. Некоса, М.Ф. Реймерса, О.В. Романенко, Т.В. Саєнко, Т.А. Сафранова, К.М. Ситника, С.М. Степаненка, Н.І. Тимошенко, Л.М. Титаренко, В.Я. Шевчука, Ю.Р. Шеляг-Сосонко та ін.). ми обрали певні методичні орієнтири екологічної освіти і виховання студентів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та узгодили їх з рекомендаціями науковців у Концепції

екологічної освіти України, яка затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України у 2002 р. (протокол № 13/6–19 від 20.12.2001 р.) [1].

***Основні концептуальні положення*** зводяться до такого:

1. Екологічна проблематика не існує без "живої речовини" екосистем (за В.І. Вернадським), спирається на теорії і закони фундаментальних природничих наук (біології, хімії, геології та ін.). В екології домінує біоцентричний тип пізнання. Знання природничих наук у процесі становлення еколога є предметом засвоєння (що відображають природничо-наукову картину світу) і водночас засобом пізнання та перетворення дійсності.

2. Екологічні проблеми функціонування системи "біосфера-суспільство" тісно пов'язані з політичними, демографічними, енергетичними, продовольчими і сировинними проблемами. Екологічна освіта і виховання студентів є соціальним замовленням, спрямованим на розв'язання діалектично суперечливої єдності системи "біосфера – людство" за допомоги: а) активної взаємодії людини з природою на науковій основі; б) оцінювання людини як частини природи; в) орієнтації на положення, що виживання людства залежить від загального екологічного стану планети. У цьому контексті екологічна освіта формує наукові уявлення про антропогенне коріння глобальних проблем сучасності.

3. Першочергове завдання професійної підготовки майбутніх екологів – формування у них наукових уявлень про біосферу як унікальну живу оболонку Землі. Наріжним каменем цих уявлень є розуміння необхідності реалізації Загальноєвропейської екологічної мережі в сфері збереження біологічного і ландшафтного різноманіття як гаранту стабільності екосистем України на усіх рівнях їхньої організації.

4. Біологічна і хімічна складові екологічної освіти мають бути безперервними і являти собою пріоритетні підсистеми в ній. Біологічна і хімічна підготовка майбутніх екологів потребує постійного оновлення змісту, форм і методів навчання, відповідно до змін, які відбуваються у навколишньому природному середовищі і суспільстві.

5. При розробці змісту біологічної і хімічної підготовки еколога дотримуються принципів міждисциплінарності, інтегративності, системності та узгодження, які забезпечують формування комплексного екологічного мислення. Біологічні і хімічні дисципліни навчального плану пронизуються ідеями збереження довкілля на засадах сталого розвитку. Це дає змогу дістати цілісне уявлення про навколишнє природне середовище, озброїти майбутніх фахівців ефективними методами екобезпечного впливу на нього.

6. Ефективними способами насичення біологічним і хімічним змістом фахової підготовки майбутніх екологів є: 1) включення спецкурсів біологічного і хімічного спрямування до варіативної складової навчальних планів (наприклад, "Основи біогеохімії" та ін.); 2) інтеграція біологічних і хімічних знань у зміст нормативних навчальних дисциплін; 3) розробка системи навчальних пізнавальних завдань міждисциплінарного характеру із домінуванням біологічного і хімічного матеріалу для самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

7. Внаслідок міжгалузевого характеру проблем, пов'язаних з навколишнім природним середовищем, підготовка кадрів здійснюється переважно на рівні спеціалізації. Кожна спеціалізація ставить власні специфічні завдання і потребує свого підходу із врахуванням біоцентричності екології як науки.

8. Проблема взаємозв'язку природи і суспільства тісно переплітається з широким колом питань психології, етики та культури. Пріоритет біологічної і хімічної складової змісту навчання екологів сприяє формуванню ноосферно-біосферного мислення та усвідомлення відповідальності за майбутнє. Біологічні і хімічні знання, доповнені аксіологічними орієнтаціями, стають основою екологічної культури, мислення та відповідальності. Це дає змогу створити нову модель поведінки як в індивідуальному, так і в колективному та соціальному відношеннях, цінування якої змінює на краще ставлення до якості довкілля. Біологічну і хімічну складові екологічної освіти розглядаємо як один із основних важелів сталого розвитку суспільства, як засіб оптимізації природокористування з

урахуванням можливостей біосфери. Екологічна освіта вимагає мислити глобально, а діяти – локально.

**Висновок.** В суспільстві зростає потреба в кваліфікованих фахівцях-екологах. Запропонована концепція здатна забезпечити формування професійної компетентності сучасного еколога, яку він надалі розвиватиме залежно від потреб своєї практичної роботи. Такий підхід набуває нового сенсу, пріоритету в сучасній вищій освіті, оскільки пов'язаний із необхідністю збереження екологічної ніші людини.

**Література**:

1. Концепція екологічної освіти України // Директор школи. – квітень 2002. − № 16. – 48 с.
2. Левківський Казимір. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Вища освіта. – 2010. – № 1. – С. 5-14.
3. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра: Постанова Кабінету Міністрів України № 1719 від 13 грудня 2006 р. // http.www.rmu.gov.ua /kmu/control /uk/cardnpd.
4. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів : теорія і практика: монографія. – Вінниця : ВМГО "Темпус", 2009. – 394 с.
5. Рудишин С.Д. Зміст екологічної освіти: логіко-психологічне дослідження / Рудишин С.Д. // Науковий світ. – 2011. – № 6. – С. 12-14.
6. Рудишин С.Д. Концепція біологічної підготовки еколога у вищій школі / Рудишин С.Д. // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 54–59.
7. Рудишин С.Д. Біологічна складова професійної підготовки еколога у вищій школі: запитання та відповіді // Вища школа. – 2011. – № 5-6. – С. 71- 81.

УДК 37(092). 008.2-057.212,,20“

***Свистун В.І.,***
*д.пед.н., доцент,*
*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ*
***Гойчук О.І.,***
*д.е.н., професор,*
*Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ*

## ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

*Здійснено аналіз стану підготовленості майбутніх фахівців-аграрників до управлінської діяльності, визначено основні напрями підготовки студентів в умовах аграрного ВНЗ до виконання управлінських функцій*

***Ключові слова:*** *управлінська діяльність, управлінські вміння, ділове спілкування*

*The analysis of training future specialists in agrarian management activities, defines the main directions students in agricultural universities to perform management functions*

***Keywords:*** *management activities, management skills, business intercourse*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні та політичні перетворювання, що відбуваються в аграрній галузі країни, актуалізують її управлінські проблеми. Управління

нею необхідно кардинально наповнювати новим змістом, функціями й методами планування, регулювання, контролювання, змінювати стереотипи управлінського та економічного мислення, стилі, технології і методики управлінської діяльності керівників. Аграрному виробництву потрібні якісно нові, висококультурні та компетентні керівники, які не лише знають організацію й технологію сучасного виробництва, вітчизняний і зарубіжний досвід ефективного ведення галузі, а й досконало володіють основами теорії і практики управління, психології управління, особливостями управління аграрними підприємствами. Розв'язання цієї складної науково-педагогічної проблеми можливо за умови створення ефективної професійної підготовки майбутніх керівників сільського господарства в межах потужної й розвинутої системи вищої аграрної освіти, тому що головним її завданням є підготовка компетентних, конкурентоздатних фахівців сільськогосподарської галузі.

**Аналіз літературних джерел**. Науковці досліджують різні проблеми підготовки фахівців аграрної галузі, а саме: формування професійного мовлення та спілкування (Барановська Л.В., Берегова Г.Д., Богатирьов К.О., Михайлюк В.О., Кострица Н.М.), наочність (Глазунова О.Г., Дьомін О.А., Шмирова О.В.), організація самостійної роботи студентів (Бендера І.М.) тощо. Проте в наукових дослідженнях, практично, не приділяється увага підготовці фахівців аграрної галузі до майбутньої управлінської діяльності.

**Метою** статті є аналіз стану підготовленості майбутніх фахівців-аграрників до управлінської діяльності.

У сільському господарстві управлінські функції на різних рівнях виконують не тільки фахівці, які мають спеціалізацію менеджера, а й ті, які закінчили факультети агрономічний, технології виробництва та переробки продукції тваринництва, ветеринарної медицини, механізації сільського господарства тощо. У зв'язку з цим професійна освіта цих фахівців, щоб відповідати новим умовам діяльності, має поєднувати професійну підготовку, спрямовану на отримання нових систематизованих знань, навичок та вмінь, із загальноуправлінською, орієнтованою, насамперед, на формування особистості сучасного керівника, формування і розвиток навичок та вмінь, первинної культури організаційно-управлінської діяльності у сфері аграрного виробництва.

Надзвичайно важливою умовою успішного здійснення управлінської діяльності керівниками аграрної галузі є якісна їх підготовка до виконання управлінських функцій в умовах аграрного ВНЗ, *основними напрямами* якої є такі:

– вся система їх професійної підготовки має бути спрямована на формування у них основних компонентів управлінської компетентності керівника: *загальнолюдського, загальнонаукового, загальнопрофесійного, професійного, управлінсько-функціонального та особистісного;*

– вихідним пунктом їх управлінської підготовки має бути реальна потреба системи управління аграрним виробництвом у керівних кадрах з *урахуванням національних традицій*, які мають стійкий вплив на суспільні процеси й склад мислення селян, а також з урахуванням процесів розвитку світової науки, техніки, економіки й управління;

– головна увага має бути приділена *практичній спрямованості підготовки студентів* до управлінської діяльності;

– особливу увагу слід приділяти у навчально-виховному процесі аграрного ВНЗ *формуванню й розвитку лідерських якостей студентів* як майбутніх керівників та стимулювати природний прояв їх активності у навчальній діяльності;

– цілеспрямовано закладати у студентів *основи управлінської культури та формувати настанову на управлінську діяльність*, враховуючи те, що кожен випускник є потенційним керівником і управлінцем у сільськогосподарському виробництві.

Для обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ підготовки студентів до майбутньої управлінської діяльності необхідно з'ясувати її реальний стан, визначити основні проблеми, тенденції та перспективи розвитку.

З метою визначення у студентів рівня сформованості різних управлінських навичок і вмінь нами було проведено їх тестування за різними методиками [1, 2, 4].

В управлінській діяльності сучасного керівника більша частина робочого часу припадає на ділове спілкування – проведення нарад, засідань, бесід, дискусій, переговорів, і, відповідно, культура висловлювати свої думки є одним із основних шляхів досягнення ним високого рівня ефективності в управлінні.

Результати визначення рівня *вмінь висловлювати свої думки* показують, що 45% студентів мають високий рівень, 39% – середній і 16% – низький.

Однією з основних форм ділового спілкування є нарада, метою якої є колективний пошук найбільш доцільних шляхів розв'язання виробничо-управлінських проблем. У порівнянні з іншими формами ділового спілкування наради мають низку таких переваг:

– системний аналіз проблем із залученням різних фахівців, керівників різного рівня та експертів;

– оперативна підготовка альтернативних варіантів розв'язання проблем;

– додаткова можливість пізнання особистісних і ділових якостей управлінців – учасників наради;

– психологічний ефект впливу атмосфери колективного обговорення, емоційної поведінки учасників на мотивацію управлінської діяльності кожного присутнього на нараді.

Ефективність ділової наради визначається ретельністю її підготовки – чітко визначеною цільовою спрямованістю і предметом наради, оптимальним регламентом, який включає тематику, час, склад учасників наради та відповідальних за її проведення, підготовку варіантів проектів розв'язання проблеми, яка розглядається на нараді тощо. Отже, зважаючи на важливість наради в управлінській діяльності керівників аграрних підприємств, студенти – майбутні керівники мають знати особливості, правила підготовки й проведення ділової наради та опанувати первиною культурою її організації й проведення.

Рівень здатності ефективно організувати нараду у студентів виявився таким:

– *високий рівень* – передбачає вміння бездоганно організувати і провести засідання – 0% студентів;

– *середній рівень* – передбачає контроль своїх дій при підготовці і проведенні нарад, із подальшим усуванням прорахунків, – 3% студентів;

– *низький рівень* – вказує на необхідність в поповнюванні необхідних знань і вмінь у цьому напрямі – 50% студентів;

– *незадовільний рівень* – демонструє необхідність відвідування короткочасних курсів з наукової організації праці – 47% студентів.

Однією з специфічних функцій керівника є критичне оцінювання діяльності, вчинків, поведінки підлеглих. Виконання цієї функції керівником дуже часто є джерелом образ, загострення міжособистісних стосунків і виникнення міжособистісних і внутрішньо особистісних конфліктів, тому що людська психіка побудована таким чином, що практично будь-яке критичне зауваження на нашу адресу сприймається досить хворобливо. Ігнорування керівником, а частіше незнання правил критики призводить до того, що у підлеглого виникає почуття ображеної гідності, що впливає на його психічне самопочуття, настрій, і як наслідок, знижується ефективність професійної діяльності підлеглого.

Оскільки, конструктивна критика – це складний, відповідальний елемент ділового спілкування, то знання правил та набуття культури її застосування є засобом поліпшення управлінської діяльності керівника, підвищення ретельності співробітників та їх виконавської дисципліни.

У зв'язку з цим було логічним визначення рівня вміння конструктивної критики у студентів:

– *високий* – ділове, спокійне сприйняття критики, визнання своїх помилок; критичні виступи помірковані – 9% студентів;

– *середній* – терпиме ставлення до критики, як допустимого елементу управлінської діяльності, проте без переоцінювання її значення – 88% студентів;

– *низький* – негативне ставлення до критики власної персони, втрата почуття міри у процесі критики інших – 3% студентів.

Телефонні розмови в структурі робочого часу керівника, за різними джерелами, займають від 4% до 25%. Дотримання загальних норм поведінки та культури ділового мовлення у процесі телефонної розмови, уважне ставлення до окремих етапів її моделювання і проведення (визначення мети розмови та її інформаційна підготовка, відпрацювання формулювання понять, визначення послідовності і змісту аргументації, аналіз можливої реакції співрозмовника на ті чи інші висловлювання, проблемні аспекти тощо) зменшують кількість непорозумінь, які можуть виникнути між співрозмовниками внаслідок специфіки спілкування по телефону, коли у них працює тільки один канал прийому інформації – аудіальний.

Результати тестування вміння правильно вести ділові розмови по телефону розподілилися таким чином:

– *високий рівень* (3 неправильні відповіді) – таких студентів не виявилось;

– *середній рівень* (8 неправильних відповідей) – 23% студентів;

– *низький рівень* (понад 8 неправильних відповідей) – 77% студентів.

За результатами досліджень від 5% до 10% робочого часу керівник витрачає на обробку ділової документації [3, С. 414], з якою він має ознайомитися, прийняти рішення й оформити його у вигляді резолюції.

За стилем роботи з документами керівників поділяють на такі категорії:

– *"супервиконавець"* – робочий день починає з ретельнішого вивчення вхідної документації;

– *"пасувальник"* – керівник такого типу доводить до абсурду принцип делегування повноважень шляхом передавання для розбору ділової документації підлеглим;

– *"зволікальник"* – керівник такого типу намагається відкласти перегляд ділових паперів, при нагальній необхідності переглядає їх в останню мить, що не залишає часу на пошук ефективних шляхів розв'язання проблем;

– *"антибюрократ"* – переважну частину кореспонденції керівник такого типу відправляє в корзину, отримуючи необхідний мінімум інформації за рахунок особистих контактів з іншими керівниками;

– *"оптимал"* – розумне ставлення до "паперової роботи" й відсутність яскраво виражених якостей "паперових невдатників".

Результати тестування студентів такі:

– *"супервиконавець"* – 36% студентів-респондентів;

– *"зволікальник"* – 18% студентів-респондентів;

– *"пасувальник"* – 13% студентів-респондентів;

– *"антибюрократ"* – 10% студентів-респондентів;

– *"оптимал"* – 23% студентів-респондентів.

Ділове спілкування неможливе без вміння слухати співрозмовника, без якого значно зменшується ефективність його управлінської діяльності. Авторитет керівника залежить від його комунікативної культури, уважності до підлеглих, вміння їх вислухати та розуміти. Невипадково одним із навчальних курсів провідних зарубіжних шкіл менеджменту є "Ефективне слухання".

За результатами тестування студенти розподілилися таким чином:

– *"ідеальний"* слухач – такі студенти відсутні;

– *"хороший"* слухач – 14% студентів-респондентів;

– *"посередній"* слухач – 69% студентів-респондентів;

– *"поганий"* слухач – 17% студентів-респондентів.

Уміння раціонально організувати робочий день і спланувати робочий час підвищує результативність управлінської діяльності керівника, тому що від рівня організації його праці залежать результати праці підлеглого колективу. Чим вищу посаду обіймає керівник, тим більше значення набуває організація його власної праці. Отже, ефективна організація праці неможливі без опрацювання і набуття керівником правильного стилю управлінської діяльності.

За результатами тестування, 100% студентів мають низький рівень організованості, що означає невміння оптимально розподіляти час, побудувати реалістичну програму реалізації цілей, раціонально використовувати зусилля й ресурси для досягнення результату.

При відборі та прийому на роботу персоналу приділяється значна увага нормам і правилам етики ділових стосунків, тому що виконання співробітниками будь-якої організації цих норм визначає в подальшому ефективність побудови професійних відносин з іншими організаціями. Ділова управлінська етика – це система універсальних і специфічних (управлінських) моральних вимог і норм поведінки фахівця.

На основі опитування керівників різноманітних організацій у США були виділені такі *етичні проблеми, які, як правило, виникають у ділових стосунках*:

– приховування фактів і неправильна інформація в звітах при перевірці;

– випуск неякісної продукції;

– завищування цін чи прямий обман співрозмовників при проведенні ділових переговорів;

– надмірна самовпевненість у судженнях, яка може призвести до нанесення збитків інтересам компанії;

– безсуперечне підкоряння керівництву, яким би неетичним і несправедливим воно не виявилось;

– наявність фаворитів;

– неможливість виказати своє обурення і незгоду в атмосфері постійних неетичних вчинків;

– неможливість приділяти належну увагу сім'ї чи особистим справам через велику обсяг роботи;

– виробництво продукції з сумнівними характеристиками по безпеці;

– невертання будь-яких речей, які взяті на робочому місці, у співробітників чи фондів компанії;

– свідоме перебільшення переваг свого плану роботи для отримання підтримки;

– надмірна увага до власної кар'єри в збиток інтересам справи;

– переміщення по службовим щаблям "по головах" співробітників;

– обман працівників з метою отримання вигоди для компанії;

– створення союзу з сумнівними партнерами в надії на щасливий випадок;

– затягування й зволікання з виконанням обов'язків, що призводить до втрати часу й ресурсів компанії;

– сприяння негативному впливу на суспільно-політичний процес шляхом внесення змін до законодавства за хабарі [1].

Реальна управлінська практика свідчить, що серйозні моральні проблеми виникають в таких управлінських ситуаціях:

– у стосунках між керівником і підлеглими;

– при прийнятті управлінських рішень;

– при службових викриттях;

– у відношенні до жінок-підлеглих;

– взаємних послугах тощо.

Отже, сучасні управлінські стосунки надзвичайно насичені етичними проблемами, для розв'язання яких необхідно відпрацювання певних підходів, встановлення "правил гри", які б сприяли успішному виконанню професійних завдань управлінцями й узгодженню інтересів ділової сфери й суспільства.

*Загальними етичними принципами ділових відносин* мають бути такі:

а) *принципи особистості*:

– прибуток важливіший за все; проте, честь найдорожча за прибуток;

– поважай учасників загальної справи – це основа стосунків з ними й самоповаги: повага й самоповага набуваються виконанням прийнятих на себе ділових зобов'язань;

– стримуйся від насилля й погроз застосування насилля щодо партнерів як способів досягнення ділових цілей;

б) *принципи професіонала*:

– завжди веди себе відповідно до засобів;

– виправдовуй довіру, в ній – основа підприємництва і ключ до успіху;

– прагни завоювати репутацію чесного, компетентного й порядного партнера: будь таким, яким хотів би бачити свого найкращого партнера;

– конкуруй достойно: надійний партнер – той, який також виграє від угоди;

в) *принципи громадянина держави*:

– дотримуйся законів і підкоряйся законній владі;

– твори добро для людей, а не заради користі й марнославства, не вимагай за нього обов'язкового суспільного визнання [1, С. 14-15].

Якість дотримання етичних норм і правил, ділової етики в управлінській діяльності залежить від керівників аграрних підприємств, які мають бути людиною високої професійної й загальнолюдської культури. Відповідно важливим показником рівня управлінської компетентності майбутнього керівника-аграрника є засвоєння ним цінностей і норм ділової етики, сформованість його морального капіталу.

Результати тестування виявилися досить невтішними:

– студентів з *високим* рівнем ділової етики не виявилося;

– *середній* етичний рівень показали 63% студентів-респондентів;

– *низький* рівень етики – 37% студентів.

Специфічною особливістю трудової діяльності керівника є те, що вона, з одного боку, проходить в умовах підвищеної нервової напруженості, різних стресових ситуацій прискореного ритму життя і емоційного підйому, а з іншого – слабого фізичного навантаження, тривалої нерухомості тіла, наслідками яких є численні порушення нормальної функціонування організму, хвороби тощо. Інтенсивний вплив оточуючого середовища на емоційну сферу керівника, інформаційна завантаженість, жорсткий дефіцит часу, прискорений темп життя, невпорядкованість режиму праці і як наслідок перевантаження різними другорядними роботами та функціями, нерегулярне харчування, надмірна інтоксикація за рахунок куріння і пиття кави також призводять до його психічного, психофізіологічного та фізичного видів виснаження.

За даними Всесвітньої організації з охорони здоров'я, є чотири групи узагальнених чинників, які впливають на стан здоров'я людини. Це:

– спадковість (20%);

– екологічно сприятливе середовище (20%);

– медичне забезпечення (10%);

– спосіб життя (50%).

Отже, спосіб життя, який також охоплює й трудову діяльність, побут, форми проведення вільного часу, способи та прийоми задоволення матеріальних і духовних потреб, норми поведінки людини в типових ситуаціях поведінки, спілкування та діяльності, є найбільш значимим чинником фізичного, психічного, психофізіологічного й духовного здоров'я керівника-аграрника. У протилежному випадку прийдеться говорити про його психосоматичні захворювання та певні порушення психіки.

Формування у майбутніх керівників навичок і вмінь, культури раціональної організації як своєї трудової діяльності, так і підлеглих, оптимального режиму й форм відпочинку з метою збереження біологічних, фізіологічних, психічних здібностей та якісного їх розвитку, підвищення працездатності, соціальної активності є одним із важливих напрямів підготовки студентів у аграрних ВНЗ до управлінської діяльності.

Результати тестування показали, що 83% студентів в основному оволоділи навичками та вміннями здорового способу життя, бо показник вміння продуктивно працювати у них знаходиться на рівні *вище середнього*; проте в них ще є суттєві резерви для підвищення

продуктивності за рахунок більш раціональної організації своєї інтелектуальної, фізичної та інших видів праці у відповідності з особливостями функціонування власного організму;

17% студентів знаходяться на *середньому* рівні, що має перестерегти їх від шкідливих службових і позаслужбових звичок, фізичного, психофізіологічного й психічного перевантаження та стимулювати їх перехід на оптимальний режим діяльності й відпочинку у ВНЗ.

Таблиця 1

**Результати тестування студентів щодо набутих ними управлінських навичок і вмінь**

| Управлінські навички та вміння | Рівні | | | |
|---|---|---|---|---|
| | високий | середній | низький | незадовільний |
| висловлення думки | 45% | 39% | 16% | – |
| організація нарад | – | 3% | 50% | 47% |
| конструктивна критика | 9% | 88% | 3% | – |
| ділові розмови по телефону | – | 23% | 77% | – |
| раціонально використовувати час, зусилля й ресурси для досягнення результату | – | – | 100% | – |
| сформованість ділової етики | – | – | 100% | – |

У таблиці 1 подані узагальнені результати тестування студентів щодо набутих управлінських навичок і вмінь:

– високий рівень навичок і вмінь студенти показали лише у вмінні висловлювати думку та конструктивно критикувати;

– незадовільний рівень – вміння організувати нараду;

– 100% студентів мають низький рівень сформованості навичок і вмінь раціонально використовувати свій час, зусилля й ресурси для досягнення поставлених цілей.

Сумним і безпечним є, на нашу думку, те, що 100% студентів показали відсутність етичності у ділових стосунках.

З'ясування рівня управлінських знань, навичок і вмінь у керівників-аграрників – слухачів Навчально-наукового інституту післядипломної освіти НУБІП України (43,3% вибірки становлять респонденти зі стажем управлінської діяльності понад 15 років) шляхом самооцінювання дозволило нам отримати такі результати:

– як *високий* рівень сформованості управлінських знань, який забезпечує творче й продуктивне вирішення управлінських завдань, оцінюють 6,7% керівників; серед них – 1 чоловік і 1 жінка з досвідом управлінської діяльності понад 15 років, 1 респондент (не вказана стать) із досвідом 1-3 роки, 1 чоловік, який не вказав свій стаж управлінської діяльності. Зазначимо, що із 43,3% вибірки, які мають стаж управлінської діяльності понад 15 років, тільки 8% із них оцінює свій рівень управлінських знань як високий. Це, на перший погляд, свідчить про досить високу скромність і об'єктивність досліджуваної вибірки. Проте, на нашу думку, це вказує також на реальний стан управлінської компетентності керівників, що є наслідком формування радянської управлінської культури, для якої було характерним набуття управлінського досвіду керівником шляхом "спроб і помилок" уже на виробництві та в практичній управлінській діяльності;

– *достатнім* рівнем управлінських знань для ефективної управлінської діяльності володіють 58,3% опитуваних, у тому числі – 19 респондентів зі стажем управлінської діяльності понад 15 років, 3 респонденти – 11-15 років, 6 респондентів – 4-10 років, 2 респонденти – 1-3 роки, 1 респондент – до 1 року, 3 респонденти не вказали свій стаж;

– як *задовільний* рівень управлінських знань, що ускладнює вирішення більшості управлінських ситуацій, оцінили 26,7% керівників (із них: 4 респонденти – з досвідом управлінської діяльності понад 15 років, 4 респонденти – 4-10 років, 3 респонденти – 1-3 роки, 2 респонденти – до 1 року, 3 респонденти не вказали стаж своєї управлінської діяльності);

– 8,3% вибірки оцінили свій рівень як *незадовільний* для здійснення управлінської діяльності. Цікавим є те, що серед цих 8,3% керівників – 1 респондент (чоловік) із досвідом управлінської діяльності понад 15 років, 1 – 1-3 роки, 2 – до 1 року, 1 – не вказав стаж.

Розвиненість своїх управлінських навичок і вмінь керівники-аграрники оцінюють так:

– *висока*, що забезпечує творчу та продуктивну управлінську діяльність – ті ж 6,7% респондентів і в тому ж складі, які оцінили свій рівень управлінських знань як високий;

– *достатня*, що забезпечує ефективну управлінську діяльність – 58,3% вибірки (16 респондентів із досвідом управлінської діяльності 15 років, 3 – 11-15 років, 8 – 4-10 років, 1 – 1-3 роки, 3 – до 1 року, 4 – не вказали управлінський стаж);

– *задовільна*, але така, що не завжди дає бажаний результат – 28,3% вибірки (7 респондентів – понад 15 років управлінської діяльності, 2 – 4-10 років, 5 – 1-3 роки, 3 – не вказали стаж);

– *недостатня*, щоб забезпечувати оптимальну управлінську діяльність, – 5% вибірки (1 жінка з досвідом понад 15 років, 2 респонденти з досвідом до 1 року);

– *незадовільну* для здійснення управлінської діяльності – такі респонденти у вибірці відсутні.

У процесі комплексного дослідження підготовленості фахівців-аграрників до майбутньої управлінської діяльності не можна не побачити недостатній рівень їх підготовленості до здійснення управлінських функцій в умовах агарного виробництва. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне наголосити на *посиленні теоретичної та практичної підготовки студентів аграрних ВНЗ до майбутньої управлінської діяльності шляхом*:

– забезпечення гнучкості управлінської підготовки студентів за рахунок введення в програми навчальних дисциплін дидактичних одиниць, які забезпечать оперативне оновлення змісту їх професійної освіти у відповідності до вимог сучасного розвитку цілей, культури, стратегії та технологій управління виробництвом;

– забезпечення варіативності змісту їх управлінської підготовки через введення нових управлінських дисциплін, спецкурсів, оперативного вдосконалення змісту та методики викладання традиційних управлінських дисциплін;

– посилення управлінської складової в загальнонауковій і загальнопрофесійній підготовці студентів, що забезпечить цілісність сприйняття їх майбутньої управлінської діяльності, а саме: розуміння цілей, завдань і специфіки прояву закономірностей управлінської діяльності фахівця-аграрника, усвідомлення взаємозв'язків різноманітних явищ і фактів, характерних для управління аграрним виробництвом;

– гуманізації і гуманітаризації змісту вищої освіти, що забезпечить формування у майбутніх управлінців-аграрників цілісного загальнонаукового і професійного світогляду, діалектичного світорозуміння й справжньої духовності особистості, розвиток інтересу до творчого розв'язання управлінських, професійних, соціальних та інших проблем виробництва;

– посилення гуманітарної складової та зміцнення гуманітарного виміру в підготовці студентів до управлінської діяльності, яка сприятиме розвитку в них етичної, комунікативної, екологічної, валеологічної та інших видів культур;

– інтелектуалізації змісту та процесів управлінської підготовки, що сприятиме розвитку у студентів системного управлінського мислення, яке включає цілепокладання, проектування, моделювання й планування управлінської діяльності, комплексне контролювання за ходом її здійснення й критичне оцінювання власних управлінських дій і операцій, об'єктивний аналіз власних висновків і результатів цієї діяльності, освоєння інтелектуальної діяльності й інноваційних процесів в сфері управлінської діяльності;

– використання новітніх освітніх технологій, які сприяють посиленню орієнтації на оволодіння новими управлінськими технологіями, засвоєнню сучасних управлінських знань і вмінь, які забезпечують конкурентоспроможність й професійну мобільність фахівця-аграрника на ринку праці, підвищують їх адаптивність й соціальну захищеність;

– розвитку і підвищення ефективності проведення виробничих практик, як обов'язкового елемента практичної підготовки студентів до майбутньої управлінської діяльності;

– перехід в управлінській підготовці студентів на реалізацію моделі випереджувальної освіти, суть якої полягає в забезпеченні її приоритетного розвитку на фоні інших соціально-економічних чинників з метою своєчасної їх підготовки до майбутньої управлінської діяльності, до запитів сучасного й перспективного ринку праці тощо.

**Література**:

1. Кибанов А.Я. Этика деловых отношений: учеб. / Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. : под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 368 с.

2. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом : учеб. для студ. вузов / Пугачев В.П. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.

3. Самыгин С.И. Психология управления : учеб. пособ. / Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 512 с.

4. Урбанович А.А. Психология управления : учеб. пособ. / Урбанович А.А. – Мн.: Харвест, 2001. – 640 с.

УДК 37.01:177.72

***Семенець С. П.,***
*д.пед.н., доцент,*
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

## ІДЕЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ З. І. СЛЄПКАНЬ

*В контексте концепции развивающего обучения проанализировано творческое наследие выдающегося украинского методиста-математика З. И. Слепкань.*

***Ключевые слова**: концепция развивающего обучения, творческое наследие, развитие личности, личностно ориентированный подход.*

*In the context of the concept of developmental education the creative legacy of famous Ukrainian mathematician and methodist Z. I. Slepkan is analyzed.*

***Keywords**: the concept of developmental education, creative legacy, personality development, personality oriented approach.*

У наукових колах, педагогічно-освітній практиці беззаперечним є факт, що розв'язання актуальних проблем дидактики математики тісно пов'язане з іменем видатного українського методиста-математика, першої на теренах колишнього Радянського Союзу жінки доктора педагогічних наук зі спеціальності "теорія і методика навчання математики" Зінаїди Іванівни Слєпкань. Предметом її досліджень були актуальні проблеми розвитку особистості в навчальній діяльності, реалізації розвивальної функції навчання математики, впровадження системи розвивального навчання в математичній освіті. Червоною ниткою через наукові та

методичні труди проходить думка про навчання математики як одну із ефективних форм розвитку особистості [1-4].

**Мета** роботи – проаналізувати науковий і методичний доробок З. І. Слєпкань у контексті концепції розвивального навчання математики; виділити ті ключові положення та концептуальні ідеї, що мають бути використані в науково-методичних дослідженнях, реалізовані в освітньо-математичній практиці.

Зразком наукового розв'язання проблем методики навчання математики, еталоном системного, діяльнісного і комплексного підходів у вирішенні завдань методики і як науки, і як навчальної дисципліни залишається труд "Психолого-педагогические основы обучения математике" [1]. Зінаїді Іванівні, як одній із небагатьох, вдалося втілити теоретичні засади педагогічної психології в методичну систему навчання математики і тим самим зорієнтувати математичну освіту на реалізацію її розвивальної функції й досягнення цілей розвитку особистості. У полі зору її наукових пошуків були психолого-педагогічні та методичні засади розвивального навчання математики, формування навчально-математичної діяльності учнів, а саме:

- системний, комплексний і діяльнісний підходи в навчанні математики та розвитку особистості школяра;
- оволодіння учнями загальними розумовими діями і прийомами розумової діяльності в процесі навчання математики;
- дидактичні і психологічні принципи розвивального навчання;
- реалізація провідних концепцій научіння, побудова відповідних дидактичних моделей процесу навчання математики;
- психологічний аналіз структури розумової діяльності в процесі формування та застосування математичних понять (роль семіотичного компоненту навчання);
- активні форми та методи навчання математики;
- психологічні закономірності формування і застосування математичних понять;
- психолого-педагогічні та методичні засади навчання учнів доведення математичних тверджень;
- психологія розв'язування математичних задач (прийоми управління розумовою діяльністю школярів у процесі розв'язування задач);
- узагальнення та систематизація знань учнів у процесі вивчення теорем і розв'язування задач;
- психолого-дидактичний аналіз математичних помилок учнів та шляхи їх попередження й усунення;
- психологічні передумови застосування математичних знань до розв'язування практичних і прикладних задач;
- закономірності розвитку творчої особистості в процесі навчання математики [2].

У докторській дисертації „Методична система реалізації розвивальної функції навчання математики в середній школі" [3] психологічною основою розв'язання проблеми дослідження обрано принципи структурної цілісності особистості, єдності свідомості і діяльності, розвитку психіки в діяльності, єдності зовнішніх та внутрішніх факторів, що забезпечують розвиток психіки індивіда. Обґрунтовано думку про те, що формування різнобічно розвиненої особистості є основною метою загальноосвітньої школи, а навчання і виховання підпорядковані цій меті та виступають як загальні форми розвитку. Для реалізації розвивальної функції навчання математики використано ідеї культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, положення педагогічної психології про соціальне походження психічних функцій людини; про провідну роль навчання в розвитку, що проходить у формі діяльності; про те, що навчання має „забігати вперед розвитку і вести його за собою"; про „зони найближчого розвитку", які формуються в процесі співробітництва вчителя та учнів; про розвиток дитини в процесі цілісної навчально-пізнавальної діяльності з метою оволодіння математичними знаннями, вміннями та навичками. Водночас, як зауважує З. І. Слєпкань, не можна не враховувати і ту обставину, що розумовий розвиток учнів може здійснюватися тільки на базі глибоких і міцних знань, добре розвинутої

пам'яті. До однієї із необхідних умов реалізації функції розвитку в навчанні математики віднесено наявність в учнів усвідомленого і міцно засвоєного фонду знань, навичок та вмінь, що визначені програмними вимогами до математичної підготовки.

З огляду на проблеми сучасної математичної освіти не втрачає актуальності думка про те, що предметом пізнання учнів у процесі навчання математики мають стати не тільки змістова сторона математичних знань, але й структурна і операційна. Поряд із засвоєнням основних математичних понять, навчання доведення і розв'язування задач, учні мають оволодівати інструментами пізнання – розумовими і практичними діями, загальними і специфічними, що адекватні засвоєним знанням, прийомам розумової діяльності і навчальної роботи, у тому числі прийомам самоконтролю і самооцінки.

У дослідженні дотримано положення, сформульоване основоположником теорії розвивального навчання В. В. Давидовим, що зміст навчальних предметів і способи їх розгортання в навчально-виховному процесі визначають тип свідомості і мислення, які формуються в школярів у процесі засвоєння знань, умінь і навичок. Зроблено акцент на необхідності розвитку науково-теоретичного мислення учнів у навчанні математики, його структурних складових: змістового аналізу, узагальнення, абстрагування, планування, рефлексії. До дидактичних основ розвивального навчання математики віднесено принципи дидактики, розроблені М. М. Скаткіним та зорієнтовані на досягнення всіх цілей навчання, в тому числі й цілей розвитку. Побудова методичної системи реалізації розвивальної функції навчання математики здійснюється на основі системного підходу А. М. Пишкало – п'яти взаємопов'язаних структурних компонентів (цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання) за провідної ролі цілей розвитку. Особливістю процесуального компонента розробленої методики є система загальних і специфічних розумових дій, а також прийомів розумової діяльності, що забезпечує розумову активність, пізнавальну самостійність і саморегуляцію.

У підручнику З. І. Слєпкань "Методика навчання математики" [4] для студентів математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів необхідність досягнення належного рівня математичної підготовки учнів убачається в тому, що математика має великі можливості для інтелектуального розвитку особистості (мислення, просторової уяви та уявлень, алгоритмічної та інформаційної культури, знаходження причинно-наслідкових зв'язків, доказовості мислення, інтелектуального виховання). Відповідно до концепції розвивальної освіти визначається, що цілі навчання та виховання підпорядковані розвитку, а навчання слугує загальною формою і засобом розвитку. Сформульовано цілі навчання математики в школі, серед яких головною є розумовий розвиток учнів. У порівнянні з іншими діючими підручниками з методики навчання математики, особливістю цього підручника є широке використання автором теоретичних положень психології (психологічних концепцій научіння, теорії навчальної діяльності, принципів розвивального навчання), існуючого передового педагогічного досвіду. Матеріал викладається відповідно до загальнонаукового методу побудови теорії від загального (абстрактного) до конкретного (часткового). Так, спочатку вивчаються питання загальної методики навчання математики, на основі чого розробляються методики вивчення окремих предметів, змістових ліній. Реалізацію розвивальної функції навчання математики забезпечують такі змістові особливості підручника:

- досконала логічна структура викладу навчального матеріалу шкільної математики, змісту методики її навчання як науки і навчальної дисципліни;
- системний аналіз методики навчання (цілей, змісту, методів, форм і засобів);
- варіативний підхід до побудови методик навчання курсу шкільної математики;
- систематичний показ загальних методів і способів розв'язування задач, доведення теорем;
- структурно-генетичний аналіз і синтез методик навчання окремих математичних предметів і змістових ліній;
- формування змістових узагальнень теоретичного матеріалу шкільної математики та методики її навчання;

- обґрунтування походження математичних та методичних знань, ретроспективний аналіз основних етапів розвитку шкільної математики й методики її навчання;
- виклад теоретичного матеріалу з огляду на теоретико-методологічні засади педагогіки, психології, методики навчання і математики;
- реалізація загальнонаукового дедуктивного методу побудови теорії.

Великого значення Зінаїда Іванівна приділяла продуктивній і репродуктивній діяльності в процесі навчання математики. На її думку, репродуктивна діяльність необхідна в навчальному процесі навіть тоді, коли його головною метою є розвиток теоретичного й продуктивного мислення, здібностей до учіння, а також творчих здібностей учнів і студентів. Важливо, щоб алгоритми стали результатом виконання навчальної діяльності, що має форму колективної, колективно розподіленої чи індивідуальної. Знання алгоритмів та способів дій, сформовані вміння та навички виконувати всі операції дають змогу сконцентруватися на розв'язанні основної проблеми, формуванні методу чи способу її розв'язування, плануванні діяльності, прогнозуванні її результатів. Педагогічне управління розумовою діяльністю під час навчання методам або способам розв'язування задач ефективніше здійснюється в умовах алгоритмізації навчання й широкого застосування моделювання. Творчість у процесі навчання можлива на базі глибоких і міцних знань [1, с. 131-132].

Ураховуючи, що одним із провідних принципів педагогічної психології є принцип єдності знань і дій, прийнято виділяти два роди знань: знання про предмети і явища дійсності (поняття) та знання про дії, які з ними потрібно виконувати. З. І. Слєпкань з цього приводу зауважує: „Недоліком традиційного і сучасного навчання математики є недостатня увага до знань другого роду. Часто учні та студенти, які добре знають означення математичних понять, не вміють застосовувати їх до доведення теорем і розв'язування задач, у тому числі й прикладного змісту. Тому дії, адекватні знанням, зокрема поняттям, мають стати не тільки засобом, але й предметом засвоєння" [2, с. 51]. Саме в розвивальній математичній освіті ставиться завдання навчити не тільки знанням (знанням про поняття), але й знанням про способи їх одержання та застосування. Для цього необхідно розв'язувати проблему походження математичних понять, їх структури та способів застосування в задачних ситуаціях. Формувати дії, адекватні видам означень математичних понять, способам формулювання, доведення і застосовування теорем, узагальненим способам дій у процесі розв'язування задач. Тому в розвивальному навчанні математики значно зростає роль навчального моделювання, що забезпечує оволодіння школярами алгоритмами, правилами-орієнтирами як орієнтовної основи навчальної діяльності.

Як зауважує З. І. Слєпкань, під час вивчення певної теми на рівні обов'язкових результатів навчання (середнього рівня навчальних досягнень) учні повинні знати формулювання теорем, етапи їх доведення, вміти виконувати найважливіші обґрунтування та застосовувати теореми в найпростіших випадках. На достатньому та високому рівнях (7-12 балів) вміти доводити і застосовувати теореми в складніших навчальних ситуаціях. Теорему не можна вважати засвоєною, навіть за умови, що вона самостійно учнем формулюється і доводиться, якщо учень не вміє застосовувати її до розв'язування типових задач [4]. На наш погляд, основним недоліком вивчення теорем у школі є формальне засвоєння їх школярами. Знання не включаються в структуру дій, у процес організованої навчальної діяльності. З позиції розвивального (діяльнісного) підходу знання не можна дати в готовому вигляді, вони завжди засвоюються через ту чи іншу діяльність. Звідси і наступна проблема, що тісно пов'язана з названою – несформованість умінь школярів застосовувати теореми в задачних ситуаціях, самостійно знаходити доведення теорем навіть у найпростіших випадках. Тільки розгорнута навчальна діяльність школярів, що включає системотвірні компоненти (потреби, мотиви, задачі, дії, операції), дозволяє озброїти учнів методами доведення, узагальненими способами дій (правилами-орієнтирами) під час пошуку розв'язання задач, доведення теорем, а також їх застосування.

Таким, що відповідає прийнятому в розвивальній освіті третьому типу навчання (орієнтування в завданні за теорією П. Я. Гальперіна), є шлях ознайомлення учнів зі змістом

методу доведення, запропонований З. І. Слєпкань. На прикладі доведення одного-двох тверджень (теорем або задач на доведення) учні під керівництвом учителя колективно з'ясовують суттєві кроки доведення, формулюють правило-орієнтир (евристичний припис) і алгоритм.

Зінаїда Іванівна досліджувала проблеми формування і розвиток творчої особистості учня в процесі навчання математики. Нею була створена структурна модель творчих можливостей учнів у навчально-творчій діяльності, що включає: мотивацію на творчість, інтуїтивні вміння, аналітико-синтетичну діяльність, індивідуальні особливості та інтелектуальні можливості учнів, комунікативні здібності, риси характеру, самоорганізацію [2]. Погоджуючись із дуже різкою, але справедливою думкою про те, що сучасна освіта, мета якої повідомити відому і однакову для всіх суму знань, має вигляд масового знищення талантів, вона наголошувала на необхідності створення сприятливих умов для самовираження кожної дитини в різних видах діяльності, у тому числі і навчально-творчій, розкриття їхніх нахилів, здібностей і обдарувань в умовах індивідуалізації та диференціації навчання [2, с. 201-202].

Наукові ідеї З. І. Слєпкань слугують теоретичною основою дисертаційної роботи „Теорія і практика розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики" [5]. Їх розвиток утілився в таких результатах дослідження:

- сформульовано принцип розвивальної наступності задачних систем, на основі якого розроблено теорію задач розвивального навчання шкільної (елементарної) математики;
- розроблено нелінійну дидактичну модель організації навчання математики;
- створено аксіологічну (ціннісну) систему розвивальної освіти;
- побудовано концепцію моделі навчально-педагогічної та педагогічної діяльності в розвивальній професійно-педагогічній освіті;
- у теорію професійно-педагогічної освіти введено принцип фрактальності педагогічних систем „учитель – учень" і „викладач – студент";
- представлено зміст і структуру рефлексії процесу учіння математики та її методики як особливих завдань розвивального навчання;
- розроблено розвивально-задачний метод та розвивально-суб'єктну форму навчання математики;
- спроектовано чотирівневу концептуальну модель розвивальної професійно-педагогічної освіти: професійно-освітня, педагогічна, дидактична, методична системи;
- розроблено науково-методичну систему професійно-методичної підготовки майбутніх учителів математики в системі розвивального навчання;
- доведено, що одним із головних психічних новоутворень студентського вікового періоду є концептуально-парадигмальне мислення.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що творча спадщина видатного українського методиста-математика З. І. Слєпкань є великою скарбницею з коштовностями на всі смаки. Становлення та розвиток особистості в математичній освіті, підготовка майбутніх учителів до реалізації розвивального навчання математики, розвиток математичних здібностей учнів у навчальній діяльності, формування навчально-творчої діяльності учнів у процесі вивчення математики, розвиток учнів як суб'єктів навчально-математичної діяльності – це лише невеликий перелік актуальних сучасних проблем, у розв'язанні яких є безцінним науковий і методичний доробок Зінаїди Іванівни Слєпкань.

**Література:**

1. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике / З. И. Слепкань. – К. : Рад. школа, 1983. – 192 с.

2. Слєпкань Зінаїда Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / Зінаїда Слєпкань. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 240 с.

3. Слепкань З. И. Методическая система реализации развивающей функции обучения математике в средней школе : дисс. в форме науч. доклада на соиск. уч. степ. доктора пед. наук : 13.00.02 / Зинаида Ивановна Слепкань. – М., 1987. – 37 с.

4. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: підручник для студентів математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2006. – 582 с.

5. Семенець С. П. Теорія і практика розвивального навчання у системі методичної підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С. П. Семенець. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 44 с.

УДК 37.01:177.72(477)

***Столяренко О.В.,***
*к.пед.н., доцент,*
*Вінницький соціально-економічний інститут університету “Україна”,*
*м. Вінниця*

## КРЕАТИВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА І РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*В статье представлен ход развития идей, касающихся нравственного развития личности, ее духовного усовершенствования в условиях научно-технического прогресса; обосновывается значение креативного мышления и творческого настроя преподавателя в воспитательном процессе.*

***Ключевые слова:*** *креативность, критическое творческое мышление, духовная культура и нравственное развитие личности*

*The paper presents the course of development of ideas on moral development, its spiritual perfection in the scientific and technological progress; justified value of creative thinking and creative spirit of the teacher education process.*

***Keywords:*** *creativity, critical creative thinking, spiritual culture and moral development of individuals*

В умовах науково-технічної революції, яка торкається усіх сфер людського життя відчуваються також труднощі й у моральному становленні особистості. Молоді люди обирають, на які цінності їм опиратися у дорослому житті, визначають чи керуватися прагматичними пріоритетами, чи духовно-гуманістичними. Швидкий розвиток науки і техніки впливає на довкілля, засоби транспорту, зв’язку, поширення інформації, військову справу, міжнародні відносини, а також – на саму людину і її духовний світ. І він не завжди є однозначно позитивним. До негативних можна віднести: створення і накопичення зброї масового знищення, забруднення екології, зменшення робочих місць, поширення безробіття, зниження загальної культури людей, які залишилися за межею бідності. Разом з тим бурхливий розвиток технічних засобів зв’язку та засобів масової інформації суттєво вплинув на духовне життя людей, створив можливості та полегшив шляхи залучення їх до світової культури. Але ці досягнення мають не лише позитивні наслідки. По-перше, мається на увазі ідеологічне "одурманювання" людей, нав’язування їм певних стереотипів свідомості та догм, вигідних лише тим, у чиїх руках та під чиїм контролем перебувають ці засоби масової інформації та зв’язку. А по-друге, ці самі засоби помітно впливають на зміст і якість

культурної інформації, яка поширюється з їхньою допомогою, завдяки чому з'являються низькопробні радіо – і телепередачі, які поповнюють арсенал масової культури. "Споживання" такої псевдокультури зазвичай призводить не до збагачення, а до духовного зубожіння та моральної деградації мільйонів людей, до знецінення творчої особистості, дегуманізації суспільства. Аналіз відповідної літератури дає підстави стверджувати, що проблеми культури у сучасному світі стоять дуже гостро. Педагоги не можуть стояти осторонь цих проблем. Вони критично оцінюють те, що відбувається. Тому ми торкаємося технології розвитку критичного мислення. Це уміння логічно вибудовувати хід своїх думок, аргументувати, аналітично дискутувати, чітко висловлюватися. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. Це мислення вищого порядку. Воно спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та роботи інших; сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість. Під креативністю (лат. creation /creationis/ – створення) ми розуміємо стійку властивість індивіда, що обумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості. Креативна особистість має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність [1, с. 341].

Науковці стверджують, що сформовані навички критичного творчого мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень у будь-якій професійній сфері, відкритість новим ідеям та знанням [4, с. 264]. На думку К. Апеля, Ю. Хабермаса, Р. Хеара моральні аспекти проблеми з їхнім етичним контекстом так само як когнітивні піддаються раціональному осмисленню. "Саме розум виступає їх спільним знаменником. Тому раціональність у розширеному її розумінні поєднує вивчення як пізнавальних питань, так і їх етичного контексту. … Логіка прикладного педагогічного дослідження ускладнюється за рахунок включення до її структури аксіологічної моделі, яка набуває вигляду цілісної системи цінностей" [5, с. 62].

Враховуючи це, ми обрали за ***мету*** у нашій статті обґрунтувати теоретичні основи морального становлення особистості, формування духовної культури в умовах нинішньої техногенної цивілізації, виявити і запропонувати оптимальні шляхи розв'язання проблем виховання молодої людини.

Переорієнтація світогляду на загальнолюдські інтереси, гуманістичні цінності, прагнення допомогти кожному – ось лише деякі орієнтири, які можуть допомогти людству спрямувати науково-технічний прогрес (НТП) у потрібне русло і використати його на благо самій людині. Важливою умовою гуманізації науки, техніки та й усього суспільства - є подальший розвиток культури, моральний розвиток кожної особистості.

***Аналіз попередніх досліджень***. Моральне виховання і проблема формування духовної культури особистості є досить складною і багатоплановою. ЇЇ моральні аспекти розглядались як у філософській, етичній, так і у психолого-педагогічній літературі. Філософи (Апресян Р., Гуревич П., Москаленко А., Сержантов В., Симонов П., Крутова О., Ковадло Г., Фролов І. та ін.) вважають духовний розвиток важливою передумовою активності особистості в соціальній та культурній творчості. З позицій пріоритету гуманістичних цінностей розглядають духовне оновлення сучасного суспільства Геращенко І., Донцов Д., Кравченко І. та ін. У психологів духовна культура – це складне психічне утворення, яке розглядається крізь призму почуттів, потреб, свідомості, відносин (Бех І., Москалець В., Старовойтенко О., Скрипченко О., Бурлака Я. та ін.). Педагоги спрямовують свій пошук на створення парадигм виховання, в основі яких провідним є розгляд особистості як суб'єкта діяльності і відносин, здатного до моральної саморегуляції і духовного розвитку (Боришевськнй М., Гончаренко С., Щуркова Н., Савченко О., Потаніна В., Бондаревська О. та ін.). Проте наукові праці не можуть повною мірою задовольнити сучасну практику. Дослідження деяких психологів і педагогів (Бодальов О., Любінська О., Щуркова Н., Кобзар Б.) підтверджують,

що джерелом розвитку особистості є діяльність, а також відносини, які складаються на її основі. У ході виховання високої духовності і моральних рис дуже важливо, щоб набуті знання підкріплювались реальною поведінкою в різних видах діяльності (Бойко А., Джола Д., Киричок В., Потаніна В., Щербо А.)

***Виклад основних положень дослідження.*** Наш час можна назвати переломним у духовному розвитку людства. Духовність – це вищий рівень розвитку і саморегуляції зрілої особистості, на якому основними орієнтирами її життєдіяльності виступають вищі людські цінності; це індивідуальна здатність до світо- і саморозуміння, орієнтація на діяльність "заради інших", пошук морального абсолюту [3, с. 82]. Попередня епоха характеризується, як найвищими досягненнями людського духу, так і суворими випробуваннями для культури, її знеціненням та знелюдненням самого її творця. Не було, мабуть, в історії такого періоду, який породив би такі разючі суперечності культурного розвитку. З одного боку – зростаюча тенденція до переосмислення самого способу життя, пошуки справедливих форм людського співіснування, пильна увага суспільної думки до проблем розвитку людини та її культури, а з іншого – небувалі за масштабами замахи на духовність, культуру, сліпа ненависть до них, намагання заперечити і знівелювати саме духовне життя людини як самостійне явище, підпорядкувати його класовим, етнічним, ідеологічним та політичним інтересам. З одного боку – небувалий прогрес науки, техніки й освіти, пошук нових методів теоретичної думки, форм виявлення духовності, виникнення нових засобів інформації, жанрів мистецтва, посилення уваги до внутрішнього світу людини, філігранне відображення її внутрішнього світу у шедеврах літератури, музики, архітектури, живопису, кіно, а з іншого – разюче відчуження більшої частини населення у всьому світі від культурних цінностей, духовної спадщини минулих поколінь, зростаюча бездуховність, виникнення масових сурогатів культури.

Вражаючі суперечності нинішнього культурного розвитку породжені самою історією. Кінець другого тисячоліття нашої ери постав як час випробування людського духу та й самого людства на виживання, як час граничних духовних злетів і падінь. Відчутний трагізм історії XX і нинішнього століття полягає, насамперед, у зростаючому відриві розвитку матеріальних, зовнішніх об'єктивованих форм буття суспільства від культурного прогресу – розвитку системи людських цінностей і смислів.

Культура нашого часу як ніколи постає єдиним, вселюдським феноменом, у якому дедалі більше зливаються течії та напрямки національних культур. Постає актуальна проблема збереження етнічного багатства й самобутності національних культур в цій єдності, досягнення гармонії синтезу глобальних та національних культурних цінностей. Цінності – ідеї, речі, явища, які мають позитивне значення для людини і суспільства [3; 382].

Розвиток засобів масової інформації та зв'язку, інтеграція науки і техніки, поширення освіти – все те, що отримало назву "інформаційна революція" – зумовило те, що культура стала доступною для людини. Світ усе більше перетворюється у *єдине ціле*, світове співтовариство, що підносить значення культури, підкреслює її гуманістичний зміст і виділяє у *самостійну загальнолюдську цінність*. Але, водночас, соціальні світові кризи і процеси породили відчуження значної маси людей від культури, ідеологізацію культурних цінностей, відлучення від культурного загальнолюдського спадку окремих поколінь і народів.

*Прогрес у самому розумінні культури* слід розуміти як одне із головних досягнень духовно-культурного розвитку. *Світ культури* почав розглядатися як особлива реальність, спосіб та зразок життя, *специфічна форма людської життєдіяльності*. Таке розуміння культури сьогодні означає не просто посилення уваги людської думки до неї, а й відображає загальну історичну тенденцію, та потребу захисту культури, її збереження та освоєння як такої, що зберігає людину як розумну, творчу істоту, тобто сприяє формуванню духовної культури.

Людство прямує важким і неоднозначним шляхом духовного оновлення. І перспективи його розвитку дедалі більше пов'язуються саме з прогресом у сфері духовної культури.

Пошуки сенсу людської історії, зумовлені кризою духовного життя, зумовили підвищену увагу багатьох мислителів до життя окремої людини, до розгляду його як пріоритетного і самоцінного. Саме в цьому напрямку розвивалася філософська думка неораціоналізму З. Фрейда, Е. Фромма, Г. Зіммеля, В. Дільтея, К.-Г. Юнга, М. Хайдегера, О. Шпенглера, А. Бергсона, Ж.-П. Сартра, А. Камю, М. де Унамуно, К. Ясперса, М. Бердяєва, Л. Шестова, М. Лоського, С. Булгакова, та багатьох інших [2, 5]. Їхні дослідження доводять, що сучасна епоха характеризується таким негативним явищем, як падіння духовності, моральності, знецінення людини як творця культури.

Падіння цінності людського життя, нехтування традиційними моральними цінностями, знецінення сім'ї, нації, почуття гідності, честі, патріотизму дружби та терпимості до іншої думки (толерантності) – визнається сучасними дослідниками культури характерною особливістю нашої доби. Однак історія сучасності подає і разючі приклади злетів людського духу, збереження моральності в нелюдських умовах, плекання людського попри панування заідеологізованих стереотипів міжлюдських стосунків, що теж вписано в історію минулого століття, як характерна особливість і є джерелом надії на відродження моральності. У наш час відбувається поступове переосмислення моральних принципів у напрямку розуміння пріоритету загальнолюдських цінностей, над класово-груповими, та визнання абсолюту цінності самого людського життя.

Усе більше саме моральний прогрес розглядається в якості головного критерію розвитку нашої цивілізації на гуманістичних засадах, усвідомлюється непересічний характер людської свободи, духовного життя особи. Моральні цінності людства пройшли жорстку перевірку (втім, вона ще і досі триває) у соціальних та міжетнічних, міжрасових та міжрелігійних катаклізмах минулого і нинішнього століття, дістають поступове визнання в суспільстві, що позначається на вдосконаленні соціально-політичної системи в напрямку демократизації, посилення уваги до розвитку духовно-культурної творчості, до гуманістичної системи виховання духовної культури молоді.

Культура усе більше сприймається як загальнолюдський феномен, у якості єдиного культурного потоку, в якому зливаються джерела національно-духовних форм, як спільний, родовий спадок людства, що реалізується, насамперед, через утвердження гуманізму в культурі. Загальна тенденція розвитку духовності веде до подальшої автономізації особи в державі. Це проявляється у зростанні пріоритетів індивідуальності в загальному культурному процесі, у взаємозбагаченні різних форм культури та її етнічно-національних своєрідностей. Головним наслідком цього процесу постає поширення розуміння культури, як особливої реальності ціннісно-смислового існування людини, визнання її найвищою цінністю суспільства, що оберігає людство від тотального самознищення. Ні економіка з її енергоозброєнням та матеріальним добробутом людини, ні політична цивілізація, хоч би якою досконалою вона не була, самі собою не відмежують людство від глобальних проблем сучасності, тому що головною причиною бездумного знищення природних ресурсів та глобальної мілітаризації є безкультурність і бездуховність людей – як тих, що приймають необдумані рішення, так і тих, хто бездумно виконує наказ. Бо головна ознака культури – здатність самостійно, гідно приймати рішення на основі власного критичного мислення, та системи гуманістичних цінностей, вироблених людством у його культурологічному поступі.

Сучасна світова культура, зокрема, європейська, змушена розв'язувати глобальні проблеми людства, тобто виконувати одну з найгуманніших місій. Світ змінюється на очах, залишаючи й в окремої особистості, й у багатомільйонних мас відчуття драматизму, надії та болісних сумнівів. Руйнуються усталені соціально-економічні структури, стійкі форми міждержавних відносин, виникають альтернативні, наслідком яких виступають нові проблеми, що змушують приймати воістину доленосні рішення, котрі визначають майбутнє наступних поколінь, той світовий порядок, у рамках якого їм випаде жити. Постає новий тип організації людства – світова спільнота, заснована на спільності долі країн і народів, яка настійно вимагає й нового типу мислення – планетарного.

Це також проблема глобального масштабу. Вона визначає найсуттєвіші умови життя всіх країн і народів, усієї світової спільноти і яку не можна розв'язати зусиллям тільки однієї країни чи навіть групи країн. Економічні, ядерні, стихійні катастрофи, епідемії, що не знають національних і політичних кордонів, здатні поставити під загрозу знищення всієї світової цивілізації.

Таке становище вимагає створення нової системи цінностей, іншого бачення світу, що є неможливим без виникнення відповідної потребам епохи гуманістичної парадигми формування духовної культури молодої людини, з допомогою якої суттєво переосмислюються традиційні моральні цінності, принципи, норми та звичаї. Така система має базуватися не на окремих підходах (класових, державних, національних, регіональних), а на загальному інтересі виживання людства. Мораль як квінтесенція духовності має охоплювати всю світобудову, не дискримінуючи як об'єкт морального відношення нікого і нічого – ні тварини, ні рослини, ні природне середовище. Під мораллю ми розуміємо "сукупність норм і принципів поведінки людини по відношенню до суспільства та інших людей; найдавніша форма суспільної свідомості; соціальний інститут, який виконує функцію регуляції поведінки людини" [3, с. 196].

Людина повинна піднестися над власним егоїзмом споживача і зарозумілістю технічної досконалості в ім'я гармонійної єдності з життям в усьому розмаїтті його виявів. Вона повинна піднестися до величі розумного самообмеження й відчуття себе невіддільною частиною природи, осягти щонайглибшу спорідненість культури зі світом природи. Поза такою радикальною реконструкцією свідомості неможливе виникнення екологічної етики, завдання якої полягає у виробленні фундаментальних підвалин людської моральності, у ставленні до природи, до усього живого, до людини, що мають базуватися на гуманістичних цінностях. Культура, принаймні європейська, завжди була антропоцентричною, протиставляла себе світові природи. Антропологізм – наукова концепція (система поглядів), яка визнає людину вищим найдосконалішим витвором природи. В антропології "людина" є основною світоглядною категорією, з позицій якої має здійснюватися дослідження природи, суспільства, відбуватися розвиток усіх наук [3, с.19]. Над її ставленням до природи витав дух завоювання, підкорення, бездумного пристосування до своїх потреб. Однак, підкоряючи природу, людина підрубувала свої власні корені, позбавляючи себе опертя та цілісності.

Культура, щоб урятуватися від деградації, загрози випаленої землі, на якій немає місця і самій людині, мусить визнавати за основу не вузьку, утилітарну, а всесвітню етику, в якій знайдеться місце усьому живому. Ізольовану людину, затиснену в соціумі, мусить замінити людина Землі, що тісно пов'язана з природою і сприймає себе як її частину, прагне гармонії та єдності з нею, розуміє, як багато в її житті залежить від цього великого зв'язку усього живого.

Екологічна етика має стати регулятивним принципом поведінки та мислення не тільки окремих особистостей, а й, головним чином, усієї світової цивілізації, якщо, звичайно, людство не хоче зникнути з нашої планети.

Виховання основ екологічної етики і духовної безпеки людини – одне з провідних завдань у вихованні підростаючого покоління.

Великий гуманіст – філософ, лікар, музикант А. Швейцер створив учення, яке він назвав етикою благоговіння перед життям. Ось як він визначає її у своїй книзі "Культура і етика": "*Етика благоговіння перед життям не визнає відносної етики. Вона визнає добрим тільки те, що служить збереженню та розвитку життя. Будь-яке знищення життя або завдання йому шкоди незалежно від того, за яких умов це сталося, вона характеризується як зло... Там, де я завдаю шкоди якому-небудь життю, я повинен ясно усвідомлювати, наскільки це необхідно. Я не повинен робити нічого, крім такого, якого не можна уникнути, - навіть найнезначнішого* " [7, с. 314-315 ].

***Висновки.*** Дослідження проблеми морального становлення, розвитку духовного світу особистості, в умовах глобальних викликів дуже тісно пов'язане з впливом на усі сфери життя науково-технічного прогресу. Оцінити міру його впливу допоможе розвиток

критичного мислення і застосування творчого підходу в аналізі ситуації. Сучасні дослідження доводять, які серйозні соціальні наслідки та парадокси характерні для науково-технічної та інформаційно-технологічної революції. З одного боку - це гуманізація взаємовідносин у суспільстві, гуманітаризація науки, а з іншого, підтвердження факту, що абсолютизація ролі техніки, технічного прогресу, матеріального виробництва призводить до екологічних проблем, знецінення самої людини та людського життя. Ці аспекти мають враховуватися в освітніх програмах усіх рівнів і знаходити свій вияв у професійній підготовці майбутніх фахівців і виховному процесі. Формування морально зрілої особистості, духовної культури сучасної молодої людини відбувається ефективніше у гуманістичному середовищі, в якому пріоритетна роль належить екологічній етиці, критичному творчому мисленню, повазі особистої гідності іншого; і значною мірою при участі креативно налаштованого педагога.

**Література**:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Коваленко Є. І., Бєлкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки / [Є. І. Коваленко, Н. І. Бєлкіна]; заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов н / Д: Издательский центр "МарТ", 2005. – 445 с.
4. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андрєєва В.М., Григора В.В. – Х.: Вид.група "Основа", 2006. – 352с.
5. Понятийный аппарат педагогики образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е. Ткаченко, М. Галагузова. – М.: Гуманитар. Узд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 592с.
6. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. − М.: Республика, 1992. − 429 с.
7. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – М.: Просвещение – 1973. – 396 с.

## *ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЛИСТ*

Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (АМСКП, Свідоцтво про державну реєстрацію юридичної особи № 827748 від 30.12.09 р.) як громадська неприбуткова організація створена на базі Вінницького соціально-економічного інституту університету "Україна" із співзасновниками: Житомирським державним університетом імені Івана Франка і Вінницькою філією Університету сучасних знань. Фундатором і науковим керівником АМСКП є доктор педагогічних наук, професор, академік Міжнародної академії інформатизації (1998), Міжнародної академії наук педагогічної освіти (2008) Чернілевський Дмитро Володимирович.

За своїми положеннями та змістом діяльності АМСКП є унікальним науково-педагогічним проектом і дослідницьким майданчиком для творчої науково-педагогічної інтелігенції, яка, керуючись креативним та патріотичним відношенням, робить Академію складовою фундаменту сучасної педагогічної науки і культури, цілеспрямованою дієвою силою сучасного знання, сучасної теорії і практики новітньої освіти, про що свідчать проведені вісім Міжнародних науково-методичних конференцій і три Міжнародних семінари, матеріали яких були надруковані у 20-ти ВАКівських журналах і збірниках наукових праць, які видані в Україні та розповсюдженні в Україні, Росії, Білорусі, Казахстані, Литві.

АМСКП засновано журнал "Креативна педагогіка" (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія ВЦ № 811-169-ПР від 24.03. 2011 р.). Основу змісту названого журналу та діяльності Академії складають наступні концептуальні напрями:

- **духовно-моральна культура** молоді і її глибинний історичний зв'язок розвитку освіти і педагогічного знання з традиційною національною і світовою культурами, науки і суспільної думки;
- **загальносвітовий контекст** розвитку освіти і педагогічної думки у взаємовпливі і взаємозбагаченні національної і світової педагогічної культури;
- **просторовий і тимчасовий діалог** педагогічних ідей, течій, систем, культур у багатовіковому процесі розвитку освіти і педагогічної думки, що в кінцевому підсумку постає як **діалог педагогічної історії і педагогічної сучасності.** Так як реальне сьогодення зростає і розвивається не тільки на плечах історії, але і в напруженому, а інколи і драматичному діалозі з нею.
- **інноваційна діяльність** в освіті у сучасних умовах;
- **духовно-моральний потенціал** як основа виховання патріотизму;
- **соціально-економічні умови** модернізації освітньої системи України;
- **компетентнісний професіоналізм** педагога у реалізації креативних психолого-педагогічних технологій.

АМСКП характеризується ще однією методологічною ознакою: *самоідентифікація нації ґрунтується на духовному відродженні шляхом синтезу науки, освіти, релігії, культури.*

Академія за своїм Статутом має право прийому у члени: докторів наук (академіки), кандидатів наук (член-кореспонденти), провідних викладачів та менеджерів освітніх послуг (почесні професори), навчальні заклади, церковні та громадські організації (колективні члени). Члени АМСКП мають пріоритетне право на пільгових засадах участі у власних публікаціях та своїх учнів у журналі "Креативна педагогіка".

Статус членства АМСКП засвідчується відповідним дипломом.

Станом на грудень 2011 р. членами Академії є 73 особи, а також освітні заклади. АМСКП відкрита для співпраці із зацікавленими представниками творчої педагогічної інтелігенції. Академія сприяє розширенню міжнародного співробітництва й розробці конструктивних проектів з метою реального формування єдиного освітнього простору на шляху до входження вищої школи України до Європейської освітньої системи.

Якщо Вас цікавить більш повна інформація та можливість участі в АМСКП, звертайтесь у Президію АМСКП за адресою: 21050, Україна, м. Вінниця, вул. Соборна, 11, кім. 213, тел. (0432) 61-10-37, e-mail: pastervin@ukr.net

***Н.З. СІРАНЧУК, секретар-методист АМСКП***

# ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ ЖУРНАЛУ "КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА"

Бех Іван Дмитрович,
доктор психологічних наук,
професор, дійсний член НАПН
України

Євтух Микола Борисович,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Зязюн Іван Андрійович,
доктор філософських наук,
професор, дійсний член НАПН
України

Ничкало Неля Григорівна,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Дубасенюк Олександра Антонівна,
доктор педагогічних наук, професор

Ягупов Василь Васильович,
доктор педагогічних наук, професор

Антонова Олена Євгеніївна, доктор
педагогічних наук, професор

Барановська Лілія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор

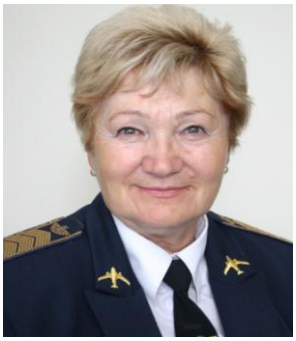
Вознюк Олександр Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент

Джеджула Олена Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор

Жуковський Василь Миколайович,
доктор педагогічних наук, професор

Козловська Ірина Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор

Лазарєв Микола Іванович,
доктор педагогічних наук,
професор



Лузік Ельвіра Василівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Місечко Ольга Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, доцент

Новікова Галина Павлівна,
доктор педагогічних наук, доктор
психологічних наук, професор

Онкович Ганна Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Петракова Тетяна Іванівна, доктор
педагогічних наук, професор

Рудишин Сергій Дмитрович,
доктор педагогічних наук, доцент

Саух Петро Юрійович,
доктор філософських наук,
професор

Сейко Наталія Андріївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Семенець Сергій Петрович
доктор педагогічних наук, доцент

Столяренко Олена Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Тернопільська Валентина Іванівна,
доктор педагогічних наук, доцент

**Наукове видання**

# КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА

*Випуск 4*

***Редакційна колегія:***
Д.В. Чернілевський (головний редактор) та ін.

Комп'ютерна верстка і набір:
О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук

Підписано до друку 26.12.20101. Формат 60х84/8.
Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 10,15. Наклад 300 прим. Зам. № 187.
Віддруковано ФОП "Корзун Д.Ю."

**Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки**
21050, м. Вінниця, вул. Соборна, 11