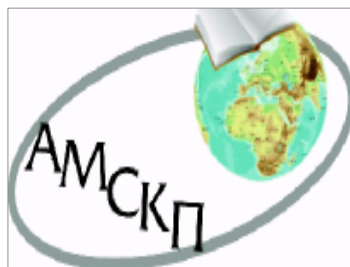


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА  
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

## **КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА № 5**

Науково-методичний журнал



**Вінниця — 2012**

*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;  
**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 (Росія);  
**О.М. Олексюк** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Г.В. Онкович** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Т.І. Петракова** – доктор педагогічних наук, професор (Росія);  
**С.М. Редліх** – доктор педагогічних наук, професор (Росія);  
**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 друкуються в редакції авторів.

Рекомендовано до друку Президією Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (протокол № 6 від 23.03. 2012 р.).

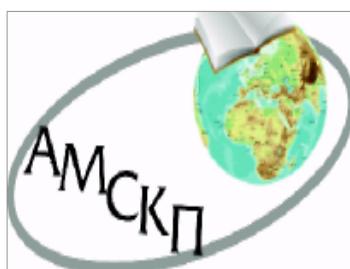
Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України. Свідоцтво Серія КВ № 18274-7074ПР від 01.11.2011 р.

*Адреса редакції: 21009, м. Вінниця, вул. Червоноармійська, 1*  
*Тел./факс: (0432) 61-10-37*  
*E-mail: pastervin@ukr.net*

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

## **КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА № 5**

Научно-методический журнал



**Винница — 2012**

**К 79**

**Креативная педагогика.** Научно-метод. журнал / Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Винница, 2012. – Вып. 5. – 108 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, профессор, действительный член НАПН Украины;

**Е.М. Джеджула** – доктор педагогических наук, профессор;

**Н.Б. Евтух** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;

**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 (Россия);

**О.Н. Олексюк** – доктор педагогических наук, профессор;

**Г.В. Онкович** – доктор педагогических наук, профессор;

**Т.И. Петракова** – доктор педагогических наук, профессор (Россия);

**С.М. Редлих** – доктор педагогических наук, профессор (Россия);

**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 печатаются в редакции авторов.

Рекомендовано к печати Президиумом Академии международного сотрудничества по креативной педагогике (протокол № 6 от 23.03. 2012 г.).

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

*Адрес редакции: 21009, г. Винница, ул. Красноармейская, 1*

*Тел./факс: (0432) 61-10-37*

*E-mail: pastervin@ukr.net*

© Академия международного сотрудничества по креативной педагогике, 2012

# ЗМІСТ

<b>КРЕАТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ</b> .....	7
<i>Зязюн І.А.</i> СИНЕРГЕТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПЕДАГОГІКИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ КРЕАТИВНОГО НАВЧАННЯ .....	7
<i>Дубасенюк О.А.</i> СУТНІСТЬ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	14
<i>Вітвицька С.С.</i> ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	18
<i>Вознюк О.В.</i> ПІДГОТОВКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	23
<i>Калінін В.О.</i> НАВЧАННЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПРОДУКТИВНОЇ ОСВІТИ....	28
<i>Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О.</i> НАУКОВИЙ НАПРЯМ ІНТЕГРОВАНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕРИ ОСВІТИ — ОСВІТОЛОГІЯ.....	32
<i>Подольак В.О.</i> КРЕАТИВНИЙ ПЕДАГОГ ВІННИЦЬКОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ІНСТИТУТУ УНІВЕРСИТЕТУ “УКРАЇНА” .....	42
<i>Семенець С.П.</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В РОЗВИВАЛЬНІЙ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ .....	49
<i>Сліпчишин Л.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ВОЛІ В УЧНІВ ПТНЗ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	54
<i>Щербак О.І.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	58

**ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ  
ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ..... 63**

***Бех І.Д.***

ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА  
ОСОБИСТІСНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ІНДИВІДА.....63

***Чернілевський Д.В.***

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ  
АКАДЕМІСІЮ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА  
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....68

***Барановська Л.В.***

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ ..... 74

***Космачева Н.В.***

ЧТО ТАКОЕ ДУХОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОЙ ТРАКТОВКЕ.....77

***Олексюк О.М.***

ФЕНОМЕН «ЗОВНІШНЬОГО» І «ВНУТРІШНЬОГО» ДІАЛОГУ  
ЯК МЕХАНІЗМ ДУХОВНОГО ЄДНАННЯ  
СУБ'ЄКТІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ .....80

***Рибалка В.В.***

ТВОРЧІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....84

***Розина О.В.***

О ДУХОВНОМ НАСЛЕДІИ ЦЕРКВИ В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ:  
АДЕКВАТНОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИЯ .....91

***Сіранчук Н.З.***

СУЧАСНЕ СВІТОБАЧЕННЯ ДУХОВНОЇ СУТНОСТІ ОСВІТИ.....99

# КРЕАТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 371.2 (09)

**Зязюн І.А.,**

*д.філософ.н., професор, академік НАПН України,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ*

## СИНЕРГЕТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ПЕДАГОГІКИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ КРЕАТИВНОГО НАВЧАННЯ

*Рассматриваются синергетические параметры педагогики как детерминанты креативной учебной деятельности. Синергетика рассматривается как междисциплинарная отрасль современного знания, которая совершила экспансию во многие предметные сферы, в том числе и в педагогическую теорию и практику, где синергетика может использоваться как эвристический метод реализации творческих процессов.*

**Ключевые слова:** *синергетика, самоорганизация, хаос, творческие креативные процессы, синергетический подход к обучению и воспитанию.*

*The synergetic parameters of pedagogics as the determinants of creative educational activity are examined. Synergetics is examined as interdisciplinary branch of modern knowledge, which has made an expansion in many subject spheres, including pedagogical theory and practice, where synergetics can be used as heuristic method of realization of creative processes.*

**Keywords:** *synergetics, selforganization, chaos, creative processes, synergetics approach to teaching and education.*

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що синергетика як міждисциплінарна галузь сучасного знання здійснила авантюристичну інтервенцію в усталені педагогічні поняття і претендує на завойовницькі території. Між тим педагогічна теорія нагромадила критичну масу інформації теоретико-методологічного, прикладного характеру і в будь-яку хвилину може вибухнути і створити кризовий простір, доповнивши освітню систему важко розв'язуваними проблемами. Вже зараз неможливо продуктивно використовувати різноманітні і суперечливі педагогічні ідеї, положення, концепції, терміни, технології, процедури і методики, що своєю логічною невпорядкованістю створюють хаотичну конгломерацію антагоністичних виявів в освітній практиці. Якщо стати на позицію "конструктивної ролі хаосу", то можна сподіватися на позитивні зрушення в теорії і практиці освіти. Не слід, щоправда, залишати поза увагою той факт, що хаос має зворотний бік - непоправне руйнування і деструктивні аномалії.

Поняття "синергізм" до наукового лексикону прийшло з медицини: у фізіології синергістами називають м'язи, або групи м'язів, що діють спільно в одному й тому ж напрямі; у фармакології – явище посилення дії певних ліків з додаванням інших [10, с. 615]. Пізніше цей термін – використаний фізичною хімією для описування взаємодій атомів та молекул, що зумовлювали впорядкування і підтримку стабільного протікання фізико-хімічних процесів. У другій половині ХХ століття знову ж таки у дослідженнях фізико-хімічних систем, далеких від рівноваги, розроблена пізнавальна наукова модель, названа "синергетикою", її ідеї сформувалися в надрах природознавства і пов'язані з іменами І. Пригожина, Г. Хакена та інших вчених [9, с. 17]. Синергетика дає розгорнуте уявлення про те, як з хаосу виникає впорядкована складність, підводить до бачення універсальної єдності світу, дозволяє наочно проілюструвати єдність у різноманітності і різноманітність у єдності. Синергетика допомогла науковому співтовариству усвідомити нелінійність, багатофакторність та ймовірність реального світу, полі-варіантність шляхів його розвитку і неможливість описання цього в

межах класичних теорій і моделей з їх лінійним уявленням про розвиток і самоорганізацію.

Загальні механізми і закономірності протікання процесів самоорганізації соціально-природних систем дозволяє найбільш повно проілюструвати єдність всього суцього, побудувати єдину процесуальну модель світу – синергетичну, через призму якої світ є ієрархією взаємодіючих систем, в якій все – нежива й жива природа, суспільство й культура, життя й творчість людини – взаємопов'язані й підпорядковані єдиним вселенським законам.

Теоретики педагогіки, бажаючи з позицій сучасних теорій, зокрема синергетики, врівноважити освітню систему, зробили все можливе, щоб обґрунтувати нову освітню парадигму – постнекласичну. Численні публікації, присвячені використанню ідей теорії самоорганізації – синергетики у сфері освіти засвідчують достатньо стихійний, спонтанний процес укорінення цих ідей на непідготовленому просторі педагогічної науки.

Адаптація ідей синергетики в сфері освіти добре ілюструє проблеми створення спеціальної мови, прикладної термінології, які зазвичай виникають у подібних ситуаціях, пов'язаних з новими сферами знань. У педагогічній науці кількість нових синергетичних понять катастрофічно зростає від публікації до публікації. Часто-густо автори не утруднюють себе їх тлумаченням, не пояснюють смислову сутність нововведених словоутворень, їх співвідношення зі сталими педагогічними поняттями. Навіть ще не визначилися з таким ключовим поняттям, як синергетичний підхід до учіння і виховання. І, зрозуміло, це поняття не може вважатися загальноприйнятим, доки використовується лише в локальних випадках, в окремих ініціативних дослідженнях, доки не буде обґрунтована його відмінність від підходу системного.

Поки що немає визначеності і достатнього розуміння у доцільності прикладання синергетичних знань у тій чи іншій сфері педагогічного наукового і практичного простору. І тут кожен дослідник діє на свій розсуд в міру свого розуміння, виключаючи по суті сферу світогляду. Педагогіка вперше стикається з неординарними ідеями такої високої притягальної сили, а відтак і складності, коли бажання діяти і необхідність осмислювати знаходяться в явному протиріччі. Чи пояснює це бодай якоюсь мірою той "дев'ятий вал" часто непередуманих, ще більше – примітивних, "сирих", суперечливих, непотрібних "наукових розвідок", що ознаменував експансію синергетики в сферу освіти за останні роки?

Безсумнівно, синергетика має безпосереднє відношення до ломки звичних, усталених поглядів на світ, що безроздільно панували в науці понад три століття, обтяжених у нашій країні, як республіці СРСР, ще й ідеологічними догмами. Синергетичні ідеї конкурують і вступають у конфронтацію в свідомості кожного дослідника з тим, що закладено в менталітеті. І немає нічого незвичайного в тому, що у деяких провідників нового, образно кажучи, з-під "модного капелюшка" синергетичних поглядів стирчать "вуха" традиційного детермінізму.

Звернемося до думки академіка А.М. Колмогорова, яку він часто висловлював у спілкуванні зі своїми учнями: "Ми маємо бодай одну досить вагому перевагу – володіємо йовірнісним мисленням". Не володіючи цією перевагою, важко сумістити ідеї синергетики з поглядами, які закладалися впродовж десятиліть до з'явлення синергетичного буму [7]. Щоправда, синергетика зовсім не ставить питання про подолання детермінізму. Однак вона обмежує дію детерміністських законів певною сферою фазового простору. Тоді не йдеться про абсолютну нестійкість систем і про суцільну нестійкість світу, як вважають окремі синергетики.

Пристанемо поки що до логіки мислення синергетиків і разом з ними ввійдемо в простір педагогічної теорії і практики. "Підтримаємо" їхні теоретичні висхідні позиції, відмежувавшись від ролі опонента і його критичного аналізу.

У використанні синергетики в освіті [2, с. 89-95] можна виокремити три важливі складові: дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у зміст освіти; використання їх у моделюванні і прогнозуванні розвитку освітньо-виховних систем; використання в управлінні навчально-виховним процесом.

Традиційний зміст сучасної шкільної освіти, особливо природничо-наукової,



побудований за міждисциплінарним принципом. Розроблений у межах технократичної парадигми, він відображає стан природничих наук. При цьому переваги віддаються досягненням класичної науки, а неklasична представлена в ній першою третиною ХХ століття. Практично відсутні відомості про природу і механізми самоорганізації й еволюції хімічних, біологічних, соціальних, планетарних, космічних та інших систем, немає пояснень з приводу випадковостей та слабких флуктуацій в цих процесах і про їх стохастичний характер, за винятком невеликого розділу у фізиці Х класу. Дух механіцизму до цих пір домінує у змісті сучасних шкільних підручників.

Дидактика робить перші кроки у напрямку обговорення необхідності використання ідей синергетики у зміст шкільної освіти [3, с. 105-109]. І справа тут не в тому, що математичний апарат синергетики складний, її ідеї можуть бути викладені й на логічному рівні, і цього буде достатньо, щоб зрозуміти системність та процесуальність оточуючого світу, його цілісність, єдність і в межах цього розуміння побудувати узагальнену картину світу. Активній реалізації цих ідей у шкільну практику заважає передусім традиційне педагогічне мислення і переконаність розробників змісту освіти в тому, що начебто повинно пройти піввіку між утвердженням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією у шкільній освіті.

Вже сьогодні необхідна концептуально нова побудова змісту шкільних підручників, де ідеї всезагальної єдності, системності і самоорганізації будуть стержневими, навколо яких можна групувати різні предметні знання. Передовсім, це стосується фізики – фундаменту сучасного природознавства. Але зробити це за короткий термін практично неможливо. Все ж, доки складається методологія і дидактика нового змісту природничонаукової освіти, потрібно створювати узагальнені навчальні курси, що базуються на ідеях синергетики і орієнтовані на формування цілісного уявлення про соціально-природне середовище.

Зміст освіти, зокрема й природничонаукової, слід розглядати ширше – як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за своєю структурою людській культурі. Суспільству в умовах екологічної кризи слід переходити на новий рівень соціокультурного розвитку, фундамент якого складають зразки діяльності й поведінки, основані на знанні й розумінні механізмів самоорганізації природи і суспільства та усвідомлення необхідності їх коеволюції з метою стійкого розвитку людства в майбутньому. Успішність вирішення цієї задачі пов'язана з підвищенням виховного потенціалу освіти, зокрема й природничонаукового, з виходом її за рамки технократичної парадигми, із втіленням в ній культуровідповідності, гуманізації і гуманітаризації, з виходом на передній план цілісного знання, з формуванням цілісної особистісно значущої картини світу.

Реалізація такого підходу можлива лише за умови інтеграції природничонаукового і гуманітарного знання, завдяки якому виявляється вплив фундаментальних законів природи на буденне життя людини, її творчість, працю, поведінку. Синтез природничонаукового і гуманітарного знання благодатно впливає на процес взаємодії інтелектуальної, емоційної і вольової сфер психології людини і сприяє формуванню системи психологічних установок.

До недавнього часу реалізація ідей інтеграції здійснювалася в рамках принципу додатковості виключно на емпіричному рівні. Вона зводилася в основному до використання знань з різних предметних сфер і координації у викладанні різних навчальних дисциплін у формі міжпредметних зв'язків. Однак їх практичне втілення пов'язувалося із серйозними труднощами, пов'язаними, передовсім, з послідовністю вивчення навчальних дисциплін на середній ступені шкільного учіння.

Назріла необхідність доповнити емпіричний базис інтеграції і перейти на новий, більш високий її рівень – теоретичний (принаймні на завершальній стадії шкільної освіти). І синергетика з її транс-дисциплінарною науковою теорією, розкриваючи системність і динаміку оточуючого світу до бачення його універсального єднання, може стати концептуальною основою інтеграції різних предметних наукових знань, її основні поняття – система, процес, імовірність, флуктуація, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація, організація та ін. – є інваріантами інтеграції

наукового знання у змісті освіти.

Ці інваріанти є природною основою для розуміння цілісності і взаємозв'язку фізичних, хімічних, геологічних, біологічних, соціальних, мовних, наукових та інших систем, механізмів їх розвитку і взаємодії з іншими системами. Вони є інтеграторами різних предметних сфер і дозволяють учням більш глибоко осмислити такі поняття, як розвиток, періодичність і аперіодичність, симетрія і асиметрія, еволюція і коеволюція, відбір, імовірність, невизначеність, розвиток і ін. [1, с. 14]. Виявляючи спільність явищ і процесів різної природи, синергетика визначає деякі загальні підходи до інтерпретації знань з різних предметних сфер, виявляє загальні підвалини для їх об'єднання, і може слугувати основою для інтеграції природничо-наукового і гуманітарного знання на теоретичному та методологічному рівнях.

Які б точки біфуркацій (від лат. *bifurcus* – роздвоєний) [10, с. 101] у даному випадку означив опонент? Він розпочав би із запитання, не відмовляючись від сказаного: що ж змінюється у педагогічній науці з появою синергетики і у зв'язку з проникненням її ідей в освітню практику? Саме в цьому контексті варто вести широке обговорення, перш ніж можна буде продуктивно дискутувати з окремих питань: теорії педагогіки, змісту освіти, методології і технології, організації навчально-виховного процесу в зв'язку з адаптацією ідей синергетики в цих сферах. Одна з першочергових проблем, пов'язаних з осмисленням всього освітнього процесу з позицій теорії самоорганізації полягає в тому, щоб подолати неоднакове розуміння основних положень теорії і дещо довільне тлумачення її понять, задач і можливостей, які вже зараз, судячи з публікацій, народжують не лише парадокси, але й ідеї капітальної ломки традиційних освітніх систем. Важко визначити, хоча б приблизно, кордони реально можливого і розумно допустимого використання деяких знову відкритих і осмислених радикальних природних механізмів.

Свого часу У. Ешбі в одній з праць пропонував кібернетику вважати "першою строгою наукою про складності". Подібне зустрічається також у ставленні до сучасної експансивної науки: "Синергетика чи теорія самоорганізації може бути названа наукою про складне" [5, с. 110]. Стійкість і простота, як вважав І.Р. Пригожий, на фундаментальному рівні природи, котрий досліджує синергетику, швидше виняток, ніж правило: "Відкриття розумом сприйманого світу, як світу поза часом, і, отже, позбавленого пам'яті, позбавленого історії, нагадує кошмари, народжені фантазією Кундерри, Хакслі чи Оруела" [8, с. 17].

Синергетика з'явилася не на порожньому місці: її історія прослідковується з 20-х років і пов'язана з медициною, фізичною хімією, тектологією. Сьогодні багато авторів наполягають на існуванні логіко-понятійної і методологічної спадковості між синергетикою і системними дослідженнями в рамках загальної теорії систем і кібернетики [5, с. 110]. Із цієї логічної послідовності теорій, в основу яких покладено дослідження систем, не слід виключати і теорію біфуркацій (катастроф, роздвоєння).

Ця ситуація, знімаючи ефект несподіваності, дещо спрощує і змінює ставлення до феномену "синергетика" в системі освіти і сприймання її частиною педагогічної громадськості в якості чергової панацеї. Відомо, що вона: зосередила свою увагу переважно на вивченні складних, відкритих систем, механізмів їх утворення (ускладнення), розвитку і розпаду; не відкидає незручні для класичної динаміки, дуже неврівноважені і хаотичні системи (чи їх стани), які не влаштовувалися у класичну будову ньютонівської парадигми.

Вражаючи незвичайними ідеями і уявленнями, синергетика відображує світ в іншому, невідомому нам ракурсі, вона вимушує нас бачити його по-іншому. У цьому, очевидно, секрет привабливості її ідей. Однак, прикладання законів макросвіту до мікро-, яким є соціум, якраз і приводить до того механіцизму, який критикують у педагогіці "синергетисти". Це вимушує багатьох дослідників знову й знову звертатися до окремих положень синергетики і намагатися осмислити її значення у навчально-виховному процесі в черговий і, очевидно, не останній раз.

Теоретично дописуючи не зовсім закінчену картину світу, синергетика відтворює всю неперервну послідовність роботи природних еволюційно-адаптаційних механізмів

(еволюційну технологію природи), до якої з великим натягом і умовностями можна віднести системи соціального відтворення, зокрема й систему освіти. Еволюційний часовий відрізок останньої абсолютно відмінний від часових величин природи, тому що освіта базується на задоволенні потреб сьогодення, яке для природи немає ніякого значення. Якщо біфуркації в природі утворюють нові якості, коли йдеться про катастрофи (теорія катастроф Р. Тома), то вони повністю можуть знищити соціум як якісну сталість.

У врівноважених і слабо невірноважених станах поведінка систем підпорядковується детерміністським законам. Такі системи можуть описуватися лінійними рівняннями і вважаються керованими. Врівноважені системи, або близькі до рівноваги, допускають описання в термінах "середніх" значень, тому що флуктуації, які безперервно збуджують ці середні значення, затухають (внаслідок дії заперечного зворотного зв'язку) і врешті-решт вимирають, а отже, можуть вважатися контрольованими. У дуже невірноваженій сфері не існує універсального закону, із якого можна було б зробити висновок про поведінку всіх систем без винятку. Неможливо керувати системами, в яких неконтрольовані флуктуації можуть посилюватися і відігравати вирішальну роль на свій розсуд. Для таких систем можливе лише незвідне ймовірнісне описання, і ніяке прирошування знання не дозволяє детерміністськи передбачити, яку саме структуру обере система.

Прагнення до ефективного управління системами (а разом з тим і до управління самоорганізацією), намагання проектувати і планувати майбутнє знаходяться в центрі уваги людей, що займаються втіленням ідей синергетики в сферу освіти. Не можна заперечувати, що самоорганізація як природне явище відома здавна. У педагогічній практиці, наприклад, добре знайома схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації і самоуправління, що при вмілому використанні приносить позитивні результати у навчально-виховній роботі (А.С. Макаренко, С.Т. Шацький, О. Нілл та ін.).

Але чи має це якість відношення до синергетики? Кажуть, має. "Необхідність використання синергетичного підходу до описання навчально-виховного процесу (НВП) також не викликає сумнівів. Педагогіка значно раніше за інші науки підійшла до розуміння синергетичних ідей. Є немалий доробок у методології, теорії і практиці педагогічних досліджень. Є й емпіричний матеріал, що описує закономірності навчально-виховного процесу, умови й фактори, що впливають на його динаміку, їх взаємозв'язок, характер і глибину протиріч і способи їхнього вирішення. Виявлені нею стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їх дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх вияву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу і пізнавальної діяльності, уявлення про гармонізацію навчально-виховного процесу та ін. – все це відображає відомі положення синергетики" [4, с. 26-30]. Ця простора цитата є характерною для всіх авторів, хто намагається "педагогізувати синергетику" чи "синергезувати педагогіку". Педагогіка, відтворюючи системність освітнього процесу, розвиваючись за теорією систем як і будь-яке складне явище чи процес, виробивши своє власне тлумачення системного підходу до всіх складових освіти із введенням у її лоно категорії "синергетика" засвідчує одне: освіта – системне явище, найскладніше з усіх, створених природною еволюцією. Справді, воно по-своєму і нелінійне, і стохастичне, і біфуркаційне... Але воно особливе тим, що позбавлене кількісних величин, коли йдеться про освітній і виховний людиноцентризм. Для нього математичне моделювання неприйнятне. Особистість, талант, творчість, майстерність, інтуїція та десятки інших процесуальних психолого-педагогічних понять характеризують кожну людину категоріями: єдина, неповторна, особлива. І якщо ми вводимо поняття "синергетика" у педагогіку, то справедливіше і правильніше було б вести мову не про "синергетику педагогіки", а про "синергетику людини", "синергетику особистості", "синергетику творчої індивідуальності". Хоч, правда, це не додає нічого освітній системі, так само як і не віднімає.

Синергетика обмежує втручання людини в природні процеси, оскільки вони набагато

складніші, ніж існують у нашій уяві. Однак прихильники нового напрямку в педагогіці у своїх публікаціях серйозно синергезують "способи самоорганізації", "механізми включення самоорганізації", пропонують рекомендації "як задавати атрактор в якості мети" чи як "вийти на атрактор", "прискорити" рух до нього. Там же представлені і такі поняття, як "зовнішнє ініціювання руху у потрібному напрямкові" або "підштовхування системи" буквально у розумінні дидактичної рецептури.

Справді, подібні вирази у наукових і філософських розвідках із синергетики пов'язані з уявленнями про те, що складній відкритій системі принципово можна допомогти визначитися у своїй новій якості, якщо діяти відповідно до її внутрішніх тенденцій розвитку, начебто існуючої заданості спрямовувати розвиток. У випадку збіжності напрямків векторів можна одержати в підсумкові передбачувану структуру і прискорення виходу на атрактор (від лат. *attractio* – притягання) [10, с. 77]. Ідеться про майбутнє у фазовому просторі, яке "притягує, організує, змінює, формує" існуючий стан речей.

Прогнозування і планування системного розвитку, зокрема освіти, вченими-педагогами, що розвивають проблему педагогічної синергетики, пов'язується з уявленнями про взаємовпливи сучасного, минулого і майбутнього. Успішність цього прогнозування залежить від того, наскільки майбутнє вже присутнє у сучасному. Однак реальна складність процесів розвитку настільки складна, що сутність і глибина взаємозв'язків сучасного, майбутнього, минулого філософами і науковцями трактується неоднозначно. Варто було б прибічникам радикальних проектів зміни системи освіти засобами використання категорій синергетики, зокрема самоорганізації, звернути увагу на міркування свого вчителя І.Р. Пригожина: "Майбутнє не входить в якості складової частини у минуле. Навіть у фізиці (як і в соціології) передбачувані лише різні можливі "сценарії"... Незворотний орієнтований час може з'явитися лише тому, що майбутнє не присутнє в сучасному" [8, с. 17]. Педагогічна громадськість, завдячуючи специфіці своєї діяльності, вочевидь не повинна вливатися в гущину наукових і філософських дискусій щодо теорії і практики самоорганізації і практичних досліджень математичних моделей реальних систем, здійснюваних на основі синергетики, їм залишається очікувати реальних результатів, які б можна було продуктивно використовувати. Звичайно ж, варто продовжувати осмислення синергетичної сутності системи освіти з розрахунку на те, що вивчення креативних можливостей синергетичних ефектів у педагогічній практиці може виступати частковою задачею. Зрозуміло: синергетичні знання повинні бути адаптованими до системи освіти. Що може в такому разі послужити інваріантом? Можливо, таке ж "жорстке ядро", яким у самій синергетиці є основоположні результати, відпрацьовані на простих математичних моделях, які складають тверду основу синергетичного світобачення. Стосовно системи освіти це ядро могло б стати основою для виходу з межі доведеного гіпотетичних добудов як продуктів асиміляції цих знань у педагогіці. Звичайно ж, єдиним "жорстким ядром" у педагогіці є її центр - Людина, результати її розвитку, результати її гуманності, результати її добротворення. Чи під силу вони синергетиці?

Абсолютно необґрунтованими є ремствування чималої кількості авторів з приводу того, що в літературі недостатня увага приділяється описанню синергетичних засобів і способів пізнання і перетворення дійсності, які сьогодні вже використовують важелями перетворень. Сім'я, наприклад, визнана небажаним "елементом" у виховному процесі. Урок, як форма навчального процесу, підданий анафемі. Натомість учень відпущений у вільний, якщо не анархічний, пошук знань. Педагог як єдиний організатор і артист освіти відсунений у тінь. Його місце має зайняти педагог-синергетик. Функції його не визначені, але уявити можна - тлумачник самоорганізації. Подібна синергетична риторика для освіти згубна. Гра з реальністю засобами синергетики – справа дуже серйозна.

Сумнівною є ідея щодо реформування освіти на основі самоорганізації. Вона можлива лише тоді, коли для учня надається свобода вибору, як цього вимагає принцип необхідної різноманітності в кібернетиці. Створення умов для самоорганізації освітніх систем - це передовсім вирішення проблеми забезпечення вибору, її вирішення зводиться до

створення специфічного ринку, на якому реформована система могла б знайти для майбутньої структури все, що їй потрібно (за вимогами кількості і якості), і організувати набір способів об'єднання в ціле.

Чи можна чекати результатів самоорганізації від гранично детермінованих освітніх структур, якими вони в більшості сьогодні є? Однозначно – ні! У цьому відношенні варто звернутися до суміжних систем, що обслуговують суспільство. "Історичний досвід показав неправильність уявлень про планований ринок. З іншого боку, історичний досвід показує, що самоорганізований ринок не забезпечує автоматичного добробуту подібно до того, як молекулярна самоорганізація народжує красивий кристал. Для того, щоб ринок служив людям і сприяв створенню добробуту, необхідні певні соціальні умови" [6, с. 34]. Якщо аналогія доречна, то не доводиться сподіватися, що самоорганізація освітньої системи змогла б вирішити проблему її оптимізації.

Звичайно, синергетика може суттєво перебудувати сприймання світу людиною. Вона наводить містки між мертвою і живою природою, між матеріальними і духовними світами як іпостасями цілого. Вона це черговий важливий крок до розуміння феномену людини у всіх різновидах її вияву: пізнанні, творчості, здоров'ї, освіті, комунікації, входженні людини в природне, соціальне, культурне середовище. Синергетична проблема веде за собою новий діалог людини з природою, людини з іншими людьми, розвиваючи людські схильності до компромісів, толерантності, відповідальності перед майбутнім. Через синергетику можна досягти більш глибокого розуміння найрізноманітніших явищ природи і світу людини. Цілком можливе прикладання синергетики до розуміння складних феноменів психіки і креативності людини. Вона стане в пригоді для зняття деяких психологічних бар'єрів, зокрема страху перед складними системами, страху перед хаосом, допоможе побачити і відчути красу і подвійність природи, конструктивність і деструктивність хаосу. Синергетика – це устремління людини в глибини матеріального і духовного світу, шлях до пізнання глибинних пластів Всесвіту.

#### Література:

1. Аршинов В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы единства двух культур // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 14-26.
2. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика // Magister. – 1995. – № 2. – С. 89-95.
3. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.
4. Игнатова В.П. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 26-30.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодистраивание // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 4-26.
6. Майнцер К. Сложность и самоорганизация // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 34-48.
7. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 234 с.
8. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 236 с.
9. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени. – М., – 1994. – № 2. – С. 4-25.
10. Словник іншомовних слів. – К.: Наука, 1974. – 746 с.

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

## СУТНІСТЬ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статье рассматривается роль, история и особенности исследовательского метода обучения учащихся, и в частности, одаренных детей; раскрывается сущность предложенного метода; подаются определенные педагогические рекомендации, которые можно учитывать в эвристическом обучении одаренных учащихся.*

**Ключевые слова:** *исследовательский метод обучения учащихся, одаренные дети, эвристическое обучение одаренных детей.*

*A role, history and peculiarities of research method of teaching the pupils and students are examined in the article, specifically the gifted children; the essence of the offered method is analyzed; certain pedagogical recommendations which can be taken into account in the heuristic teaching of the gifted pupils and students are given.*

**Keywords:** *research method of teaching the pupils and students, gifted children, the heuristic teaching of the gifted children.*

Підготовка обдарованих учнів до дослідницької діяльності потребує звернення до ідеї дослідницького методу навчання, яка з'явилася в педагогіці в останній третині ХІХ в. Відомі вчені – біолог А.Я. Герд, історик М.М. Стасюлович в Росії, хімік Армстронг, природодослідник Т. Гекслі у Великобританії – сформулювали загальну ідею методу, що отримав назву у різних педагогів як евристичний, лабораторно-евристичний, дослідно-випробувальний, метод лабораторних уроків, природничонауковий, дослідницький принцип, підхід тощо Проникаючи в практику навчання, дослідницький метод навчання сприяв ліквідації системи заучування («зазубрювання») навчального матеріалу, формуванню готовності до самостійної розумової діяльності школярів, створював в школі атмосферу захопленості учінням, надавав можливість учням відчувати радість самостійного пошуку і відкриття, Велику роль у пропаганді і впровадженні дослідницького методу навчання у педагогічній практиці відіграли такі науковці: Б. В. Всесвятський, Б. Е. Райків, К. П. Ягодовський, філологи Н. Кульман, І. І. Срезневський та ін. Проте недостатня теоретична база привела до одностороннього розвитку дослідницького методу навчання, визнання його ледь не єдиним універсальним методом навчання у 20-ті роки ХХ ст.

Як наслідок – виникнення багатьох помилок від некритичного застосування методу проєктів, комплексної системи навчання та ін. Захоплюючись зовнішньою активністю учнів, педагоги не враховували їх розумову активність, при цьому перебільшувалося значення індукції в засвоєнні знань, не приділялося уваги засвоєнню теорії, формуванню системи узагальнюючих понять. Крайні захоплення дослідницьким методом навчання було ліквідовано у 1931-1932 рр., але всупереч науковим рекомендаціям про доцільність збереження дослідницького методу навчання, здійснилася його заміна в практиці школи методами інформаційного викладу матеріалу вчителем і репродуктивній діяльності учнів.

Наприкінці 50-х рр. ХХ в. посилилася увага дослідників до активізації пізнавальної діяльності учнів (Б. П. Єсіпов, М. О. Данілов, М. М. Скаткін), а на початку 60-х рр. в умовах НТР і суспільної потреби в розвитку інтелектуального потенціалу ідея дослідницького методу навчання була відновлена і отримала подальший розвиток. При реалізації дослідницького методу навчання в учнів формуються такі елементи творчої діяльності, як самостійний перенос знань і вмінь в нову ситуацію, бачення задачі в знайомій ситуації, виявлення нової функції і структури об'єкту, самостійне комбінування з відомих способів діяльності нового, альтернативного підходу до пошуку розв'язання проблеми. Зазначені процедури творчої діяльності виявляються при вирішенні задач, що припускає пошук

нестереотипного способу рішення. Це можуть бути стислі текстові завдання, питання, припускаючи наявність в учнів певного початкового фонду знань і умінь; дослідження більш менш тривалого характеру в лабораторії, на шкільних гео- і біомайданчиках, агроділянці тощо; постановка завдання для її вирішення на основі викладу матеріалу вчителем, тексту підручника, додаткової літератури та ін. Важливе значення дослідницький метод набуває в трудовому навчанні. Більшість дослідницьких завдань у школі – це невеличкі пошукові завдання, що вимагають, всіх (або більшості) етапів дослідження: спостереження і вивчення фактів та явищ; постановки завдання (виявлення незрозумілих явищ, які потребують дослідження); висунування гіпотез; побудови і здійсненні плану; виявлення зв'язків досліджуваного явища з іншими; вирішення, його пояснення і перевірка; висновки про можливе і необхідне застосування одержаних знань.

Дослідницький метод навчання сприяє досягненню оптимальних результатів навчання при побудові у межах навчального предмету системи навчальних завдань, при пропедевтичній підготовці до їх вирішення, забезпеченні психологічного клімату, що сприяє творчості. Проте дослідницький метод навчання не може охопити весь процес навчання. Навіть обдарований учень не може і не повинен засвоювати весь обсяг знань тільки шляхом особистого дослідження і відкриття нових для себе законів, правил тощо, оскільки самостійне дослідження вимагає багато часу, ніж сприйняття пояснення вчителя. Для практичної реалізації дослідницького методу у навчанні необхідно розробити систему завдань, яка має включати основні етапи проблем, наприклад, з економічної географії середовища і галузям господарства, впливу техніко-економічних особливостей виробництва на принципи його розміщення та ін. Система завдань повинна включати важливі і доступні для загальної освіти методи науки і раціоналізаторської діяльності. З точки зору методики навчального предмету; тема завдань має будуватися з урахуванням таких ознак, як зміст, способи розв'язання, повторюваність типів, їх поєднання і зв'язок з предметним змістом, доступність для даного віку.

Форми завдання при дослідницькому методі навчання можуть бути досить різноманітними. Пропонується завдання, що піддається швидкому вирішенню в класі і вдома, або завдання, що вирішуються протягом цілого уроку, а також домашні задані на певний термін. При утрудненнях у виконанні дослідницьких завдань учням надається допомога, яка передбачає збереження проблемності завдання. Наприклад, шляхом введення додаткових даних звужується проблемне поле пошуку розв'язку, пропонують схожу, але більш легку задачу, членують важке завдання на 2-3 підзадачі та ін. Усі подібні види допомоги у вирішенні завдань перетворюють в евристичний метод (частково-пошуковий). Самостійне вирішення задач припускає формування в учнів таких пошукових навичок, як співвіднесення запропонованих умов задачі і кожного кроку пошуку між собою і питанням завдання, доведеність кожного судження й операції, перевірка повноти і достатності доказу і розв'язку, співвідношення результату розв'язку з питанням задачі. Важливу роль у застосуванні дослідницького методу навчання відіграє індивідуалізація навчання шляхом регулювання складності і типів задач.

Дослідницький метод навчання може застосовуватися на всіх ступенях навчання з урахуванням вікових можливостей і підготовки учнів. Під час викладання гуманітарних предметів дослідницький метод навчання застосовується в трьох напрямках: включення елементів пошуку у всі завдання учня (робота над документами, картами, статистично» таблицями, аналіз художніх творів, участь в археологічних розкопках тощо); розкриття вчителем пізнавального процесу, що здійснюється при доказі того або іншого положення, організація цілісного дослідження, що здійснюється учнями самостійно, але під керівництвом і спостереженням учителя (доповіді, повідомлення, проекти, що ґрунтуються на самостійному пошуку, аналізі, узагальненні фактів). У процесі природничих наук дослідницький метод навчання реалізується через систему експериментальних робіт, для якої характерно, з одного боку, поступове ускладнення змісту пізнавальних задач, з другого – підвищення міри самостійності учнів у їх вирішенні. Перші, посильні для учнів елементи

дослідження, як правило пов'язані зі спостереженнями різних явищ, рослинних і тваринних організмів з метою встановлення деяких фактів, необхідних для первинних узагальнень. Складніші дослідницькі роботи передбачають вирішення пізнавальних задач шляхом постановки і проведення дослідів, що супроводжується висунуттям гіпотез [4].

Підготовка обдарованих учнів до дослідницької діяльності – тривалий процес. На думку А. В. Хуторського [6], існують певні педагогічні рекомендації, які можна враховувати в евристичному навчанні обдарованих учнів. Насамперед, необхідно прийняти все те, що є природним в учневі, навіть якщо воно і не відповідає знанням, культурним уявленням і моральним установкам учителя.

Слід здійснювати педагогічну підтримку обдарованого учня в його позитивній самореалізації. Допомогати і схвалювати культурну працю учня, стимулювати його творчі ідеї, тоді саме вони і будуть розвиватися. Прорахунки і недоліки, на яких учитель не буде концентруватися, будуть зникати, не отримуючи зовнішньої енергетичної підпитки.

Педагогу бажано безпосередньо не навчати обдарованого учня. Учитель сам завжди має навчатися. Тоді учень, дивлячись на вчителя, завжди буде бачити і знати, як можна навчатися. Усі вправи, задачі вчитель має здійснити спільно з учнями. Необхідно шукати істину разом з учнями. При можливості слід застосовувати проблемну ситуацію і спільно з учнями здійснювати творчий процес, науковий пошук, відкриття.

Будь-яку ситуацію з учнями вчитель має сприймати як педагогічну для вирішення виховних або освітніх завдань. Як наслідок, обдарований учень, потрапивши, наприклад, в освітню ситуацію, завжди набуває особистісні знання й досвід, робить власний висновок. Проте і в цьому випадку необхідно допомогти учневі осмислити і сформулювати свої результати, оцінки і висновки.

Важливо постійно вести за обдарованим учнем осмислене спостереження. Все, що здійснює учень, є зовнішнє відображення його внутрішньої сутності. Учителю дуже важливо осмислити внутрішнє через зовнішнє. Слід вдумливо ставитися до обдарованого учня, вдивлятися в нього, дослухатися, відчувати вихованця. Обговорювати разом з учнем його успіхи і проблеми. Все це допоможе зростанню обдарованого учня.

На думку О. І. Кульчицької і В. О. Моляко, обдарована дитина потребує до себе особливої уваги в силу цілого ряду особливостей, зокрема дослідження здатності до творчості, схильність до досягнення намічених результатів, що пов'язані з подоланням різноманітних труднощів, зовнішнього і внутрішнього характеру [1, с. 6, 7]

Крім того необхідно звернути увагу на самоосвіту [1] обдарованого учня. За А. К. Марковою [3], для підвищення культури розумової праці учню слід поставити перед собою завдання підвищити «коефіцієнт корисної дії» свого навчання. Прагнути розвивати вміння швидко і самостійно поповнювати й оновлювати власні знання та вміння. Важливо визначити особисту позицію, лінію поведінки, сформулювати свою точку зору, вміти її відстоювати.

Учитель має допомогти вихованцю осмислити мотиви учіння (бути корисним для суспільства, заслужити схвалення старших або товаришів, отримати глибокі знання, зробити відкриття або просто отримати гарну оцінку). Обдарований учень має визначити свої позитивні та слабкі сторони своєї навчальної роботи. З цією метою він має поставити перед собою завдання у навчальній роботі, знайти спосіб її вирішення, а також перевірки. Уміти планувати свою навчальну роботу і довести почату справу до кінця. Важливо навчитися прийомам переробки навчального матеріалу та його систематизації. Бажано охопити своєю увагою загальні принципи, зв'язки у навчальному матеріалі, не одну тему, а «блоки» тем. Це допоможе обдарованому учню об'єднати і зрозуміти множину окремих розрізнених фактів, побачити контури значущих проблем. Учителю слід спонукати учнів до осмислення загальних ідей сучасного стану цього знання.

Застосовуючи особливості дослідницького методу навчання, сутність якого, як зазначалося, полягає в організації пошукової, пізнавальної діяльності шляхом постановки вчителем пізнавальних і практичних задач, обдаровані учні залучаються до постійного



самостійного творчого їх розв'язання.

Необхідно готувати педагога до дослідницького навчання. Педагог, підготовлений до розв'язання задач дослідницького навчання, має певними характеристиками. Учитель повинен опанувати комплексом специфічних умінь. Основні з них – ті, що притаманні успішному дослідникові. Крім того, потрібні особливі здібності і вміння, суто педагогічні, такі як:

- володіти надчутливістю до проблем, бути здатним бачити «дивне в буденному»; знаходити і ставити перед учнями реальні навчально-дослідницькі завдання в зрозумілій для дітей формі;
- захопити учнів дидактично значимою проблемою, зробивши її проблемою самих дітей;
- бути здатними до виконання функцій координатора і партнера в дослідницькому пошуку, при цьому уміти уникати директивних вказівок і адміністративного тиску;
- бути терпимим до помилок учнів, що припускаються ними в спробах знайти власне рішення (надавати допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки у тих випадках, коли учень починає відчувати безнадійність свого пошуку);
- організувати заходи для проведення спостережень, експериментів і різноманітних «польових» досліджень;
- надавати можливість для регулярних звітів робочих груп і обміну думками під час відкритих загальних обговорень;
- заохочувати і всіляко розвивати критичне відношення до дослідницьких процедур;
- стимулювати пропозиції по поліпшенню роботи і висуненню нових, оригінальних напрямів дослідження;
- уважно стежити за динамікою дитячих інтересів до проблеми, що вивчається; уміти закінчити проведення досліджень і роботу по обговоренню і впровадженню рішень в практику до появи у дітей ознак втрати інтересу до проблеми;
- бути гнучким і при збереженні високої мотивації допомагати тим учням, які продовжують працювати над проблемою на добровільних засадах, поки інші учні знаходять шляхи підходу до нової проблеми.

При цьому слід спиратися на принципи дослідницького навчання. До фундаментальних ідей, на яких будується дослідницьке навчання, можуть бути віднесені принципи А. І. Савенков [5, с. 2] орієнтації на пізнавальні інтереси учнів, свободи вибору і відповідальності за власне навчання, освоєння знань в єдності із способами їх отримання, опори на розвиток умінь самостійного пошуку інформації, поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання, формування уявлень про динамічність знання, формування уявлення про дослідження як стиль життя, використання авторських навчальних програм та ін.

Відтак, тільки розвинені педагогічні здібності входять в структуру педагогічної діяльності, сприяють досягненню проєктованих цілей, формуванню професійної компетентності і викликають позитивні зміни в особистісній сфері вихованців, спрямовують їх на розвиток дослідницьких здібностей.

Таким чином, за допомогою дослідницького методу навчання обдаровані учні здійснюють творчий пошук і відбувається практичне застосування знань, забезпечується оволодіння ними методами наукового пізнання в процесі діяльності по їх пошуку. Отже, дослідницький метод навчання є умовою формування в обдарованих учнів інтересу, потреби у творчій діяльності, в самоосвіті, самоактуалізації та саморозвитку.

#### Література:

1. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
2. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франка, 2008. – 316 с.

3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособ. для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – С. 223-224.
5. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М., 2006. – 234 с.
6. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 340 с.

УДК 378.013(076.5)

*Вітвицька С.С., д.пед.н., професор,  
Житомирський державний університет ім. І. Франка, м. Житомир*

## ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статье анализируются разные подходы к определению понятий "творчество", "педагогическое творчество", "творческая деятельность", "креативность", "одаренность", "инновации"; освещаются основные положения авторской концепции и технологии подготовки магистров образования к творческой педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** *творчество, педагогическое творчество, творческая деятельность, креативность, одаренность, инновации; технология подготовки магистров образования к творческой педагогической деятельности.*

*In the article the different going is analysed near determination of concepts "work", "pedagogical work", "creative activity", "creativity", "gift", "innovations"; the substantive provisions of authorial conception and technology of preparation of master's degrees of education are illuminated to creative pedagogical activity.*

**Keywords:** *work, pedagogical work, creative activity, creativity, gift, innovations; technology of preparation of master's degrees of education is to creative pedagogical activity.*

Вибір Україною курсу на інтеграцію і входження до Європейського освітнього простору, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності підвищує попит на фахівців, здатних до творчості.

У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства, щоб його члени навчилися адаптуватися до швидких соціально-економічних змін, і тому формування у людини творчого ставлення до навколишнього світу і його пізнання, а разом з тим і пізнання себе в світі є дуже актуальним.

Сьогодні вища педагогічна освіта стає одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутнього у зміцненні і утвердженні авторитету України як суверенної незалежної демократичної держави.

У зв'язку з цим одним із завдань вчителя є оволодіння вмінням допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане у майбутньому джерелом саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Орієнтація вищої ступеневої педагогічної освіти України (бакалаврат, магістратура) у світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами як у теорії педагогічної освіти, так і у педагогічній практиці.

Теоретики педагогіки намагаються створити єдину термінологічну систему, запозичивши терміни і поняття іншомовного походження і в цьому процесі є певний волюнтаризм.

На нашу думку, у визначенні будь-якого поняття потрібно виходити:

- з природи, сутності педагогічного явища, факту, процесу;
- напрацювання вчених, які досліджували це явище і ввели в науковий обіг цей термін;
- етимології слова, що вживається для означення, оскільки його сутність носить історичний характер, воно є відбитком думок іноді декількох поколінь.

У педагогічних наукових джерелах все частіше вживаються поняття креативність, творчість, обдарованість, педагогічна творчість, інновації без чіткого їх розмежування.

Креативність, творчість, обдарованість – це дуже складні явища, оскільки мають біосоціальну природу і, на нашу думку, потребують комплексних досліджень, об'єднаних зусиль фізіологів, філософів, психологів, педагогів.

Вже на початку 60-х років минулого століття було описано більш ніж 60 визначень креативності, а та кількість, що існує на сьогодні потребує ґрунтовного аналізу.

Сама проблематика вивчення креативності має достатньо давню історію. Поняття креативності набуло розповсюдження у 50-і роки ХХ століття завдяки дослідженням Дж. Гілфорда, який звернув увагу на різницю між дивергентним і конвергентним мисленням. Дж. Гілфорд запропонував концепцію креативності, довівши різницю між інтелектом і творчістю. Цій проблемі присвячені праці зарубіжних (Ф. Баррон, К. Роджерс, Дж. Рензулі, Р. Стенберг, Д. Богоявленська, О. Матюшкін) та вітчизняних психологів (В. Моляко, О. Кульчицька, В. Рибалка, В. Клименко). У вітчизняній психології за радянських часів креативність розглядалась як синонім поняття творчість. Звернувшись до праць І. Сеченова, І. Павлова можна стверджувати, що креативність – це властивість мислення. Дж. Гілфорд визначає 6 параметрів креативності: здатність бачити і визначати проблеми, генерувати велику кількість ідей, удосконалювати об'єкт, додаючи деталі, розв'язувати проблеми, відповідати на дію подразників нестандартно (оригінальність), продукувати різноманітних ідей (пластичність), здатність до аналізу та синтезу [4].

На основі цих теоретичних передбачень Дж. Гілфорд розробив тести для програми дослідження здібностей, які тестують переважно дивергентну продуктивність. Подальшим розвитком цієї програми стали дослідження Є. Торренса. Є. Торренс розробив тести в ході навчально-методичної роботи з розвитку творчих здібностей дітей. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (укладач та головний редактор В.Т. Бусел) креативність визначається як творча, новаторська діяльність; креативний – творчий [1, с. 583].

Отже, креативність має біосоціальну природу. Розвиток креативності можливий на основі розвитку творчих здібностей у процесі діяльності. Творчість – одне зі складних і таємничих явищ людського життя. Їй властиві одночасно знання відомого, доведеного і фантазія, уява; сумління, працелюбство, опора на розрахунок і інтуїція, єдність свідомого і підсвідомого.

Сучасна наука дає таке визначення творчості: діяльність, що породжує дещо якісно нове, яке відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною цінністю. Поняття творчість пов'язано з поняттям обдарованість. Відомий український вчений, академік В. Моляко визначає обдарованість як системне утворення, яке є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності; сприяє знаходженню таких рішень, що дозволяють людині краще пристосуватися до світу оточення інших людей, самого себе.

Творчість – це процес, який відбувається у різних видах діяльності, у тому числі і педагогічній діяльності. Специфіку педагогічної творчості визначив у свій час В. Сухомлинський. Специфіка педагогічної творчості, на думку В. Сухомлинського, полягає у тому, щоб вчитель знайшов такі методи впливу які б сприяли б перетворенню книжкових наукових ідей у свідому систему знань почуттів і переконань. Специфіка педагогічної творчості полягає у тому, що результатом творіння, є не річ, як в техніці, не образ, як у мистецтві, а духовний світ особистості, – і це покладає на вчителя величезну відповідальність, і робить педагогічну професію соціальнозначущою.

У наукових джерелах педагогічна творчість розглядається з точки зору: оптимізації

навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, М. Поташнік, Л. Рувінський, І. Раченко); як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога (С. Сисоєва); як інтегративна якість особистості (З. Левчук, Л. Лузіна); як критерій якісного становлення особистості (Н. Кічук).

На думку вчених, педагогічна творчість може виявлятися у педагогічній науці і практиці на різних рівнях. Дослідницькі підходи до цієї проблеми можна поділити на дві групи: перший – визначає рівні творчості професійної діяльності досвідчених педагогів (Ю. Бабанський, В. Загвязинський). Ю. Бабанський виділяє три рівні творчості: професійна майстерність, новаторський і дослідницький рівні. Друга група вчених виділяє рівні прояву всіх учителів, які прагнуть до творчості (В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, І. Раченко). В. Кан-Калік виділяє такі рівні діяльності педагога щодо його вміння керувати засвоєнням знань через взаємодію з учнівським колективом: елементарної взаємодії (коли вчитель діє за методом порядку, шаблоном, без творчої переробки); рівень оптимізації; евристичний рівень (коли вчитель використовує творчі можливості живого спілкування); рівень повної самостійності щодо творчої організації навчально-виховного процесу.

С. Сисоєва визначає чотири рівні творчої діяльності вчителя: репродуктивний (працює на основі напрацьованих до нього методик, вибирає ті, що відповідають конкретним умовам його праці та індивідуальним психологічним особливостям учнів); раціоналізаторський (вносить деякі елементи до навчально-виховного процесу); конструкторський (на основі досвіду конструювання вирішення власних проблем); новаторський (працює на нових засадах) [6].

І. Раченко пов'язує педагогічну творчість з науковою організацією праці вчителя і визначає такі рівні: рівень проб і помилок; фрагментарна модернізація; планомірне удосконалення; творчий.

Особливість педагогічної творчості полягає в тому, що вона в міру розвитку науки стає більш керованою і спрямованою на досягнення оптимальних результатів і засобів. Поняття педагогічна творчість безпосередньо пов'язано з поняттям педагогічної інновації.

Поняття педагогічна інноватика, інновації введено у науковий обіг відносно недавно. Їх поява зумовлена розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки. Аналіз теоретичних праць, які були до появи цього терміну доводить, що в педагогічній теорії і практиці використовувалися терміни – творчість учителя, творча лабораторія, педагогічне новаторство тощо. Термін інновації почав використовуватися в 80-х роках у дослідження І. Лернера, В. Беспалька, М. Скаткіна, В. Сластеніна). В їх працях цей термін не тільки застосовується, але й обґрунтовується. Педагогічна інновація – процес створення, поширення і використання нововведень для розв'язання тих педагогічних проблем, які до цього часу вирішувалися по-іншому. Педагогічна інноватика займається значним комплексом проблем педагогічної творчості. В. Сухомлинський у праці «Розмова з молодим директором школи» стверджує, що педагогічна творчість має широкий розвиток там, де її підтримує адміністрація, і «директор є посередником між наукою і практикою». Велике значення для вияву педагогічної творчості має створення матеріальних умов.

Розвиток креативності, обдарованості, творчості особистості потребує спонукальної дії з боку суспільства, соціуму, батьків, школи, вчителя. Майбутній вчитель має бути готовий до інноваційної діяльності, до педагогічної творчості. Така підготовка у Житомирському державному університеті імені Івана Франка проводиться на рівні бакалаврата і магістратури. Нами розроблена концепція педагогічної підготовки магістрів освіти, в якій педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей.

Провідна ідея концепції ґрунтується на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності.

Головним атрибутом індивідуальної парадигми є свобода творення, яка виявляється у творенні себе як педагога, власної духовності й культури. Це передбачає визначення співвідношення індивідуального підходу до формування особистості магістра із загальними вимогами у системі освіти, узгодження програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, з вільним вибором змісту освіти, організацією особистісно орієнтованого навчання. Метою такого типу навчання є вдосконалення змісту та методів, створення розвивального середовища для індивідуальної самореалізації студента магістратури, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей.

Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого навчання є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації пізнавальної діяльності; проектування індивідуальних досягнень; урахування особливостей студентства як соціальної групи та діапазону особистісних потреб майбутнього фахівця у методиці викладання всіх дисциплін, зокрема „Педагогіки вищої школи”; різнобічність і різноманітність видів діяльності магістранта та системи оцінювання її результатів; особистісно орієнтований стиль спілкування, що передбачає діалог, взаємодію і доброзичливу вимогливість. Дослідницько-орієнтована парадигма характеризується: створенням середовища пошуку і творчості; реалізацією сучасних інноваційних інтерактивних, інформаційних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”; формуванням пізнавальної самостійності (потреби і вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, бачити проблему і шляхи її розв'язання). Пізнавальна самостійність включає мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти.

Концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на теоріях філософів: М.О. Бердяєва, В.С. Біблера, І.В. Блауберга, В.Г. Кременя; синергетиків: О.М. Князевої, І.А. Пригожина, І. Стінгерс, М.О. Федорової, Г. Хакена; педагогів: А.М. Алексюка, С.У. Гончаренка, І.Д. Дичківської, Н.В. Кузьміної, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського; психологів: Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, Дж. Гілфорда, О.М. Леонтєва, А. Маслоу, К.К. Платонова, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна.

Реалізація концептуальних ідей забезпечується: методологічними та теоретичними засадами; розробленою моделлю та технологією, які втілюються через систему організаційно цілісного процесу педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти в університеті. Підготовка магістрів до педагогічної творчої діяльності можлива за рахунок введення нових технологій і включення студентів магістратури в науково-дослідну діяльність.

Розроблена нами концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, у ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості. Розроблена нами технологія побудована за принципами евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета. До цих принципів належать принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Цей принцип спирається на глибинну якість людини – здатність до постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І.П. Павлов

розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі „Рефлекс цілей” він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: „Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу складову істоти, якщо батьки й усі учителі всіх рангів зроблять головним завданням зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимося на тих, ким повинні і можемо бути” [5, с. 18].

Беручи за основу позицію І.П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення до провідних дидактичних принципів не лише евристичного, а й будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, який забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

*Принцип особистісного цілеутворення* передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як студентом, так і викладачем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей студента в обраній їм темі або проблемі, а допомогти студентові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

*Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.* Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам вищої школи право вибору цілей заняття, способи їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки.

На наш погляд, принцип можливості вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до студентів, а й до викладачів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню студентів-магістрантів до інших позицій і результатів, допомагає їм зрозуміти закон багатоутворення шляхів осягнення істини. Крім того, одночасна презентація студентами різних робіт з того самого питання створює особливу освітню напруженість, що спонукає присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення. Наприклад, семінарське заняття з теми готується студентом магістратури у декількох варіантах [3].

Наступний принцип – *принцип метапредметних основ змісту освіти.* Основи змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін (педагогіки, освітніх технологій, педагогічної творчості, психології, психології вищої школи) складають фундаментальні метапредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного, особистісного пізнання їх студентами. На метапредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відображають певні галузі реальної педагогічної дійсності. При конструюванні навчального мета предмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмету педагогіки вищої школи. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження.

*Принцип продуктивності навчання.* Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка проводиться систематична поглиблена підготовка студентів магістратури до творчої педагогічної діяльності в процесі науково-дослідної роботи. На початку навчального року кожен магістрант отримує тему дослідження за власним бажанням. Незалежно від його виду (історичне, теоретико-експериментальне, методичне), магістрант за допомогою викладача

окреслює загальні контури наукового пошуку, визначає його орієнтири та основні етапи, формулює дослідницькі завдання.

Якість виконання науково-дослідної роботи магістранта залежить від готовності магістранта до її організації і проведення. Під готовністю ми розуміємо інтегративне динамічне утворення, що відображає здатність особистості під керівництвом викладача організувати власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання і включає такі компоненти: творчі можливості, компетентність оволодіння технологією наукового дослідження та викладу і захисту результатів наукового дослідження [2, с. 207].

Кожний студент – неповторна особистість і розкритися може тільки в діяльності.

Отже, включення магістрантів у різні види творчості з урахуванням їх творчих можливостей забезпечує ефективну підготовку до творчої інноваційної діяльності, емоційне піднесення і духовне зростання.

#### Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. – Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С.С. Вітвицька]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 401 с.
3. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
4. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекту / Джо Пол Гилфорд; [пер. с англ. Э.А. Голубевой] // Психология мышления [сб. / ред. А.М. Матюшкин]. – М.: Прогресс, 1965. – С. 443-456.
5. Павлов И.П. Рефлекс целей. Один из очередных вопросов физиологии больших полушарий / И.П. Павлов // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 2. – 440 с.
6. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С.О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 286 с.

УДК 371.2 (09)

*Вознюк О. В., к.пед.н., доцент, докторант кафедри педагогіки  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир*

### ПІДГОТОВКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статті розглядаються особливості підготовки одарених учнів початкової школи к дослідницькій діяльності на основі розвитку філософської рефлексії; репрезентується міжнародна програма "Філософія для дітей", яка виступає потужним засобом формування одарених дітей.*

**Ключевые слова:** одаренные дети, ученики начальной школы, исследовательская деятельность, философская рефлексия, формирование одаренных детей.

*The peculiarities of gifted children of primary school to research activity on the basis of development of philosophical reflection are examined in the article; the international program "Philosophy for children" is represented being an effective means for gifted children forming.*

**Keywords:** gifted children, children of primary school, research activity, philosophical reflection, gifted children forming.

У нашій державі прийнято низку законів і програм, орієнтованих на підтримку обдарованої молоді, що, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблем обдарованості та інтелектуального розвитку молодих людей зарубіжними (Дж. Гілфорд,

В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс) та вітчизняними (О.Є. Антонова, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та ін.) науковцями. Зазначене робить надзвичайно актуальною організацію процесу розвитку обдарованих учнів за допомогою засобів дослідницької діяльності, дослідженню чого і присвячена наша стаття.

Відомо, що дослідницька діяльність, зокрема й учнів, постає не тільки найбільш інтегральним видом діяльності людини, але й магістральним шляхом розвитку людини у напрямку формування різнобічних знань та вмінь, за допомогою яких ця людина пізнає та освоює світ. Це підтверджується тим, що вищим рівнем розвитку умінь є дослідницькі, які передбачають уміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах вирішення навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання [1]. Це потребує розвиток в учнів здатності до самостійних спостережень, дослідів, які набуваються у процесі вирішення дослідницьких задач [6, с. 70], що, у свою чергу, передбачає спроможність учня та студента здійснювати аналіз, синтез, проводити виокремлення суттєвих ознак, робити порівняння, узагальнення та висновки.

Відтак, дослідницькі вміння постають сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учнів та студентів до творчого пошукового розв'язання пізнавальних задач [2, с. 39].

Аналіз наукових джерел та наш практичний досвід засвідчує, що магістральним шляхом формування дослідницьких умінь та активізації дослідницької діяльності є розвиток в учнів філософської рефлексії. Відомо, що філософія як форма суспільної свідомості, що спрямована на пізнання найбільш загальних законів розвитку природи та суспільства, реалізує найбільш загальні та абстрактні поняття та категорії, якими оперує людина. Тим більше, що розумовий розвиток учнів найбільш ефективно здійснюється саме завдяки залученню найбільш узагальнених структур реальності. Так, як пише А.К. Сухотін в книзі "*Парадокси науки*", встановлено, що учні впевнено розв'язують задачі, що пред'являються в узагальнених структурах, ніж коли цей же зміст заданий у конкретних формах [5, с. 161].

При цьому ці узагальнені структури характеризуються певним філософським "зарядом" парадоксальності і нечіткості, оскільки виступають ізоморфними "лекалами" для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження і в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають "*нечіткі семантичні контури*", що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – *нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному* – способу пізнання і освоєння світу.

Тому підготовка до дослідницької діяльності, формування дослідницьких умінь має велике значення не тільки у процесі професійної підготовки студентів, але й у навчально-виховному процесі початкової школи. Зазначене твердження знаходить певне підтвердження у рамках Міжнародної програми "*Філософія для дітей*", розробленої в Інституті з розвитку філософії для дітей (Монтклер, США). Її головними розробниками є професори М. Ліпман, Е. Шарп, М. Прітчард, Ф. Кем та ін. Протягом двох десятиліть вона апробувалася в різних країнах і сьогодні є міжнародною [7]. Зазначена програма, розрахована на використання в школі з 1 по 10 класи, створювалася з урахуванням нової *рефлексивної (гуманістично-рефлексивної) парадигми*, що поширюється у США, і одержала найвищі оцінки авторитетних організацій освіти (ЮНЕСКО, Комісії з освіти Європарламенту, а також Міністерства освіти США та ін.) як ефективний засіб розвитку розумного мислення і етико-демократичної поведінки.

Суттєво, що теза про пріоритетність філософії у навчання мислення дітей (у нас це відомий принцип провідної ролі теоретичних знань) викликає немало заперечень. Багато хто



переконали, що традиційна шкільна освіта завжди цим займалася і займається. Зазначену тезу заперечує М. Ліпман, посилаючись на те, що звичайна шкільна освіта тренує та формує порівняно обмежений набір навичок мислення і міркування, необхідних для читання, письма, говоріння, математичних операцій, експериментування, і дуже мало робить для формування умінь вищого типу, пов'язаних із логічним, критичним, творчим, контекстуальним, аргументованим, діалогічним міркуванням. Результатом чого у структурі мислення дитини спостерігається певний "перекіс", коли у США, наприклад, чутні нарікання на неефективність використання випускниками одержаних в школі знань, їх розгубленість перед нестандартними життєвими ситуаціями. Зазначимо, що шкільна програма забезпечує у певній мірі формування навичок розумового міркування, але цей процес міг би бути значно спрощеним і полегшеним, якщо таким навичкам навчати, по-перше, не опосередковано, а безпосередньо, і по-друге, в рамках дисципліни, що спеціально займається принципами розумового мислення і що має для цього найбільш розвинені і різнобічні засоби.

Поширена думка про те, що стандартна освіта не використовує всі можливості людини, що потрібні дещо інші важелі та інструменти, які можуть повною мірою залучати творчий потенціал і здібності мислення дитини, існувала давно: педагоги завжди шукали способи, які дозволяють ефективніше досягати цілей освіти. Так, у минулі роки у зв'язку з цим надії покладалися на математику, потім на латинь і грецький, на логіку і риторику. У останні десятиліття ХХ століття цю проблему мало розв'язати комп'ютерне навчання, але, як засвідчив час, зазначені предмети все ж повною мірою не актуалізують можливості інтелекту дитини, не забезпечують формування самостійності мислення, моральної зрілості і соціальної відповідальності.

Як стверджують розробники програми "*Філософія для дітей*", стародавня дисципліна – філософія – є найефективнішим інструментом для розвитку мислення в дітей. Споконвічно проблемний, "питальний" характер філософії, допущення поліваріантних, багатозначних відповідей, узагальнене сприйняття дійсності, рефлексивне ставлення до інструментів пізнання, вимога логічності і послідовності, замученість в ній механізмів розвитку когнітивних, етичних і естетичних здібностей свідомості дитини роблять філософію для дітей унікальним і незамінним засобом для формування навичок недогматичного, гнучкого, контекстуального, творчого і одночасно строгого і доказового мислення. При цьому суттєво, що універсальність філософських категорій, їх міждисциплінарний характер дозволяє подолати фрагментарність шкільного знання, зробити його цілісним і осмисленим для дитячого сприйняття. Особливо важливим є також і те, що для молодих людей, які вступають у життя, дисциплінарні рамки філософії дають можливість міркувати на різні, у тому числі і моральні і сенсотвірні, сюжети – тим самим це дозволяє учням рефлексивно, а не стихійно, визначатися в своїх життєвих орієнтирах. Філософське знання дає можливість відшукувати ці орієнтири на універсалістському (глобалізованому), а не місницькому, рівні, що важливо для нашого світу, який розривається національними, політичними і релігійними розбратами. Математиці, історії, мовам і літературі, комп'ютерному навчанню і всіляким іншим предмети бракує таких інструментів.

Зазначимо, що розробники програми "*Філософія для дітей*", висловлюються більш радикально, коли стверджуються, що філософія може і повинна стати парадигмою шкільної освіти, що потребує побудови шкільних дисциплін за моделлю філософського дискурсу і процесу дослідження світу. При цьому програма "*Філософія для дітей*" є теоретичним обґрунтуванням і експериментальним підтвердженням цієї тези.

Суттєво, що ідея щодо використання філософії в шкільній освіті не є оригінальною, оскільки філософи давно помічали схожість дитячих питань з найвним запитанням грецької філософії (на ґрунті яких будується наука і культура), коли дитині в її інтелектуальному пошуку необхідна допомога, а суспільство і освіта поступають безрозсудно, не допускаючи дітей до багатства, накопиченого в професійній філософії.

Одним з перших цю думку висловив Ж-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети,

яку легко було б бачити, цікаво простежити..." [3, с. 156-157].

Гегель, який мав досвід викладання в гімназії, радив починати вивчення філософії в юнацькому віці, коли легше перевести спонтанну рефлексію юнаків і дівчат в саморефлексію. З цього питання Гегель написав доповідну записку до Королівського департаменту у справах релігії, освіти і медицини ("*Про викладання філософії в гімназії*", 1822 р.), яка залишилась без відповіді.

У минулому столітті письменник П.Д. Боборикін, познайомившись з експериментами з викладання філософії у французьких ліцеях, всіляко ратував за впровадження її в російські гімназії. Л.М. Толстой з цією ж метою писав моральні розповіді для дітей.

Певні спроби ввести елементи філософії у формах логіки і психології в Росії робляться і в кінці XIX, і в XX столітті: після Другої світової війни Сталін, рухомий ностальгічними спогадами юності, дозволив ввести у школи логіку як навчальний предмет, але згодом через відсутність фахівців цей предмет був вилучений з програми. Потім з метою залучення школярів до філософії в старші класи був введений предмет "*Суспільствознавство*" з відповідним підручником. Складений з декларативних, бездоказових положень, підручник не будив, а заморожував думку: розрахований на заучування, а не осмислення, він скоріше відвертав дітей від філософії, ніж наverts до неї, та відіграв не останню роль у створенні в освічених людей нашої країни негативного образу філософії.

Одна з необхідних і найважливіших вимог, що пред'являються сьогодні до будь-якої шкільної програми, – дотримання прав дитини, які включають право на свободу від індоктринації та нав'язування дітям ідеології та знань, які не відповідають їхньому рівню фізичного і психічного розвитку. У зв'язку з останнім виникає питання: чи є введення філософських уроків в початкову школу штучною новацією, яка пропонується дітям внаслідок того, що дорослим вона здається корисною для їх розвитку, але до якої діти ще не дозріли, коли їх мислення чинить опір абстрактно-філософській мові? Зазначене питання часто ставилося розробникам програми "*Філософія для дітей*" за цілком зрозумілою причиною – через існуюче уявлення про природу мислення дитини.

Відомо, що в педагогіці і дитячій психології впродовж десятиліть панувала установка Ж. Піаже, згідно якої здібність до абстрактного мислення з'являється у людини в 10-12 років, а до цього дитина мислить конкретно – перцептивно і афективно [4]. Тому шкільні програми мали враховувати цей природний генетичний поріг і не нав'язувати дітям того, що вони за своєю природою не в змозі робити.

Але у 70-х рр. XX ст. ця установка Ж. Піаже стала піддаватися критиці і віковий поріг формування дослідницьких умінь став знижуватися. Чималу роль тут відіграли дані психології і когнітивних наук про важливість саме в ранній період напрацювання різноманітних розумових і поведінкових навичок, зокрема навичок мислити за допомогою абстрактних категорій.

При цьому важливо, що пізнання дійсності людиною певною мірою здійснюється за допомогою афективно-перцептивних механізмів психіки, що дозволяє говорити про єдиний **гностично-перцептивний комплекс**. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця, коли слід говорити про формування у нього єдиного гностично-перцептивного комплексу, що включає як абстрактно-логічний, так і афектно-перцептивний пізнавальні ресурси.

Відтак, процес пізнання світу людиною, її взаємодія у сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Тому О.К. Тихомиров у книзі "*Психологія мислення*" пише про

те, що однією з головних ознак мудрої людини є її здатність до емпатійної інтеграції у навколишнє середовище

Таким чином, М. Ліпман виходить з того, що у процесі розвитку інтелекту немає різких якісних стрибків, коли здатність до абстрактного (філософського) мислення присутня і у дитини молодшого віку, а афективно-перцептивне сприйняття світу неможливе без мислення "вищого порядку". Тому абстрактні філософські міркування цілком доступні мисленню дітей, а проблема тут полягає в тому, **як і в якій формі навчати дітей філософському мисленню.**

Таким чином, філософія для дітей не є штучною новацією, що нав'язується дітям, оскільки вона в найбільшій мірі відповідає їх природним нахилам та спирається на такі властиві дітям відчуття, як допитливість, здивування, потребу освоювати світ в ігровій манері і одержувати від цього задоволення, схильність до пригод, у тому числі інтелектуальних. При цьому інтелектуальна гра достатньо ефективно виконує функцію пізнання та осягнення світу у тому випадку, коли в ній задіяні позитивні емоції. Тому шкільна програма з філософії має будуватися з опорою на такі когнітивні емоції та їх прояви, як радість від конструювання і розгадування загадок, участь в детективному пошуку істини, задоволення від вірної відповіді та ін. Інакше кажучи, розробники Програми вбачають у філософствуванні таку ж роль для інтелекту, яку спортивна гра виконує для розвитку мускульно-рухової системи.

Психологи стверджують, що базові структури інтелекту людини здатні розвиватися протягом порівняно короткого періоду життя – приблизно з 4 до 6-7 років. Деякі вчених вважають, що приблизно 70-80% здібностей дано людині від природи і лише 20-30% формуються у процесі навчання у соціумі.

М. Ліпман не входить в обговорення зазначеної проблеми, він піднімає інше питання: соціум не завжди надає адекватні засоби для активізації інтелектуального потенціалу людини, тому якщо не пропустити сенситивний момент, підтримати і систематично стимулювати властиві всім дітям якості – здивування перед світом, допитливість, спрямованість на сенс (які рутинна шкільна програма, орієнтована значною мірою на запам'ятовування і репродукцію, зазвичай гасить), поріг біологічної заданості інтелекту може бути знижений або, точніше, максимально можуть бути задіяні резерви інтелекту, які зазвичай не використовуються.

Відтак, програма "Філософія для дітей" розрахована на звичайні освітні шкали (саме на їх базі проводилися всі педагогічні експерименти), у ній не ставиться завдання підготовки "високолобих" – майбутніх філософів, учених – еліту суспільства. Один з її демократичних сенсів полягає в тому, щоб допомогти всім дітям актуалізувати закладений в них розумовий потенціал, який через несприятливі соціальні умови або дефекти загальної освіти може пригнічуватися або залишатися незатребуваним.

#### Література:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: Дис. ... канд. пед. наук / Василий Николаевич Литовченко. – Минск, 1990. – 197 с.
3. Педагогическое наследие / [Коменский А.Я., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.]. – М.: Педагогика, 1989. – 261 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Наука, 1994. – 528 с.
5. Сухотин А.К. Парадоксы науки / А.К. Сухотин. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.
6. Успенский В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01. / Владимир Владимирович Успенский. – М., 1967. – 235 с.
7. Философия для детей / под ред. Н.С. Юлиной. – М.: Изд. Института философии РАН, 1996. – 241 с.

УДК 371.2 (09)

*Калінін В.О., к.пед.н., доцент,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир*

## НАВЧАННЯ МОВИ І КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПРОДУКТИВНОЇ ОСВІТИ

*В статті розглядаються питання професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов в умовах продуктивного освіти; акцентується увага на її креативній складовій, аналізуються можливості навчання мови і культури методами продуктивних технологій; пропонуються навчально-дослідницькі завдання для створення власних продуктів.*

**Ключові слова:** *продуктивне освітнє, професійно-педагогічне освітнє, креативна складова, продуктивні технології, навчально-дослідницькі завдання, соціокультурна компетентність.*

*The article deals with the problems of professional training of prospective teachers of English in the context of productive education. A special attention is given to a creative component of productive education. The author analyzes possibilities of teaching a foreign language and its culture by means of productive techniques and offers interesting creative researching tasks for developing students' productivity.*

**Keywords:** *productive education, professional and pedagogical training, creative component, productive techniques, creative researching tasks, sociocultural competence.*

**Актуальність проблеми.** Розвиток і функціонування освіти зумовлюються всіма факторами, умовами та принципами існування суспільства, в тому числі, й принципом культуровідповідності, що передбачає навчання в контексті культур, ретельне вивчення цінностей своєї та іноземної культур як необхідності формування людини майбутнього. Тому інтеграція освіти і культури визначається провідним принципом реформування української сучасної освіти.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти підкреслюють важливість плюрилінгвального підходу, який припускає необхідність розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів» [1, с. 4]. В силу особливостей предметного змісту і комунікативної спрямованості вивчення іноземних мов в умовах плюрилінгвального підходу виникають сприятливі умови для формування цілісної, гармонійної людини, не відірваної від реального світу, а пов'язаної з ним пізнанням цілісної картини світу засобами іноземної мови.

Вчитель іноземної мови нового покоління повинен віднайти технологію розвитку пізнавальних та творчих здібностей своїх учнів, сприяти розкриттю та реалізації їх творчого потенціалу, становлення творчої особистості. Використання таких технологій дозволить підготувати конкурентоздатного випускника української школи, здатного до життя та роботи на перспективу в новому міжкультурному суспільстві.

Проблемі розробки інноваційних технологій присвячено багато наукових праць вітчизняних та зарубіжних методистів, зокрема дослідження О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової, Є.І.Пасова, Є.С. Полат, М. Wallace, R. Jordan та ін.

**Метою** даної статті є спроба показати можливості навчання мови і культури в умовах продуктивної освіти, яка пов'язана із самовираженням, самореалізацією і самоосвітою майбутнього вчителя іноземної мови.

Продуктивна освіта – це інноваційний напрямок у розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів, який передбачає переміщення акценту з навчальної діяльності викладача ВНЗ на самостійну продуктивну роботу студента. Слідом за Коряковцевою Н.Ф., під поняттям «продуктивна освіта» ми розуміємо практико-орієнтоване навчання, що

ґрунтується на оволодінні предметним знанням в процесі практичної діяльності [4, с. 7]. На відміну від інформаційно-репродуктивної освіти, в основі який лежить модель передачі студентам готових знань і культурно-історичного досвіду, продуктивна освіта передбачає шлях від постановки проблеми та її вирішення через звернення до джерел теоретичних знань, наповнення особистого досвіду в процесі їх використання і в кінцевому результаті – до створення особистісного освітнього продукту.

Вченими виокремлено переваги продуктивної освіти, а саме:

- введення студентів в соціально-культурний процес в якості активного суб'єкта і реалізація його особистісного потенціалу;
- створення умов для самовираження і самореалізації студентів;
- актуалізація навчально-пізнавальної діяльності і оволодіння способами та системою цієї діяльності як основою її самостійного розвитку;
- спрямованість на створення майбутніми вчителями особистісно значущого освітнього продукту;
- орієнтація на самостійне здобуття знань з метою розширення інформації про конкретну проблему і накопичення досвіду їх використання в діяльності;
- включення студента в певний соціально-культурний контекст, пов'язаний з його педагогічною діяльністю (А.В. Хуторський, Н.Ф. Коряковцева, Л.Б. Крилова).

Основною характеристикою продуктивної освіти є її **креативна складова**, спрямована на створення відповідного освітнього продукту. Творчість студентів проявляється у вирішенні реальної проблеми через звертання до джерел знань. Здобування знань у даному випадку підпорядковано вирішенню певної проблеми, пошуку нового, тому отримані теоретичні знання необхідно реконструювати, узагальнити в конкретну інформацію, необхідну для вирішення пошукової, творчої та дослідницької діяльності. Наприклад, ведення власного портфоліо під час педагогічної практики в школі. Щоб наповнити його матеріалами власних спостережень за навчально-виховною роботою у школі, майбутньому вчителю слід не лише систематизувати свої знання з вікової психології, педагогіки і методики викладання, але й пристосувати їх до вимог того класу, в якому він проводить практику, знайти грамотну відповідь на основне питання методики: «як і який матеріал слід підібрати для навчання в даному класі, які методи і прийоми будуть ефективними для учнів цієї вікової групи».

Креативність студентів також проявляється у бажанні навчити потенціальних учнів бачити новий специфічний характер мови і культури, що вивчається, відкривати для них нову мову і культуру і як наслідок – зростає роль афективної мотивації (емпатії). Вона буде проявлятися в особистій задіяності учнів у навчально-пізнавальному процесі.

Навчання мови і культури є основою продуктивної мовної освіти і розвитку майбутніх вчителів як багатомовної та полікультурної особистості, здатної співвідносити мови, які вони вивчають та їх культури, визначати їхнє місце в загальнокультурному просторі і усвідомлювати свою національно-культурну приналежність. Майбутній вчитель іноземної мови повинен чітко усвідомлювати, що в умовах шкільної освіти іноземна мова слугує не тільки засобом міжкультурного спілкування, але і важливим інструментом пізнання навколишнього світу, тобто засобом взаємопов'язаного комунікативного та соціокультурного розвитку особистості. Для реалізації цієї цілі слід запропонувати учням навчально-дослідницькі творчі завдання, які виведуть їх за межі навчальної ситуації і долучать їх до реального соціокультурного контексту. Наприклад:

1. Складання словників-списків крилатих фраз, відомих британців/американців.
2. Складання соціокультурного коментаря до культурознавчих або мовних реалій.
3. Складання довідок про факт (fact-file) про літературну діяльність того чи іншого письменника або поета.
4. Складання соціокультурних колажів з різних тем програми (Meals, Sports, Education etc.)
5. Створення коміксів з літературних творів з подальшими їх коментарями.

6. Написання сценарію для інсценування у шкільному театрі найулюбленіших частин творів Оскара Уайльда (Fairy Tales), Марка Твена (Prince and the Pauper) etc.

7. Складання інтелектуальної гри “What? When? Where?” на лінгвокраїнознавчу тематику.

8. Написання “Мето” для іноземців, які відвідують Україну “When in Ukraine”.

9. Складання текста-інтерв’ю з уявною VIP-персоною з Британії або США.

10. Переклад відомих віршів Роберта Бернса та ін. на українську мову.

Виконання подібних завдань приводить учнів до розуміння, що мова і культура, які вивчаються являють собою реальні об’єкти дослідження та засвоєння, а їх «відкриття» стає відповідним творчим освітнім продуктом. У цьому, на наш погляд, і є сутність засвоєння іншої соціокультурної реальності засобами іноземної мови, що зумовлює її новизну і конструктивний свідомий характер.

З точки зору специфіки мови, що вивчається, творчий (пошуковий, дослідницький) характер навчальної діяльності забезпечується за рахунок того, що діяльність учнів спрямована на «відкриття для себе» нової мови і культури: нових засобів та способів вираження понять, комунікативних намірів, нових країнознавчих фактів, співвідношення нової інформації з рідною мовою і т.д. В цьому плані творчий, дослідницький характер навчальної діяльності зумовлений спрямованістю у вивченні мови «розуміння нової культури, а особливо розуміння характеру мислення і дій інших людей...», засвоєння іноземного соціуму і культури через мову [9].

Творчий компонент професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, на наш погляд, повинен мати інтегративний міждисциплінарний характер, щоб таким чином навчання мови і культури було включено в процесі пізнання загальної картини світу, оволодіння загальної методикою навчально-пізнавальної діяльності і в цілому – в процес глобального розвитку особистості вчителя. Наприклад, в соціокультурній освіті майбутнього вчителя такі поняття, як «культура», «іншомовна освіта», «діалог культур», «міжкультурна комунікація» та інші розглядаються у різних науках – філософії, педагогіці, соціології, психології та методиці викладання іноземних мов. Таким чином, майбутній вчитель отримує багатостороннє пояснення вищезгаданих понять, що може мотивувати його до створення нового власного змісту або творчої інтерпретації будь-якого з понять.

В процесі вивчення дисциплін психологічно-педагогічного циклу творчий компонент професійної підготовки виражається у певній свободі вибору методів та засобів формування соціокультурної компетенції потенціальних учнів. Наприклад, вибір художнього фільму соціокультурного змісту (“Brave Heart”) і розробка творчих завдань; запис радіопередачі “On the Ways of British Music” з подальшим використанням пошукових соціокультурних задач; складання планів майбутніх соціокультурних проектів “British people as they are”, “American Identity” etc.

Однак більш за все креативність майбутнього вчителя іноземної мови проявляється при вивченні фахових лінгвістичних дисциплін як теоретичних (стилістика, лексикологія, мовознавство, теоретична граматики, теоретична фонетика, історія мови і т.д.), так і практичних (практика усного та письмового мовлення, практична граматики, фонетика і т.д.). Творчість студентів виражається у використанні нових засобів і способів вираження понять, комунікативних намірів, нових стратегій міжкультурного спілкування для вираження власних комунікативних намірів. Таке медіативне засвоєння іноземної мови та іншомовної культури у всіх аспектах виражається у свідомому проникненні в культуру носія мови, оволодіння відповідною системою понять і концептів.

Вчені характеризують творчу продуктивну діяльність студентів з позицій когнітивно-особистісного підходу і виділяють 3 основних аспекти:

1) усвідомлення суб’єктом мови, що вивчається (його комунікативної природи, системи та особливостей функціонування як засобу спілкування) у порівнянні з рідною мовою;

2) усвідомлення особливостей іншомовної культури, співвідношення їх з рідною

культурою та усвідомлення мови як засобу оволодіння культурою і міжкультурної взаємодії;

3) усвідомлення закономірностей засвоєння і способів вивчення іноземної мови та усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності «вивчення мови» [4, с. 35].

В руслі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови перший аспект пов'язаний з формуванням мовленнєвої компетенції студентів, які вивчають іноземну мову як систему правил і норм, а комунікацію – як процес створення значень і смислу у порівнянні з рідною мовою. Про загальноосвітнє значення вивчення іноземної мови, писав Л.В. Щерба: «При вивченні рідної мови і літератури» і як «терміну для порівняння» - іноземної мови і культури «діти привчаються спостерігати за словом, а через нього і за самою думкою», «рідна мова та іноземна створюють тісно пов'язану пару предметів, являючись філологічною основою освіти» [11, с. 59].

Другий аспект передбачає спрямованість на інтерпретацію і побудову студентами певної системи засобів, що відображають елементи лінгвокультури (соціокультурні поняття, реалії, факти). Майбутні вчителі усвідомлюють власну мовну і культурну приналежність, порівнюючи культури, що вивчаються. «Усвідомлене проникнення в культуру засобами мови, що вивчається, порівняння лінгвокультурних елементів призводить до визначення третьої культури або метакультури» [9]. Чим вища ця третя культура, тим більше причин говорити про майбутнього вчителя іноземної мови як про мовну особистість.

Результатом оволодіння третім аспектом стає не тільки мовленнєва і соціокультурна компетенції, але і навчально-пізнавальна компетенція. Майбутній вчитель іноземної мови – це не тільки знавець іноземної мови, але й викладач цієї мови і культури. Знання різних способів навчання іноземної мови, оволодіння продуктивними технологіями навчання іноземної мови і культури робить його людиною культури, який за визначенням Н.Д. Бондаревської, є творчою особистістю, варіативно мислячою, з розвинутим чуттям нового і прагненням до пізнання [6].

#### Література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ, 2003. – 273 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.І. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 372 с.
3. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. – Житомир: ЖДУ, 2003. – 192 с.
4. Коряковцева Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М., 2010. – 192 с.
5. Крилова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. Содержание гуманистического образования. – М., 1996.
6. Образование в поисках человеческих смыслов / под. ред. Е.В. Бондаревской / – Ростов, 1995.
7. Полат Є.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 1999.
8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія за ред. І.А. Зязюн. – К., 2007. - С. 249-274.
9. Халеєва І.І. Основы теории обучения пониманию иностранной речи. – М., 1959.
10. Хуторський А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – М. - 200 с.
11. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / под. ред. И.В. Рахманова / - М., 1974. - 84 с.

*Огнев'юк В. О., д.філос.н., професор, дійсний член НАПН України,  
ректор Київського університету імені Бориса Грінченка;  
Сисоєва С. О., д.пед.н., професор, член-кореспондент НАПН України,  
завідувач науково-дослідної лабораторії освітології  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

## НАУКОВИЙ НАПРЯМ ІНТЕГРОВАНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕРИ ОСВІТИ – ОСВІТОЛОГІЯ

*В статті раскрыто сутність нового наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології; проаналізовано зміни в розумінні поняття «освіта»; об'єктивні фактори посилення взаємозв'язків і взаємозалежностей розвитку сучасного суспільства і освіти; сформульовано основні положення концепції освітології; філософські і педагогічні джерела її формування; об'єкт і предмет освітології; завдання, які стоять перед освітологією як самостійною наукою; визначено основні етапи розвитку освітології, напрямки освітологічної підготовки і освітологічних досліджень, спрямованих на подолання протиріччя між вимогами суспільства до сфери освіти і реальним станом її розвитку.*

**Ключевые слова:** сфера освіти, освітологія, освітологічна підготовка, освітологічні дослідження.

*The essence of the new scientific approach to the study of the integrated sphere of education – osvitologia is disclosed in the article; the changes of the meaning of the notion “education” are analyzed; the objective factors of the interconnections and interdependences strengthening of the modern society and education development; the main points of the osvitologia's conception are formulated; the philosophical and pedagogical sources of its forming; the object and the subject of the osvitologia, the tasks, that face with the osvitologia as the independent science; it is defined the main stages of the osvitologia development, the areas of the osvitological training and osvitological researches, that are directed to the overcoming of the society's demands incompatibilities to the sphere of education with real condition of its development.*

**Keywords:** the sphere of education, osvitologia, osvitological training, osvitological researches.

Особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку людства (глобалізація, інтеграційні процеси, інформатизація суспільства й всіх його інститутів) змінюють статус освіти для держави й кожної людини, формують нові вимоги до освітньої сфери й рівня освіченості людини, впливають на характер та закономірності розвитку сфери освіти, поглиблюючи різницю між поняттями «педагогіка» й «освіта». Поняття «освіта» розуміється широко та окреслюється різними контекстами: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства. «Освіта є найбільш загальним педагогічним поняттям, яке означає одночасно і соціальне явище і педагогічний процес. З одного боку, поняття освіта вводить об'єкт педагогіки у загальний соціальний контекст, а з іншого – відкриває можливість його тлумачення в конкретних поняттях.



Але багато вчених наполягали і наполягають на використанні для позначення об'єкта педагогічної науки слова «виховання», а не освіта» [1, с. 614-616].

Розвиток педагогіки відбувається у межах її «вічного» предмета – виховання людини. Педагогіка лишається стрижнем для освіти, оскільки у будь-яких проявах (цінність, процес, результат, система інституцій, засіб формування свідомості суспільства тощо) освіта потребує інструментального забезпечення досягнення освітніх цілей, яке надає їй педагогіка (здобутки дидактики, теорії й практики виховання тощо).

Інший характер мають дослідження розвитку сучасної освіти. Внесок системи освіти в економіку будь-якої держави сьогодні може бути більш вагомим у порівнянні з галузями промисловості. Доведено, що фактично сума трьох років економічного впливу системи освіти на економіку набагато перевищує за цим показником всю нафтогазову галузь або сферу високих бізнес-технологій [8].

«Інтелектуалізація» економіки, підвищення ролі освіти для життєдіяльності суспільства, визначальний вплив освіти на весь соціальний організм висуває освіту на пріоритетні позиції суспільного розвитку, що об'єктивно у дослідженнях сфери освіти збільшує число дотиків й взаємодію з іншими науками, як-то: філософія, соціологія, культурологія, економіка, політика, теорія управління, право тощо (освітня політика, економіка освіти, соціологія освіти, управління освітою, освітнє право). Взаємодії із зовнішнім середовищем стають для сфери освіти фактором внутрішньої самоорганізації, сприяють самоорганізації її підсистем і є умовою еволюції самої системи освіти.

Таким чином, динаміка змін у розумінні поняття «освіта», розширення соціального і суспільного контексту цього поняття передусім пов'язано з зростанням ролі освіти для життєдіяльності сучасного суспільства. Сучасна освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави. Все більш залежною від знань кожного індивіда стає сучасна економіка, оскільки основним засобом підвищення її ефективності стають людські ресурси (сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо). «Інтелектуальна» економіка, в умовах, коли знання й кваліфікація стають капіталом й особистим надбанням кожної людини, зовсім по-іншому починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» людський капітал – з освітою.

Інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, вимагають якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку сфери освіти.

Дослідженням різних аспектів функціонування освіти сьогодні займаються представники багатьох наук (соціології, економіки, політології, психології, математики, кібернетики та ін.). Все гостріше відчувається необхідність розробки нового наукового напрямку вивчення самої сфери освіти. Становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит, незалежно від того наскільки він усвідомлюється [12]. На необхідність всебічного підходу до вивчення освіти наголошує Президент НАПН України В.Г. Кремень: «Освіта в цілому зазначає він це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом...» [3].

Спираючись на цю думку, вважаємо, що науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти має формуватися як такий, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти у напрямі набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту та якості самих освітніх систем. Відтак важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і смислів сучасної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння тенденцій її розвитку, внутрішніх протиріч й механізмів прогресу. Отже, сучасність висуває проблеми, вирішення яких

потребує розвитку системних наукових підходів у галузі гуманітарного знання.

У світовому науковому обігу все частіше вживається термін «едукологія» (у Росії – «образованиеведение») для окреслення комплексної науки про освіту. Вперше термін «едукологія» був використаний керівником організації «Асоціація дослідників едукології» у державному університеті Штату Огайо Лорі В Хардингом ще у 1951 році [8]. Остаточню у науковий обіг термін «едукологія» був введений Е.Стейнер (Elizabeth Steiner) у 1964 році у праці «Логіка навчання й едукатологія». Термін «едукатологія» самою Е.Стейнер було трансформовано в «едукологія». Варто зазначити, що науковці, які вперше стали вживати термін «едукологія» докладно аналізували зміст цього поняття. Зокрема Е.Стейнер, писала, що об'єктом едукології є «все про освіту». Ця дослідниця розглядала едукологію як «проміжний варіант» між педагогікою – наукою про навчання й виховання молоді, об'єкт дослідження якої вважався достатньо вузьким і «ethology» – наукою про діяльність людини у світі, формування характеру людини, об'єкт дослідження якої вважався занадто широким [15, р. 50-51].

Сучасними науковцями едукологія розглядається як нова системна теорія цілісного дослідження освіти, з тенденціями її розвитку, внутрішніми протиріччями, механізмами прогресу, методами управління, зокрема на державному рівні. Чимало дослідників розглядає едукологію як синтетичну науку, що інтегрує у собі різні напрями вивчення сфери освіти, як-то: філософію і історію освіти, антропологію освіти, психологію навчання, соціологію освіти, економіку освіти, управління освітою, культурологію тощо [4, с. 21-27].

Разом з тим, об'єкт та предмет едукології не завжди розуміється в контексті системного погляду на сферу освіти, а розглядається відповідно до: окремих напрямів функціонування освітньої галузі (економічної, правової тощо); реалізації генеральної мети освіти (формування освіченої людини); необхідності визначення фундаментального знання; різних напрямів розвитку освітньої сфери, визначення її інваріантних характеристик; створення системи освіти для інформаційного суспільства; функціонування різних освітніх систем тощо.

Варто підкреслити, що науковий статус та соціальний престиж тієї чи іншої науки багато в чому залежить від рівня опрацьованої в ній теорії як вищої, найбільш розвинутої організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки певної галузі дійсності – об'єкта теорії [2, с. 5]. Побудова наукової теорії кожної науки передбачає чітке визначення її методологічних атрибутів, зокрема власного об'єкта і предмета дослідження. Якщо виходити з того, що едукологія інтегрує (синтезує) у собі таку кількість дотичних до сфери освіти наук, то, на нашу думку, визначення наукового апарату без запозичення з інших наук є нереальним, а отже постає питання про самостійність едукології як науки у такому її розумінні.

В Україні ідея наукового напрямку, що базується на інтеграції ряду наук, дотичних до сфери освіти, з'явилася у 1995 році і дістала назву «освітологія» [5, с. 10]. Поєднання двох понять «освіта» й «логос» для окреслення назви нового наукового напрямку інтегрованого пізнання сфери освіти відображає цілісність наукових дослідженнях феномену сучасної освіти, адже російські філософи-ідеалісти (В.Ф. Ерн, П.А. Флоренський) вживали термін «логос» у значенні «цілісного» й «органічного» знання, яке характеризується рівновагою розуму та серця, аналізу та інтуїції. На думку українського психолога А. Фурмана, цей термін вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, ... збагачує його ... мовленнєвий етикет [14]. За А. Фурманом, освітологія, як суспільно-гуманітарна наука, має розв'язати суперечність між формальною і неформальною освітою. Дослідження з освітології, які проводить його наукова школа, спрямовані на розробку теорії освітньої діяльності, вітакультурної методології, інноваційної оргтехнології модульно-розвивального навчання та масового соціально-психологічного експерименту [14, с. 4-9].

Об'єктивно необхідність нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти – освітології – зумовлена логікою розвитку сучасного суспільства і освіти, посиленням їх взаємозв'язків та взаємозумовленості, а саме [6]:

1) зростаючою роллю освіти в розвитку сучасної цивілізації та її впливом на особистісне становлення людини, мікро і макро процеси розвитку, а також потребою вивчення усіх потенційних можливостей освіти;

2) глобалізацією яка спонукає до формування єдиного освітнього простору та вироблення універсальї освіти;

3) необхідністю вироблення актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку;

4) переходом до масової освіти, не тільки загальної середньої, а й вищої, що загострює проблему підготовки інтелектуальної еліти суспільства та виокремлює роль освітології в царині суспільних наук;

5) інтелектуалізацію економіки та усіх сфер суспільного життя, трансформацією освіти у сферу людського капіталу та її перетворення в рушія суспільного розвитку;

6) потребою осягнення наукового спадку філософів, педагогів, психологів, політичних і громадських діячів про освіту, як особливу сферу людської діяльності і суспільний інститут, що виокремлює науку про освіту як самостійну галузь знання;

7) розмежуванням та окресленням поля наукових досліджень між філософією освіти, педагогікою та іншими науками, а також потребою в інтеграції їх зусиль у межах цілісного дослідження складного феномену – сучасної сфери освіти.

Сформулюємо основні положення, на яких вибудовується *наша концепція освітології як наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти*.

В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми. Разом з тим, жодна з них *сама собою* не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які сьогодні постають перед освітою. У наслідок динамічності, неоднозначності і не лінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних домінант [9].

Ми виходимо з того, що освітологія як науковий феномен найбільш повно відображає всі знання, що відносяться до освіти, а саме поняття «освітологія» як наукове ліквідує плутанину *між власне освітою та знанням про освіту* незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане.

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання про сферу освіти за межі їх об'єкту й предмету. Немає нічого дивного в тому, що нова гуманітарна наука – освітологія – , не підмінюючи собою філософію освіти, все-таки зберігає причетність до філософських ідей. Філософія має справу з граничними, вічними проблемами. Будь-яка наука, хоча і занурюється в конкретності, вирішуючи часткові завдання, також вибудовує відносно цілісну картину світу, а відтак не може не спиратися на філософію. Розглядаючи місце і роль філософії освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти, слід звернути увагу на те, що здійснювані філософією дослідження у сфері освіти, піднесли ідею освіти до рівня вселюдського феномену, проте філософія, в силу своєї місії, не досліджує специфічні проблеми, що належать до інших галузей знання, якщо, звичайно, вони не розкривають загальні тенденції розвитку [6]. Зосереджуючись на дослідженні феномену освіти, розвитку ідеї освіти та ідей в освіті, цілей і результатів освіти філософія, як наука теоретико-методологічного спрямування, забезпечує осягнення найбільш сутнісних проблем і взаємозв'язків у сфері освіти, і тим самим створює підґрунтя для формування *освітології*. На цій науковій магістралі філософія не тільки зберігатиме, а й посилюватиме свій вплив у пізнанні освіти, оскільки тільки вона спроможна осягнути її цілісність.

З іншого боку освітологія повстала з педагогіки, її педагогічних концепцій й педагогічної методології, а тому її становлення і розвиток щільно пов'язані з тими дослідженнями, які проводилися і проводяться у межах педагогічної науки. Педагогіка, як соціальна наука, зосереджена на теорії та закономірностях навчання, виховання і соціалізації людини, а відтак не спроможна охопити усю сферу освіти, її цілісний феномен та закономірності розвитку.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології, культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія спрямована на створення інтегрованого знання про сферу освіти та забезпечення її динамічного розвитку відповідно до суспільних інновацій. На відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія формується як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною сегментарною структурою систем, здатних до самоорганізації [7, с. 53-62].

Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи й суспільства. Така складність й соціальний характер дозволяє віднести систему освіти до складних соціальних систем. Саме системний характер освіти зумовлює її взаємозв'язок з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо і дозволяє при дослідженні сфери освіти звертатися до їх кількісно-якісних і структурно-динамічних характеристик.

Сфера освіти є *складною* системою, оскільки характеризується великою кількістю взаємодіючих підсистем; є відкритою, їй притаманні риси відкритої системи [11]: вона *обмінюється* з довкіллям речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями). Сфера освіти як складна система є *нелінійною* (тобто в ній існують обернені зв'язки між змінними в часі та просторі величинами, які описують стан системи), *нерівноважною* (в ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси). Відкритість освіти пов'язана: з відкритістю нашого суспільства; необхідністю діалогу з іншими освітніми системами; вирішенням проблем полікультурної й міжкультурної взаємодії у соціумі; процесами глобалізації й інтеграції; створенням простору для власного освітнього руху кожної людини. Погляд на освіту як відкриту складну систему відображає суттєву ознаку сучасної сфери освіти — об'єктивне перетворення її на окрему самостійну галузь господарства.

Сферу освіти, як відкриту, нелінійну, неврівноважену й складну, слід віднести до синергетичних систем, що функціонують у відповідності з принципом позитивного зворотного зв'язку і здатні до зміни власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування [10]. У сфері освіти, як відкритій, при певних умовах можуть виникати нові впорядковані структури, що підвищують ступінь її самоорганізації.

Відкритість освітніх систем як вихідний принцип передбачає якісно нові підходи до розуміння розвитку освіти, сутність яких полягає в тому, що початком є не сама освітня система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості (хаосу) і в той же час розвитку [10].

Погляд на сучасну сферу освіти як синергетичну систему змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах. Так, флуктуації у суспільному розвитку й у суспільному інтелекті (інновації, винаходи), що відбуваються на системі освіти й сприймаються часто освітянами як «хаос», відповідно до синергетики мають розумітися як особливий вид регулярної нерегулярності, а не як руйнування системи освіти, оскільки розвиток та самоорганізація відкритих систем здійснюються через хаотичність й неврівноваженість. Прикладом може слугувати винахід сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, який став тією мега флуктуацією суспільного інтелекту, яка не тільки змінила контури майбутнього, а й стала точкою біфуркації для всієї земної цивілізації, викликала всі ті цивілізаційні процеси, про які ми сьогодні говоримо, перетворила сферу освіти на синергетичну систему [10]. «Інформаційна революція» радикально перетворює топологію освітнього простору, його розподіл на метрополію й периферію, є початком нової інформаційної цивілізації з новою системою життєвих смислів, цілей і цінностей.

Інформатизація освіти сформувала систему доміант розвитку освіти, які можна вважати похідними від неї й призначення яких полягає у «розтягуванні» суспільного інтелекту до границь мега флуктуації для досягнення ним (суспільним інтелектом)

рівноважної форми. До системи похідних доміант розвитку сучасної освіти можна віднести: глобалізацію освіти; конвергентність освіти; неперервність освіти; доступність освіти; відкритість освіти; фундаменталізацію освіти; капіталізацію освіти (знання й кваліфікація людини стають її капіталом й особистісним надбанням); інноваційність освіти.

Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, є сама відкритою системою, що включає в себе вимогу, зумовленість та ресурс, привнесений в неї із зовнішнього наукового середовища. У такий спосіб, суттєва відмінність освітології від інших гуманітарних наук, зокрема педагогіки, полягає у тому, що освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти.

Освітологія, як і синергетика, вивчає системи із зворотним зв'язком, досліджує не процеси стабілізації, а механізми розвитку, виникнення нових освітніх структур за рахунок руйнування старих, відтак синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження освітологічних проблем. Розглядаючи сучасну сферу освіти як взаємодію складних підсистем, здатних до самоорганізації, саморозвитку і самоуправління, синергетичний підхід дозволяє розглянути сучасну освіту і як засіб, що забезпечує інтеграцію різних способів пізнання людиною навколишнього світу, підвищує творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, відкритого сприйняття й цілісного усвідомлення світу. Саме тому освітологічні дослідження завжди носять *міждисциплінарний (мультидисциплінарний, трансдисциплінарний) характер*, а науковий інструментарій дослідження відбирається дослідником залежно від мети дослідження. І хоча існує думка, що освітологія «як синтетична наукова дисципліна, що має інтегрувати щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію» [14], ми вважаємо, що освітологія не інтегрує і не синтезує інші науки, вона «співпрацює» з ними у дослідженнях різних аспектів розвитку освіти, є самостійним науковим напрямом, який в силу своєї синергетичної сутності реалізується на рівні міждисциплінарних досліджень.

Сучасні проблеми дослідження в гуманітарній галузі – складні й комплексні, оскільки відображають об'єктивну реальність – складну, динамічну, невизначену. Відтак нині у гуманітарних науках спостерігається перехід від чітко окреслених понять до менш чітких («розмитих»). З точки зору сучасної постнекласичної методології необхідність таких нечітких понять криється не стільки у недостатній проникливості людського розуму, скільки у складності самого світу, відсутності у ньому жорстких меж, у всезагальній змінюваності, «текучості» речей. Такі нечіткі поняття виявляються ефективними у дослідженні складних динамічних систем [13], зокрема освітологічних.

Провідним концептуальним положенням проведення досліджень в освітології є розуміння сфери освіти як цілісного динамічного утворення, структура якого включає нерозривно пов'язані між собою елементи (сегменти), сукупність яких з одного боку утримує динамічну цілісність сфери освіти, а з іншого, забезпечує її здатність до розвитку й самоорганізації, взаємодії з іншими системами соціального організму та впливу на їх розвиток. Саме цілісність є однією з провідних категорій освітології, яка дає можливість досліджувати освітні процеси на основі принципів якості (А.І. Субетто), та впорядкувати основні категорії освітології на основі холістичного підходу, який дозволяє цілісно розглядати як проблеми створення наукової теорії освітології, так і напрями її реалізації на практиці. Отже, освітологія є тим науковим напрямом, у межах якого сфера освіти вивчається як цілісне явище, а міжпредметна координація та інтеграції сприяє дослідженню розвитку освіти у сукупності усіх чинників, що мають вплив на неї та упосліджений нею вплив на суспільство.

Об'єктом дослідження освітології є сфера освіти у її сталому розвитку [6]. Таке формулювання об'єкту вказує не тільки на його системний всеохоплюючий характер (освітніх процесів і явищ), а й підкреслює, що об'єктом дослідження освітології є відкрита система. Предмет дослідження освітології включає: наявні системи й підсистеми освіти у їх сталому розвитку; умови й чинники, що впливають на цей розвиток; доміанти розвитку

сучасної освіти (які визначають вектор розвитку освітніх систем) [6]. Такий предмет дослідження є динамічним й залежним від суспільних змін. Відтак, освітологія спрямована на дослідження сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинників, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти й науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – людини освіченої.

В теоретичному ракурсі стратегія досліджень з освітології повинна враховувати сучасні демографічні процеси, ситуацію на ринку праці, ті зміни, які відбулися і відбуваються у самій системі освіти, та чинники (зовнішні й внутрішні), які впливають на її розвиток [7]. До зовнішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем, відносимо: економічні, культурно-історичні, демографічні, суспільно-політичні, соціальні. До внутрішніх – домінанти розвитку самої сфери освіти, які визначають напрями інноваційної політики у сфері освіти, спрямованої на підтримку інноваційної освітньої діяльності як відповіді на інновації у суспільстві. У практичній реалізації освітологічні дослідження здійснюються у певному конкретному контексті, оскільки врахувати водночас всі чинники, що впливають на сферу освіти, практично неможливо. Разом з тим, визначення домінант розвитку сучасної освіти, сприяє правильності вибору вектору й обґрунтованості змісту освітніх інновацій.

Перед освітологією, як самостійною наукою, можуть стояти наступні завдання [6]:

- цілісне дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку;
- аналізування процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті з метою виявлення "точок біфуркації" та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування;
- опис і співставлення різних освітніх систем з метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей;
- прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики;
- окреслення категорій наукового апарату;
- створення методологічної бази для прикладних досліджень у сфері освіти;
- розроблення фундаментальних проблем.

Успішне розв'язання визначених завдань можливе на основі застосування сукупності наукових методів і принципів, що успішно використовуються у царині соціально-гуманітарних наук, насамперед, це стосується наступних принципів: гуманізму; аполітичності; плюралізму; відносності результатів; взаємозалежності і розвитку; наукового абстрагування; зв'язку з практикою тощо.

Вивчення специфіки різних систем та підсистем освіти та їх взаємодії, порівняння і визначення місця різних елементів освіти у сфері, а також вивчення історії розвитку освіти в різних суспільствах і культурах, дослідження різних варіантів впливу та взаємопроникнення, наукове прогнозування розвитку освіти – складають зміст освітологічних досліджень.

Практичну значущість також можуть мати освітологічні дослідження, спрямовані на підтримку освітньої політики (планування та прогнозування розвитку освіти) та задоволення принципово нових вимог з боку економіки до системи освіти (зорієнтованість на реальні потреби й економічні проблеми суспільства; інноваційність; гнучкість й динамічність; неперервність; забезпечення можливості навчання без відриву від виробництва; рівність за якістю в різних регіонах країни; особистісна зорієнтованість; інтерактивність; відкритість й доступність; зорієнтованість на формування освіченої людини).

Наведемо деякі можливі напрями освітологічних досліджень, спрямованих на подолання суперечностей між вимогами суспільства до сфери освіти й реальним станом її розвитку, які згруповані у дослідницькі модулі:

- Ретроспективний аналіз філософських концепцій формування й розвитку освіченої людини з метою формування взаємовідносин між різними групами людей всередині системи освіти як типу соціальних пріоритетів, що складаються та притаманні лише освітнім процесам.
- Система «вчитель-учень» як співтовариство, в якому відбувається безперервний

інтелектуальний та особистісний розвиток суб'єктів взаємодії. Розвиток учня (студента, дорослого тощо), як інваріант освітології й мета кожного освітнього процесу. Дослідження взаємозв'язку цілей різних етапів освіти з рівнем досягнення людиною власної акмевершини. Освітологічні засади навчання, орієнтованого на поєднання різних рівнів пізнавальної діяльності. Освітологічні аспекти співпраці, партнерства, виховання.

- Створення оптимальних освітніх моделей. Залежність процесу та результату освіти від рівня теоретичних підходів до формування навчальних планів та програм на діагностичній основі, від наявності об'єктивних критеріїв та показників ефективного функціонування навчального закладу.

- Наступність як універсальна філософська категорія. Реалізація наступності як конструктивне заперечення попереднього (етапу, досвіду, знання тощо). Адаптація до нового як найважливіший компонент наступності.

- Економічні механізми розвитку освіти. Дослідження основних категорій ринкової економіки в їх застосуванні до освітніх систем у сфері виробництва освітніх послуг; формулювання основних закономірностей і тенденцій розвитку функціонування освітнього ринку як галузевого; дослідження проблем функціонування освітніх систем в умовах глобальної конкуренції та обґрунтування механізмів їх вирішення.

- Вивчення проблем детермінованості позиції учня (студента, дорослого тощо) політичною та економічною ситуацією в державі: освітній процес завжди «замовлений» і зумовлений конкретним соціумом, потребами суспільства. Такі закономірності передбачають існування зв'язків між основними елементами освітньої системи. Розвиток цих зв'язків є професійно орієнтований, відрізняється акмеологічною спрямованістю та здійснюється у відповідності необхідності цілісності та єдності навчання, учіння та самоосвіти.

- Вирішення протиріччя між необхідністю модернізації змісту освіти та відсутністю відповідних механізмів. Протиріччя постає в наслідок того, що зміст освіти розробляється, як правило, у зовнішньому по відношенню до навчального закладу середовищі. Проте, темп розвитку науки випереджає практику – сферу її застосування. Навчальний заклад виступає посередником між наукою і виробництвом. З іншого боку, такі дидактичні характеристики, як структура, форми, методи є інерційними та можуть гальмувати розвиток всієї сфери освіти. Інноваційна спрямованість освітнього процесу дозволить формувати такий зміст освіти, який буде відрізнятися соціальною новизною та можливістю використання його як критеріїв освітньої діяльності та рівня практичної спрямованості освіти.

- Дослідження освітніх систем економічно розвинених країн.
- Імпульси, що зароджуються у самій сфері освіти.

Окремо підкреслимо, що одними з найважливіших завдань освітології є дослідження умов формування людини нового типу – «*homo educatus*» (людини освіченої) [7]. Особлива місія *homo educatus* полягає в тому, що вона покликана гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу, що вигідно відрізняє її від *homo sapiens*. Поява *homo educatus* це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини, що вирізняє її серед своїх попередників в еволюційному ряді. Звісно, що це не виключає впливу природних, біологічних та соціальних чинників, але чинники інтелектуально-духовного змісту в появі *homo educatus* є визначальними. До найбільш важливих із них варто віднести: усвідомлення біологічно-духовної сутності людини; розгортання процесу пізнання через самопізнання; володіння системними знаннями про цілісність та єдність світу; вироблення системи цінностей на основі якої розгортається власна світоглядна та життєва позиція; розуміння своєї відповідальності за світову гармонію.

Можна визначити та спрогнозувати надалі такі етапи розвитку освітології:

- *філософський* (обґрунтування філософських засад нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти, об'єкта, предмета та завдань освітології);
- *емпіричного знання* (визначення точок дотику сфери освіти до інших сфер життєдіяльності суспільства, їх взаємовпливів і взаємозв'язку, визначення прикладних освітологічних контекстів, місця і ролі освітологічного знання для розвитку суспільства);

- *визначення освітології як наукової дисципліни* (визначення принципів і критеріїв освітологічного знання, його структури, створення ідеальних освітологічних об'єктів, побудова освітологічних теорій, методології освітологічних досліджень);
- *розгортання прикладних освітологічних досліджень* (визначення складових освітологічної підготовки, розробка програм і змісту навчальних курсів та спецкурсів з освітології, визначення актуальних напрямів освітологічних досліджень, розгортання міждисциплінарних та мультидисциплінарних досліджень в галузі освітології, моніторинг впливу результатів освітологічних досліджень на різні сфери життєдіяльності суспільства);
- *системних досліджень в галузі освітології* (започаткування в Україні напряму наукових досліджень з освітології, створення системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з освітології, розробка системи моніторингу впливу результатів освітологічних досліджень на ефективність розвитку різних сфер суспільства).

Підготовка з освітології, на нашу думку, повинна реалізуватися на рівні магістерських програм. Починатися така підготовка повинна навчальним курсом «Освітологія», що складається з трьох модулів, зміст яких спрямовано на розгляд сфери освіти як об'єкту наукового дослідження, здобутків та суперечностей у теорії і практиці функціонування сучасних освітніх систем, складових освітологічної підготовки та методології дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену. Далі послідовно вивчаються такі навчальні дисципліни, як: «Філософія освіти», «Історія освіти», «Освітня політика», «Освітне право», «Економіка освіти», «Управління освітою», «Соціологія освіти», «Культурологія освіти», які розкривають взаємозв'язки та взаємовпливи сфери освіти і дотичних сфер життєдіяльності суспільства. При цьому навчальні дисципліни «Філософія освіти» та «Історія освіти» можуть розглядатися як такі, що дають уявлення про розвиток самої ідеї освіти й історичних витоків становлення й розвитку освітньої сфери. Навчальні дисципліни «Освітня політика», «Освітне право», «Економіка освіти», «Управління освітою» спрямовані на розкриття інноваційних механізмів розвитку сучасної сфери освіти. Навчальні дисципліни «Соціологія освіти», «Культурологія освіти» розкривають соціокультурні технології створення освітньо-соціально-культурного простору розвитку людини, сутність освіти як складової культури, унікального соціокультурного феномену, взаємозалежність і взаємозумовленість множинності культур і освітніх систем, що їх відображають, взаємовпливи суспільства, культури та освіти.

Цілісність освітологічної підготовки забезпечується тим, що останній модуль навчального курсу «Освітологія» (Методологія дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену) вивчається після вивчення всіх дисциплін, що й сприяє не тільки формуванню цілісного освітологічного знання, а й розумінню інтегрованого підходу до досліджень сфери освіти (на рівні міждисциплінарних, мультидисциплінарних та трансдисциплінарних). Підготовка з освітології через вивчення освітологічного контексту дослідження освітніх процесів та явищ дозволяє в іншому науковому ракурсі зрозуміти характер та сутність суспільного феномену – сфери освіти.

Відтак, освітологія, концептуально огортаючи багатоаспектні проблеми освітньої сфери, пропонує методологію досліджень феномену сучасної освіти та напрям підготовки фахівців, які здатні системно вирішувати проблеми розвитку сучасної сфери освіти. Вважаємо, що освітологія, поступово долаючи інерцію нашого мислення та кордони міждисциплінарних наукових досліджень, може перетворитися на нову продуктивну світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

### **Література:**

1. Гончаренко С.У. Освіта / Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Гончаренко С.У. Побудова педагогічної теорії // Педагогічна газета. – № 11 (148), листопад, 2006. – С. 5.



3. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина, Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
4. Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики // Адукатор. – № 1 (17), 2010. – С. 21-27.
5. Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В.О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К., 1995. – С. 10.
6. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. – № 4 (54). – С. 2-6.
7. Огнев'юк В.О. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти / В.О. Огнев'юк // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: Наукове видання / За матеріалами першої Всеукр. наук.-практ. конференції «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; Авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В.М. Ткаченко, П.Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с. – С. 53-62.
8. Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: Диссертация... д-ра экон. Наук: 08.00.01. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с.
9. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [моногр.] / С.О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
10. Сисоєва С.О. Освіта як об'єкт дослідження / С.О. Сисоєва // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – К.: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. – № 2, 2011. – С. 5-11.
11. Стрельник О.Н. Концепции современного естествознания: конспект лекций. – М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 224 с.
12. Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза. // «Академия Тринитаризма», М., Эл. № 77-6567, публ. 10892, 19.12.2003.
13. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования // Высшее образование в России. – № 10, 2008. – С. 89-92.
14. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблеми завдань, об'єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин. – Модуль 3, 2006. – С. 4-9.
15. Steiner Elizabeth. Educology of the Free. – New York: Philosophical library, 1981. – 69 p.

*Подольак В.О., к.п.н., професор  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського,  
м. Вінниця*

### КРЕАТИВНИЙ ПЕДАГОГ ВІННИЦЬКОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ІНСТИТУТУ УНІВЕРСИТЕТУ “УКРАЇНА”

*В данной статье представлено содержание значимых научных и научно-методических пособий профессора Д.В. Чернилевского как способ качественной подготовки будущих преподавателей высшей школы.*

**Ключевые слова:** авторская педагогическая школа, методология познавательной деятельности, креативность, учебно-воспитательный процесс.

*The article presents the contents of the most important scientific and educational methodical works, textbooks of professor D.V. Chernilevskogo in order to provide qualitative education of future teachers of high school.*

**Keywords:** author's pedagogical school, methodology of cognitive activity, creativity, study and upbringing process.



Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Вінницького соціально-економічного інституту університету “Україна”, президент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.

Як педагога-професіонала Дмитра Володимировича в процесі роботи над кандидатською дисертацією (1982 р.) захопили проблеми методології наукової діяльності креативних дидактичних технологій вищої школи, виховання молоді на основі духовно-моральних цінностей. Він генератор інноваційного підходу і наукової школи зі створення систем інформаційно-предметного забезпечення педагогічних технологій вищої освіти; фундатор концепції «Розвиток духовно-моральних цінностей на основі синтезу науки, освіти, релігії, культури». За цим напрямом ним підготовлено 3 доктори, 4 кандидати наук та велику кількість (понад 40) співавторів у науково-навчальних виданнях.

Науковий керівник магістрів й аспірантів; член двох спеціалізованих рад із захисту дисертацій. Автор більше 50 науково-навчальних видань, а також понад 300 науково-публіцистичних праць. Він є розробником навчального комплексу «Методологічні та технологічні принципи педагогіки вищої школи на основі духовно-моральних цінностей», до складу якого входять підручник «Педагогіка вищої школи», навчальні посібники: «Дистанційна освіта та її інформаційні технології», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Духовна культура особистості», «Методологія наукової діяльності». Комплекс номінований на здобуття Державної премії України в галузі освіти 2012 р. (“Урядовий кур’єр” від 3.03.12р.).

Більшу частину творчих надбань Д.В. Чернілевського складають книги з інженерної механіки і основ конструювання машин. Як учений-педагог гуманітарно-технічного напрямку він відомий за основоположними науково-навчальними виданнями: «Дидактические технологии в высшей школе» (2002), «Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века» (2003), «Креативная педагогика и психология» (2004), «Педагогіка та психологія вищої школи» (2005), «Дистанційна освіта та її

інформаційні технології» (2006), «Методологія наукової діяльності» (2008), «Духовна культура особистості» (2009), «Педагогіка вищої школи» (2009), «Педагогіка вищої школи» (2011). Навчальні видання мають відповідний гриф Міністерства освіти і вийшли у світ українською, російською, англійською, латишською мовами та понад 30 років виконують свою дидактичну функцію.

Освітнянські проблеми як і людські співвідношення початку XXI століття можуть бути вирішені тільки за умови формування відповідної системи цінностей, заснованої на духовній культурі молоді. Система освіти повинна вкорінювати гуманістичні ідеї світу без війн і насильства у свідомості тих, хто навчається. Тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання і освітнього рівня в умовах реформи вищої освіти в Україні та вимог Болонського процесу. Всі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною, тобто набути властивостей полікультурної, яка повинна розвивати здатність оцінювати суспільні явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації.

**Постановка проблеми в загальному вигляді** полягає в тому, що підготовка майбутніх викладачів вищої школи забезпечує створення умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості; ознайомлення студентів із місцем і роллю інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві, науці, повсякденному житті; викладачів вищої школи відповідного рівня освіти, закріплення на практиці знань про:

- дидактичну систему засобів навчання навчального комплексу, за допомогою якої реалізується передача навчальної інформації, формування знань і умінь студентів, які навчаються за педагогічними напрямками підготовки (спеціальностями) та здобувають кваліфікацію «Викладач вищої школи»;
- креативні технології навчально-виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі на основі духовно-моральних цінностей;
- модель формування і подання частини змісту навчання згідно з сучасними вимогами оцінювання кваліфікаційної характеристики фахівця в галузі педагогічної освіти.

**Метою** статті є вивчення та узагальнення досвіду роботи професора Д.В. Чернілевського, ознайомлення з найбільш важливими його науковими працями, і популяризації авторської школи серед студентів, викладачів освітньої системи, науковців, педагогічної громадськості.

Серед **завдань** – дослідження й усвідомлення ролі і місця науково-педагогічної школи Д.В. Чернілевського, аналіз і оцінка відомих наукових праць, ознайомлення студентів та викладачів вищих навчальних закладів з креативною психолого-педагогічною технологією на основі певних дидактичних принципів, зокрема, діалогічному характеру партнерських відносин, тощо.

**Педагогічна школа Д.В. Чернілевського характеризується науковою новизною та великим практичним значенням його досвіду, багато численними науковими працями, що є основою для підготовки майбутніх викладачів вищої школи.**

Значним успіхам у навчально-виховній на громадській діяльності Д.В. Чернілевського сприяли творча натура, широкий світогляд, креативна педагогічна діяльність, генерування нових ідей, активна соціальна позиція і відповідальне ставлення до будь-якої праці. Це забезпечило вирішення складних педагогічних проблем методології наукової діяльності, дидактичних технологій вищої школи, виховання молоді на основі духовно-моральних цінностей, що сприяло відкриттю нового наукового напрямку та створенню принципів наукової школи щодо розробки дидактичних систем інформаційно-предметного забезпечення сучасних технологій вищої школи.

Зокрема, у працях деталізовано та конкретизовано загальні принципи теорії дидактичних технологій вищої школи для дисципліни «Педагогіка вищої школи», що дозволило значно підняти якість навчально-виховної діяльності студентів, їх компетентісну кваліфікацію і педагогічну культуру викладацького складу ВНЗ.

**Практичне значення** педагогічної школи полягає у впровадженні в навчальний процес дидактичної системи креативного навчання циклів гуманітарної та професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – педагогів ВНЗ, яка базується на теоретично обґрунтованих, розроблених та реально створених і доведених до користувачів – студентів, викладачів, менеджерів вищої професійної школи.

**Виклад основного матеріалу.** У новому суспільстві інформація стає головним товарним продуктом, а здатність її створювати стає стратегічним ресурсом країни, адже з'являються нові високотехнологічні галузі виробництва, крім того, існуючі галузі також переживають значні технологічні зміни. У цих процесах найсучасніші технічні засоби варто, на думку Д. В. Чернілевського розглядати, як *інструментарій*, а не джерело культури творчого мислення, професійних умінь і навичок (технологічного, комунікативного і концептуального), інтелекту індивіда, тобто тих якостей, що визначають конкурентноздатність фахівця з вищою освітою.

Стратегії особистісно-орієнтованого інноваційного навчання і відповідні технології усе наполегливіше стукаються у двері освітньої системи. Освітня парадигма початку ХХІ ст. поповнюється авторським визначенням категорії **креативна психолого-педагогічна технологія**, сутність якої полягає у творчому підході до вирішення проблеми педагогічного процесу, у ході якого інтереси і цінність особистості є домінуючим компонентом організації і змісту навчальної діяльності.

Основні ідеї вищезгаданої технології детально розкриті у підручнику «Педагогіка вищої школи», у якому ґрунтовно розкрито методологічні, дидактичні, методичні та практичні засади вивчення педагогіки у ВНЗ [10].

Зокрема серед методологічних основ є такі *принципи*:

1. Особистість викладача або технолога навчального процесу, як і раніше, є *провідним елементом навчання*, але при цьому змінюється його позиція стосовно студента, до себе самого. Викладач є не лише провісником предметно-дисциплінарних знань, носієм інформації, вмістилищем норм і традицій, але й помічником у становленні і розвитку особистості студента, що утворює цю особистість незалежно від міри його долучення до знання, міри його розуміння або нерозуміння. Змінюється характер керування, впливу на студента.

2. Зміни у функції знань, що засвоюються у ВНЗ, і спосіб організації процесу їх засвоєння, адже знання у наш час, ставши *„третьою соціальною силою”* після багатства (грошей) і влади, дасть людині можливість посісти гідне місце в сучасній культурі і цивілізації, лише будучи представленим у душі сучасного інформатизованого суспільства як системне, міждисциплінарне, узагальнене.

3. Рішуче висунування на перший план соціальної природи всякого навчання і розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування, на природне вирощування індивідуальності з *„колективного суб'єкта”*, багате на радість повсякденної співпраці і співтворчості. Інакше кажучи, креативна технологія навчання є способом зміни вихідної й основної установки професійної освіти, оскільки *креативний підхід до проблеми навчання передбачає* не виконання готових дидактичних завдань, а *генерацію, творче формулювання і розробку ідей, задумів і проєктів* у широкому соціальному аспекті життя.

В основі парадигми сучасної освіти, як вважає Д.В. Чернілевський, лежить аналіз чотирьох основних соціально-освітніх категорій: **цілей, функцій, протиріч і дидактичних технологій** вдосконалення результатів навчально-виховної діяльності.

З позиції дидактики дослідники розглядають педагогічну діяльність з метою досягнення не тільки освітніх, а й завдань її за соціальними критеріями (економічними, політичними, моральними, естетичними) і результатами такої діяльності, що очевидно висуває на передній план компетентність педагога, культуру його педагогічної діяльності. У цьому сенсі результат педагогічної діяльності оцінюється наступними *показниками*: рівнем знання і розуміння викладачем (наставником) того, чому він навчає; ступенем володіння ним

технологією викладання; вміння досягти ефективної реалізації завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком студента.

Сучасна *дидактика* (теорія і технологія навчально-виховного процесу) визначилася в якості галузі загальної педагогіки як «теорія побудови навчального процесу», тобто побудова з погляду теорії навчання. Предметом дидактики є бінарний процес вчення і навчання, які в єдності забезпечують організоване викладачем засвоєння студентами змісту освіти. Дидактика – теоретична й одночасно нормативно-прикладна наука.

Ці завдання враховуються у визначенні предмета дидактики: перед нею навчання є об'єктом вивчення і об'єктом конструювання. Навчання для дослідника є об'єктом вивчення, коли він здійснює **науково-теоретичну функцію** педагогіки. В результаті дослідження він одержує знання про те, як проходить процес навчання вже реалізований або такий, що реалізується, які його закономірності і в чому полягає його сутність.

Реалізації цих завдань сприяє педагогічна система, яка складається з таких взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної і розвивальної діяльності; змісту цієї діяльності (який фіксується в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, різноманітних відео-, інформаційних, телекомунікаційних та ін. засобах); методів навчання, виховання і розвитку студентів, технології освітньої діяльності у процесуальному розумінні; засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, у яких освітня діяльність реалізується з тим або іншим ефектом, що підтверджується відповідними методами контролю.

Особливе значення у працях Д.В. Чернілевського надається вихованню на основі культурологічного підходу — формуванню відповідної системи цілей і моральних цінностей членів суспільства, в якому живе, навчається, виховується і розвивається молода людина, як особистість.

На думку Д.В. Чернілевського, риси дидактики у ВНЗ (андрагогіки) відрізняються, *по-перше*, від змісту дидактики загальної середньої освіти: у загальній середній освіті педагогіка передбачає формування деяких “надпрофесійних” компонентів (“азів” функціональної грамотності), а також зміщення акцентів на вищому етапі середнього навчального закладу профільного типу (фізико-математичний, хіміко-біологічний, технічний, гуманітарний профілі), то у навчанні у вищому навчальному закладі вона є стрижневою, - починаючи з нижчого етапу, у вищій школі весь процес навчання керується завданням формування знань, умінь і навичок, *професійного мислення фахівця конкретного профілю майбутньої діяльності*.

*По-друге*, дидактика у вищій школі має справу зі специфічними процесами педагогічної взаємодії: з одного боку – значно більш мотивований до процесу навчання студент, з іншого боку – значно більш кваліфікований у науковій галузі, що відповідає навчальній дисципліні, викладач.

*По-третьє*, освітня мотивація студента ВНЗ характеризується усвідомленням себе як активного суб'єкта в навколишньому світі, спонукає студента до прагнення бути в суспільстві, яке його оточує, різного рівня соціуму: сім'я, група, колектив, спільнота професійна, регіональна, національна, світова та ін., чого вимагають реальні умови життєдіяльності дорослої людини. Все це забезпечує розвиток особистості.

**Розвиток особистості** – процес формування здібностей шляхом вдосконалення дій, вибору способу діяльності, що визначає рівень її цивілізованості, який включає: розвиток *духовний*, розвиток *соціальний*, розвиток *біологічний*, розвиток *природний*, розвиток *в освіті*, розвиток *у діяльності* [4].

При навчанні дорослого контингенту студентів неприпустимі дидактизм, менторство. **Педагогічні взаємодії з такими студентами повинні бути діалогічними – носити характер партнерських відносин, у яких викладач є організатором навчальної діяльності.** У зв'язку з цим його прямою функцією стає забезпечення формування у студентів потреби у засвоєнні нової інформації, методів роботи з нею. Це можливо за умови упровадження технологій активного навчання.

Креативне вивчення інформації дозволяє викладачам опанувати технологію системно-модульного викладання навчальних дисциплін, активізувати самостійну роботу студентів, організувати її методичне забезпечення й ефективну оцінку результату, опанувати технологіями складання авторських програм конкретних навчальних дисциплін, що повинні бути гнучкими, адаптованими до темпів змін відповідної інформації.

**Підготовка і вирішення цілей сучасної освітньої діяльності** з урахуванням намірів реалізації вимог вступу до Болонського процесу передбачають поступовий, виважений перехід до нової освітньої парадигми. Намір входження України до Болонського процесу, як і процес глобалізації, зобов'язують будувати освіту з урахуванням соціально-політичного аспекту. Долучення до культури як одна з функцій освіти у сучасному світі передбачає *полікультурну* освіту, яка в себе включає: глибоке і всебічне опанування культури власного народу як неодмінна умова інтеграції в інші культури; формування уявлень про різноманітність культур; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості; розвиток навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур; виховання в душі миру, терпимості, гуманного міжнародного спілкування.

Одним із призначень сучасної освіти, вважає Д.В. Чернілевський, є забезпечення наступності вітчизняної культури, збереження традиційних цінностей народу методом діалогу наукового й духовного знання, пошуку можливості синтезу різних видів знання в практичному повсякденному житті суспільства.

Виховання, як основний елемент освітньої системи, повинно здійснюватися, на думку Д.В. Чернілевського, на основі узгодженої правильної побудови взаємин *сім'ї, школи, Церкви, різних державних інститутів* (театр, естрада, кіно, засоби масової комунікації).

Загальноосвітня школа, яка виконує функції наступності, не суперечить, а сприяє виховному впливу інших інституцій і форм культури. Саме від неї повинна йти ініціатива узгодження державних, народних, національних, релігійних і сімейних інтересів. Школа, як одна з ланок у системі виховання, повинна посісти серед інших виховних інститутів гідне місце, **адже основне завдання освіти — вести дитину, учня, студента у світ духовної традиції.**

Здатність педагога сформувати у студентів певну систему цінностей значною мірою залежить від рівня його професійної культури, а вміння спілкуватися зі студентами зрозумілою мовою — обов'язкова умова креативної викладацької діяльності. З урахуванням наростаючих процесів глобалізації одним з визначних моментів економічного розвитку стає сучасна система цінностей, заснована на *професійній мобільності фахівців. Адже компетентна людина, здатна орієнтуватися в можливих варіантах розвитку тієї або іншої ситуації, що вміє гнучко і творчо підходити до вирішення проблеми,* — ось те соціальне замовлення на сьогоднішній день для системи професійної освіти взагалі і для вищої школи, що займається підготовкою, перепідготовкою і перепрофілюванням кадрів, зокрема.

Навчання особистості протягом всього життя забезпечується **безперервністю** загальної та професійної підготовки, що може бути досягнуто у випадку, якщо буде забезпечена ступенева її побудова в усіх ланках педагогічної освіти — довузівської, вузівської і післявузівської.

Це особливо важливо враховувати при підготовці педагогічних кадрів, оскільки готувати їх слід з **подвійним випередженням** відповідно до сьогоднішнього соціального замовлення. При цьому система педагогічної освіти повинна носити **інтегральний** характер, що означає побудову професійної підготовки, відповідної соціально-економічним вимогам сьогодення.

Будь-яка система, в тому числі й система **дистанційного** навчання, має право на ефективне існування тільки в тому випадку, якщо при цьому чергове покоління опановує соціальний досвід, необхідний для подальшого прогресу суспільства.

На нашу думку, досить цінним з методологічної, теоретичної та методичної точок зору є навчальний посібник **“Методологія наукової діяльності”** викладені теоретико-

методологічні і технологічні основи теорії та практики наукової діяльності у вищому навчальному закладі, розглянуті сутність науки, її структура в сфері суспільства на сучасному етапі його розвитку; висвітлені технології наукової діяльності на прикладі педагогіки, педагогічної синергетики, психології, екології, інженерної механіки та економіки з позиції філософсько-практичних аспектів, що передбачає в першу чергу творчу діяльність [9].

*Творча діяльність*, на думку Д.В. Чернілевського, це форма діяльності людини чи колективу по створенню якісно нового, ніколи раніше не існуючого. Стимулом до творчої діяльності служить проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційними способами.

Професор Д.В. Чернілевський всю свою педагогічну діяльність, яка носить творчий характер, тісно пов'язує з викладанням різних навчальних дисциплін, з завданнями підвищення якості рівня знань і вмінь майбутніх спеціалістів, залученням їх до наукової діяльності, за що студенти глибоко поважають і люблять свого досвідченого наставника.

У педагогіку Д.В. Чернілевський прийшов із техніки. Першими навчальними виданнями були «Лабораторно-практические работы по технической механике» и «Курсовое проектирование одноступенчатых редукторов», виданими у 1975 р. Московським видавництвом «Высшая школа»; підручники «Техническая механика» видавництва «Наука» (1982) та «Детали машин» видавництва «Машиностроение» (1983), які у 1984 р. видані на англійській мові видавництвом «Мир»; у 1992 р. Д.В. Чернілевський організував випуск підручників «Технічна механіка» на українській мові, а у 2011 р. цей комплекс перекладено на російську мову і випущено видавництвом «Машиностроение».

На нашу думку, лише окремим вченим вдавалося тісно поєднати багатогранну педагогічну науку з не менш складними технічними машинознавчими науками. Зокрема С.Я. Батишев, Б.С. Гершунський, М.О. Жигильов, В.С. Леднев, М.М. Скаткін, С.М. Шабанов, які науково обґрунтували реалізацію політехнічного принципу у системі освіти колишнього Радянського Союзу.

Це успішно вдалося здійснити в наш час професору Д.В. Чернілевському, про що свідчить низка фундаментальних праць з педагогіки і машинознавства.

Таким чином, слід відзначити, що професор Д.В. Чернілевський є **інклюзивним** вченим-педагогом вищої професійної школи, який реально і досить продуктивно досліджує проблеми педагогіки як науки, яка об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних з формуванням людини.

*Креативный педагог  
И заядлый пчеловод,  
Академию создал,  
Вслед за ней журнал издал.  
Конференции проводит,  
Педагогов всех заводит.  
Личный он для всех пример  
В высшей школе пионер.*

Такий дружній шарж написала Дмитру Володимировичу перший проректор Вінницького соціально-економічного інституту університету "Україна" Світлак І.І.

Широкий світогляд, креативна педагогічна діяльність, генерування нових ідей та вагомий внесок у розвиток педагогічних технологій Д.В. Чернілевського сприяли його визнанню в українському суспільстві та країнах СНД: він відмінник освіти України, має почесний знак «Почетный работник высшего профессионального образования России»; нагороджений орденом Дружби за плідну діяльність в розвитку педагогічної науки; орденом святого рівноапостольного князя Володимира III ступеня за особистий внесок у справі відродження духовності; почесний професор Московської державної технологічної академії, академік Міжнародної академії інформатизації, Міжнародної академії наук педагогічної освіти,

головний редактор журналу «Креативна педагогіка», організатор восьми Міжнародних науково-методичних конференцій за напрямом «Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології».

**Висновки.** Суть унікального досвіду професора Д.В. Чернілевського полягає ще й у тому що, він органічно поєднав політехнічну, технологічну і професійну освіту і дійшов висновку, що вся педагогіка має бути креативною, зокрема, дидактична технологія вищої школи, при чому у взаємозв'язку педагогіки, техніки і духовності.

Таким чином, у даній статті проведено порівняльний дидактичний аналіз найважливіших наукових і навчально-методичних праць професора Д.В. Чернілевського, поглиблене вивчення яких сприятиме підвищенню якості підготовки викладачів вищих навчальних закладів на принципах гуманістичної спрямованості, науковості, систематичності і послідовності, доступності, єдності навчання, виховання і розвитку, гуманітаризації, зв'язку теорії з практикою, а також принципах політехнічному, професійної спрямованості, стабільності і динамічності, уніфікації і диференціації, наступності, інформаційної технологічності.

**Перспективи подальших розвідок з даного напрямку** полягають у поглибленому вивченні досвіду професора Д.В. Чернілевського усвідомленню новизни його педагогічних поглядів та практичній реалізації системи підготовки викладачів вищої школи в умовах сьогодення.

#### **Література:**

1. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / кол. авторов под. ред. академика Батышева С.Я. (§§ 4 и 7 главы IX). – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
2. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. – М.: «Экспедитор», 1996. – 288 с. (Книга отмечена в 1997 г. научным сертификатом Академии профессионального образования).
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: «Учебная литература», 2002. – 437 с.
4. Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. – М.: МГТА, 2003. – 269 с.
5. Чернилевский Д.В. Духовно-нравственное воспитание в современной высшей школе: Монография. – М.: МГТА, 2003. – 124 с.
6. Чернилевский Д.В. Генезис педагогики: духовная связь поколений. Монография – М.: МГУТУ, 2005. – 180 с.
7. Чернілевський Д.В., Томчук М.І. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. – Вінниця: ВСЕІ Університету «Україна», 2006. – 402 с.
8. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Теория и методология научно-педагогической деятельности: Учебное пособие. - М.: Издательство МГУТУ, 2007. - 150 с.
9. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник / За ред. Д.В. Чернілевського. – К.: Видавництво університету «Україна», 2008. – 478 с.
10. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник. – Вінниця, 2008. – 408 с.
11. Чернилевский Д.В., Кубрушко П.Ф. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – М.: «Машиностроение», 2011. – 454 с.



УДК 371.2 (09)

*Семенець С.П., д.пед.н., доцент, завідувач кафедри математики  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир*

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В РОЗВИВАЛЬНІЙ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

*В статті раскрыты особенности педагогической практики в развивающей профессионально-методической подготовке будущих учителей математики, обоснована специфика их деятельности на различных этапах обучения в университете.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, будущие учителя математики, развивающая профессионально-методическая подготовка, обучение в университете.

*In the article the peculiarities of teaching practice in developing professional and methodical training of the prospective teachers of mathematics are outlined; the specificity of their activity at different stages of their education at the university is grounded.*

**Keywords:** teaching practice, the prospective teachers of mathematics, developing professional and methodical training, university education.

Діюча система методичної підготовки вчителів математики має ряд суперечностей, спричинених, з одного боку, дедуктивним змістом математики, абстрактними математичними структурами, які формують теоретичні узагальнення та розвивають, передусім, науково-теоретичне мислення, а з іншого боку – загальною логікою вивчення (навчального пізнання), асоціативно-рефлекторною теорією навчання, традиційною методикою навчання математики, що передбачають домінування емпіричних узагальнень й актуалізацію емпіричного мислення, формування вузькоматематичних умінь і навичок за умови багаторазового виконання дій і операцій. Проблемам методики розвивального навчання математики, підготовки майбутніх учителів до реалізації розвивального навчання присвячені роботи Е.І. Александрової, Л.І. Балабанової, Л.М. Будаєвої, Х.Ж. Ганєєва, О.Б. Воронцова, В.І. Горбачова, О.В. Калабіної, І.В. Малафійка, З.К. Меретукової, З.І. Слєпкань, М.Г. Шалунової та інших.

**Мета нашої роботи** – розкрити особливості педагогічної практики в розвивальній професійно-методичній підготовці майбутніх учителів математики, з'ясувати специфіку їхньої діяльності на різних етапах навчання в університеті.

Неперервність і наступність розвивальної професійно-педагогічної освіти посилюють значущість педагогічної практики як важливого компонента професійно-практичної підготовки фахівців для навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації. У системі методичної підготовки майбутніх учителів математики педагогічна практика виконує навчальну, розвивальну, виховну та діагностичну функції. Прийнята нами система цілей і завдань обумовлюють провідну роль розвивальної функції педагогічної практики як ефективної форми професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя.

Ми погоджуємося з тим, що педагогічна практика є тим реальним стержнем, який поєднує весь комплекс питань, що пов'язаний з професійною підготовкою фахівців в умовах неперервної педагогічної освіти [1, с. 42]. Вона дозволяє краще усвідомити та поглибити теоретичні знання, їх апробувати в реальному педагогічному процесі; перевірити на практиці зміст (структуру) системи професійних задач (навчальних, методичних, виховних), які необхідно розв'язувати в шкільному навчально-виховному процесі, позакласній і позашкільній роботі. Водночас педагогічна практика слугує формуванню психологічної готовності до роботи в школі, становленню тих позицій учителя, на яких наголошує фундатор системи розвивального навчання О.К. Дусавицький: особистісної, змістово-предметної, методичної, психологічної [2, с. 38-39].

Велике значення педагогічної практики в процесі вивчення студентами досвіду роботи вчителів-предметників і класних керівників, набуття власних навичок і вмінь у підготовці й проведенні навчально-виховної і позакласної роботи в школі [3, с. 3]. Однак з огляду на цілі, завдання розвивальної професійно-педагогічної освіти вважаємо, що головною метою

педагогічних практик є *подальше формування в студентів основних компонентів педагогічної діяльності* в умовах шкільного навчально-виховного процесу. Саме в такій діяльності забезпечується процес саморозвитку особистості вчителя, розв'язуються дві взаємопов'язані задачі: забезпечується процес розвитку особистості школяра й постійної самозміни самого вчителя [2, с. 37]. З огляду на це, окрім загальноприйнятих завдань педагогічних практик, у системі розвивальної професійно-педагогічної освіти ставиться завдання експериментального впровадження методики розвивального навчання математики, що забезпечує організацію навчально-математичної діяльності школярів, формування суб'єктів навчально-математичного пізнання. Особистісна позиція студента-практиканта (поряд із предметною, психологічною, методичною, управлінською) відіграє тут першочергову роль.

Неперервність освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів математики забезпечується наскрізною педагогічною практикою, яка згідно з навчальним планом проходить на різних етапах навчання й поділяється на:

- організаційно-виховну (другий або третій курс);
- навчальну (підготовчу, четвертий курс);
- педагогічну виробничу (рівень бакалавра, четвертий курс);
- педагогічну виробничу (рівень спеціаліста, п'ятий курс);

Організаційно-виховна практика має на меті: *набути досвід організації життя і діяльності дитячих і юнацьких колективів в оздоровчих, спортивних, туристських таборах, дитячих клубах, екскурсійно-туристичних станціях тощо; сформувати навички та вміння в трудовому, моральному, екологічному, естетичному, фізичному, гігієнічному вихованні. З метою досягнення названих цілей мають розв'язуватися завдання організаційного та виховного змісту, що входять у структуру діяльності студентів [3, с. 7].* Окрім вищезазначеного, на цьому етапі практичної діяльності студентами проводяться експериментальні дослідження з метою вивчення дитячого колективу, його структури, умов формування та розвитку, а також факторів, які забезпечують розвиток дитини в колективі однолітків. Теоретичною основою досліджень мають стати положення (принципи) системи розвивального навчання про розвиток особистості в колективі [4-7]. Вивчення процесу формування колективної діяльності дітей може здійснюватися за такою схемою:

**Перший етап.** Організація внутрішньо вмотивованої колективної діяльності, у якій практично всі діти можуть бути успішними (створення ситуації успіху). Змістова і референтна оцінка всіх і кожного, відзначення найуспішніших (надання певного статусу).

**Другий етап.** Постановка проблеми (задачі), яку має розв'язувати колектив. Формулювання цілі діяльності, що є значущою для кожного члена колективу й вимагає реалізації спільних зусиль (усіх і кожного). Колективне створення моделі діяльності (проекту) у вигляді ієрархії завдань і способів дій для досягнення поставленої цілі. Знако-символьна інтерпретація побудованої моделі (створення схеми колективного розв'язання проблеми). Рефлексія другого етапу колективної діяльності (контроль та змістова оцінка).

**Третій етап.** Реалізація побудованої моделі: розподіл праці між усіма членами колективу (групові, парні форми роботи); постановка цілком конкретних завдань та визначення способів дій у процесі їх розв'язування (виконання); створення в колективі відносин взаємозалежності та відповідальності як необхідних умов досягнення цілей. Самоаналіз, самоконтроль і самооцінка якості виконання завдання (засвоєння способу дій) усіма членами колективу.

**Четвертий етап.** Змістовий аналіз виконаної діяльності з огляду на поставлену ціль. Змістова, процесуальна, референтна, ціннісна оцінка та контроль виконаної колективної діяльності як з боку вихователя (керівника), так і самих членів дитячого колективу. Відзначення найуспішніших: присвоєння звання, надання певного статусу. Колективна критика безвідповідального ставлення до довіреної ланки роботи. Постановка нової проблеми (задачі), що передбачає реалізацію колективних способів дій у нових умовах, оволодіння складнішими зразками культури.

Згідно з такою схемою може бути організована робота „блакитного та „зеленого” патрулів (екологічне виховання, природоохоронна, натуралістична робота); спортивних секцій, санітарно-

гігієнічного сектору (фізичне, гігієнічне виховання, робота з охорони та зміцнення здоров'я дітей); „трудового десанту” (трудове виховання); театрального, художнього гуртків, колективів художньої самодіяльності (естетичне виховання); шефської допомоги ветеранам війни, праці, літнім людям; догляду за пам'ятними місцями історії українського народу (моральне виховання). Результати досліджень колективних форм діяльності школярів мають фіксуватися в психолого-педагогічному щоденнику студента-практиканта.

Навчальна (підготовча) практика студентів організовується з метою ознайомлення студентів з системою навчально-виховної, позакласної і позашкільної роботи школи в цілому; вивчення досвіду навчально-виховної, позакласної роботи вчителів-предметників та класних керівників у колективах учнів 5-7 класів [3, с. 9]. З огляду на поставлені цілі та завдання студентами вивчаються психолого-педагогічні умови формування навчальної діяльності школярів. Вивчається процес засвоєння навчального матеріалу школярами згідно з усіма компонентами навчальної діяльності (потреби, мотиви, задачі, дії, операції); способи організації колективної та колективно розподіленої навчальної діяльності учнів на уроці; можливі способи організації навчального діалогу школярів між собою та учителем; структура навчального матеріалу з математики, що дозволяє організувати його вивчення відповідно до логіки сходження від абстрактного (загального) до конкретного; шляхи і способи розв'язання проблеми походження математичних знань; способи рефлексії навчальної роботи школярів (процесу учіння математики). Тоді, виконавши поставлені завдання, вивчивши календарні, тематичні плани і систему роботи вчителя-предметника, студент-практикант проводить пробний урок математики в 5-7 класах, де апробує методику розвивального навчання.

Педагогічна (виробнича) практика (рівень бакалавра) має слугувати формуванню основних компонентів педагогічної діяльності як процесу постановки та розв'язування педагогічних задач (навчальних, методичних, навчально-методичних, виховних) у колективі учнів 5-9 класів. Чинником цього процесу виступає особистісна позиція студента-практиканта, а його необхідними умовами є: відмова від монологу та авторитарної педагогіки; реалізація педагогіки співробітництва і навчального діалогу; організація навчання відповідно до закономірностей розгортання навчальної діяльності. У ході педагогічної практики розв'язуються завдання, спрямовані на досягнення поставленої мети:

1. Вивчається класний колектив (сформованість колективно розподіленої та індивідуальної навчальної діяльності школярів).

2. З'ясовуються особливості методики навчання, яку застосовує вчитель-предметник: традиційної, що ґрунтується на пояснювально-ілюстративному й репродуктивному методах навчання; урізноманітненої (варіативної) – використовує різноманітні технології навчання; новаторської (інноваційної) – поряд із варіативною методикою послуговується новими методами, організаційними формами і засобами навчання; дослідницької – на основі новаторської методики проводить педагогічний експеримент.

3. Проводяться позакласні заходи з математики, виховна робота в класі (у якості помічника класного керівника).

4. Складається індивідуальний план студента-практиканта на період педагогічної практики.

5. Ведеться щоденник психолого-педагогічних досліджень, виконуються поставлені завдання з педагогіки, психології.

6. Вивчаються пізнавальні стилі та навчальні стратегії учнів на уроках математики.

7. З дотриманням принципів і технології розвивального навчання проводяться уроки алгебри і геометрії (апробується розвивально-задачний метод навчання математики). Розв'язуються навчально-дослідницькі задачі, поставлені в рамках курсових і дипломних робіт і пов'язані з проблемами формування навчально-математичної діяльності учнів, реалізацією розвивальної функції навчання математики.

8. З'ясовується сформованість в учнів способів дій за результатами розв'язування навчальних задач математики. Організуються індивідуальні консультації, групові форми роботи для дітей, які відстають у навчанні. Добираються завдання для школярів з високим

рівнем математичної підготовки, забезпечується педагогічна підтримка досліджень з математики у рамках діяльності Малої академії наук.

9. Виконується педагогічна рефлексія: змістовий аналіз педагогічної діяльності в контексті організації навчальної діяльності школярів; змістова, процесуальна й ціннісна оцінка виконаної роботи; контроль і корегування способів педагогічних дій (методичних, виховних). Ставляться нові професійно-педагогічні задачі, пов'язані з формуванням та розвитком особистості школяра як суб'єкта навчально-математичного пізнання.

Педагогічна (виробнича) практика (рівень спеціаліста) передбачає, що студент самостійно (під контролем методиста, вчителя-предметника і класного керівника) здійснює планування навчальної, позакласної, виховної роботи на четверть; проектує й проводить усі види навчально-виховної і позакласної роботи, працюючи при цьому як учитель математики і класний керівник у старшому класі. Головною метою такої практики є оволодіння методикою навчально-виховної і позакласної роботи в старшій школі в умовах самостійної педагогічної діяльності [3, с. 12]. Цілі та зміст педагогічної практики тісно пов'язуються з цілісним формуванням педагогічної діяльності як саморозвивальної системи, що містить три структурні компоненти (проектувальний, управлінський, рефлексивно-прогностичний), забезпечує розвиток навчальної діяльності учнів і саморозвиток особистості самого вчителя. Показником творчого саморозвитку майбутнього вчителя математики в педагогічній діяльності слугує конструювання ним власної педагогічної (методичної) системи, зорієнтованої на розвиток особистості учня. У зв'язку з цим педагогічна практика студентів має створювати умови для формування індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, розвитку персонального педагогічного стилю як особливого виду стильової поведінки вчителя. Змістовими характеристиками такого стилю виступають особистісні, фахові, методичні та психологічні орієнтири студентів-практикантів.

Для досягнення поставленої мети, окрім визначеної системи завдань педагогічної практики [3, с. 12], студенти виконують ще й такі:

1. Конструюють та проектують власну педагогічну систему „педагог-старшокласник”, що забезпечує розвиток особистості учня й саморозвиток самого вчителя. З цією метою здійснюється структурно-математичний та структурно-дидактичний аналіз навчального матеріалу математики старшої школи (визначається система цілей розвитку особистості; створюється ієрархія навчальних задач, планується їх розв'язування згідно з етапністю розвивально-задачного методу навчання математики; визначаються форми співробітництва та засоби організації навчальної діяльності; плануються способи контролю та оцінки процесу учіння математики).

2. Управляють процесом розвитку школярів у навчальній діяльності на основі прийнятих п'яти позицій: змістово-математичної, методичної, психологічної, управлінської, особистісної.

3. Розв'язують педагогічні (методичні, навчально-методичні, виховні) та науково-методичні задачі, пов'язані з учінням математики, застосуванням розвивально-задачного методу навчання, організацією фронтальних, колективно розподілених та індивідуальних форм роботи.

4. Допмагають у підготовці дослідницьких робіт старшокласників з математики.

5. З'ясовують особливості власного педагогічного стилю, сформованість особистісної, фахової, методичної, психологічної, управлінської позиції, а також встановлюють їхній вплив на процес формування навчально-математичної діяльності учнів.

6. Оцінюють набутий досвід, аналізують і коректують результати педагогічної та науково-методичної діяльності в контексті досягнення поставлених цілей. Фіксують власні педагогічні та наукові відкриття, дають змістову оцінку досягненням старшокласників у творенні власної навчально-математичної діяльності.

7. Самостійно (чи спільно з керівником практики, науковим керівником) ставлять нові педагогічні, науково-педагогічні задачі з проблем становлення та розвитку особистості школяра в навчальній діяльності, що передбачає вихід за межі набутого педагогічного і науково-педагогічного досвіду. Для розв'язання завдань, що ставляться в системі розвивальної математичної освіти, студенти-практиканти проводять констатувальний експеримент, дають відповіді на такі питання [8, с. 6]:

▲ як часто під час вивчення математики учні самостійно формулюють означення того чи іншого математичного поняття, розкривають його походження й обґрунтовують необхідність у введенні?

▲ чи відкривають та самостійно доводять школярі теореми?

▲ як часто на уроках математики учні розв'язують задачі практичного і прикладного змісту?

▲ процес розв'язування математичних задач зорієнтований, головним чином, на одержання результату (правильної відповіді), безпомилкову реалізацію побудованого вчителем алгоритму чи на відшукання способу розв'язування задачі?

▲ чи створюють школярі власні задачі?

▲ чи можуть учні виділити основні математичні ідеї (способи побудови математичних теорій), що застосовуються в шкільному курсі математики?

▲ як часто в школі розв'язуються дослідницькі математичні задачі-проблеми?

▲ чи можуть школярі назвати основні методи розв'язування математичних задач і доведення теорем, сформулювати етапність їх реалізації у вигляді узагальнених правил-орієнтирів?

▲ скільки однотипних задач розв'язується учнями за визначеним зразком для формування математичних умінь і навичок?

▲ мотиваційною основою навчання математики слугує навчально-пізнавальний інтерес, бажання досягти успіху (визнання), відповідальність (обов'язок) чи намагання одержати високу оцінку?

▲ чи потрібно змінювати (модернізувати) існуючий стан шкільної математичної освіти з метою посилення її розвивальної функції?

Важливо, щоб за результатами проведеної роботи студенти сформулювали власну професійно-педагогічну позицію стосовно цілей, завдань, змістового та процесуального компонентів шкільної математичної освіти, головних завдань професійно-педагогічної діяльності вчителя математики.

Підбиваючи підсумки, приходимо до висновку, що в період проходження педагогічної практики діяльність студентів набуває експериментально-дослідницького характеру. Вона сприяє формуванню суб'єктів нового виду педагогічної діяльності, розкриває проблеми традиційної системи навчання, забезпечує свідомий вибір освітньої парадигми (традиційної чи розвивальної), закладає експериментальні основи науково-педагогічної діяльності. *Саме під час проходження педагогічної практики студенти мають змогу остаточно визначитися у власній професійно-педагогічній позиції щодо цілей, завдань, змісту освіти, особливостей процесуальної складової методичної системи навчання і, тим самим, зробити усвідомлений вибір освітньої системи.* Зважаючи на експериментально-дослідницький зміст педагогічна практика має відігравати роль науково-практичної лабораторії, створеної з метою апробації технології розвивального навчання математики в шкільному навчально-виховному процесі, що в своїй сутності є педагогічним експериментом.

### Література:

1. Даниленко В. Методологічні проблеми неперервної педагогічної освіти / В. Даниленко, К. Лемківський, В. Мележик // Вища школа. – 2003. – № 2-3. – С. 38-43.
2. Дусаविцкий А.К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учебн. пособие / А.К. Дусаविцкий, О.Н. Ногребняк. – Харьков: Изд. Центр Харьковского национального ун-та им. В.Н. Каразина, 2006. – 200 с.
3. Педагогічна практика студентів математичних спеціальностей фізико-математичного факультету НПУ імені М.П. Драгоманова. Методичний посібник / за ред. З.І. Слєпкань, С.А. Кушнірук. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 95 с.
4. Дусаविцкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / А.К. Дусаविцкий. – Харьков: ХНУ, 2002. – 146 с.
5. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя /

Л.М. Фридман. – К.: Просвещение, 1987. – 237 с.

6. 6. Лазарев В.С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении / В.С. Лазарев // Развивающее образование. – М.: ППК и ПРО. – Том II: Нерешённые проблемы развивающего образования. – 2003. – С. 34-41.

7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.

8. Семенець С.П. Методика навчання математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти): навчальний посібник / С.П. Семенець. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 536 с.

УДК 377.3: 37.015.312:159.947

*Сліпчишин Л.В., к.пед.н.,  
Львівський науково-практичний центр  
професійно-технічної освіти НАПН України*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ВОЛІ В УЧНІВ ПТНЗ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Рассматриваются психолого-педагогические основы воспитания волевых качеств в учащихся профессионально-технических учебных заведений во время творческой деятельности.*

**Ключевые слова:** *волевые качества, установка, мотивация, учебно-воспитательный процесс, творческая деятельность, профессиональная деятельность.*

*The psychological and pedagogical principles of will qualities training in the creative activity process of pupils in vocational school are considered.*

**Keywords:** *will qualities, setting, motivation, educational process, creative activity, professional activity.*

Великому творцю Леонардо да Вінчі належать слова про те, що щастя дістається тому, хто багато працює. Очевидно Майстер мав на увазі те, що коли муки творчості закінчуються, з'являється результат творчого процесу, який приносить особистості відчуття щастя. Багато людей прагне отримати від своєї роботи це відчуття, проте часто на заваді стає низький рівень волі, нестійкість вольових зусиль. Тому свідоме прагнення людини отримати творчий результат праці пов'язане з самовихованням волі, з умінням нею управляти: “У кожному з самого початку закладені унікальні можливості для того, щоб лави душевних поривань вирвалися назовні, кожному дається шанс навчитися правильно спрямовувати потоки своєї енергії, і кожен потенційно є віртуозом в управлінні власною цілющою і багатогранною внутрішньою стихією” [1, с. 409-410]. Оскільки успіхи в професійній діяльності залежать від рівня саморегуляції вольових зусиль особистості, то виховувати вольові якості в учнів необхідно вже під час навчання в ПТНЗ, яке можна розглядати, як перший щабель до майбутньої творчої професійної діяльності. Оскільки випускник професійної школи вступає в доросле життя, в якому має проявити себе як фахівець, виявляти і надалі розвивати свої творчі здібності і реалізувати можливості, фундамент його як особистості разом з родиною має закладати навчальний заклад.

Проблеми розвитку особистості, її здібностей, готовності до майбутньої професійної діяльності завжди були в центрі уваги психолого-педагогічних досліджень, зокрема в таких напрямках, як: методологічні засади розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтєв, В.В. Рибалка, О.М. Ткаченко), психологічні аспекти формування мотивації, волі, створення установок (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, Д.М. Узнадзе), гуманістичний підхід до навчання і виховання підростаючого покоління, до розвитку їх творчих здібностей (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський),

педагогічні аспекти формування вольових якостей учнів у процесі діяльності і творчої зокрема (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, С.Г. Карпенчук, П.І. Підласий, В.Ф. Шаталов). Проте соціально-економічні перетворення, які відбуваються на сучасному етапі, значною мірою стимулюють необхідність постійного розвитку вольових якостей учнів, особливо щодо досягнення успіхів у творчій навчальній діяльності, що закладає фундамент майбутньої творчої професійної діяльності.

Метою статті є розгляд основних психолого-педагогічних засад формування вольових якостей учнів ПТНЗ у процесі творчої діяльності.

Є різні види активності людини, проте вольова активність відрізняється за такими ознаками: “1) у разі втручання волі за імпульсом актуальної потреби ніколи не відбудеться дія; вольова поведінка ніколи не викликається імпульсом актуальної потреби; 2) у разі вольової поведінки відбувається об’єктивація вхідних моментів в процес активності: Я і поведінки, коли Я протистоїть поведінці; 3) вольова поведінка не є поведінкою, що перебігає по-справжньому, це — майбутня поведінка; воля є перспективною; 4) Я заздалегідь обмірковує цю майбутню поведінку, її реалізація повністю залежить від Я, тобто воля цілком переживається як активність Я” [6, с.129]. Тому на практиці важливо вяснити, що є першопричиною активності людини – імпульс чи попереднє обмірковування, що забезпечить результат – твердість волі чи її відсутність.

Твердість волі характеризується тим, що в суб’єкта сформована здібність довго і незмінно дотримуватися прийнятого рішення. Воля дозволяє йому діяти всупереч природним бажанням, протидіяти вродженій тенденції нервової системи, коли в свідомості виникає стійке уявлення, яке відволікає від інших справ (персеверація). Позитивною ознакою є те, що воля як властивість людини формується впродовж усього її життя. Відповідно їй установка є станом особистості, який виникає на основі взаємодії її потреби і відповідної ситуації. У широкому розумінні поведінка особистості в кожний конкретний момент часу визначається реалізацією деякої установки, яка змінюється суб’єктом під впливом ситуації. Щоб виникла установка, потрібно створити умови для об’єктивної ситуації задоволення тієї потреби, яка викликала цю установку.

Важливою особливістю волі є те, що її вияв залежить від змісту установки, тобто її об’єктивного чинника. Виникнення установки дається у вигляді певного переживання, а саме – переживання власної активності, переживання волі. Завдяки здібності об’єктивації самої себе і своєї поведінки людина діє не за імпульсом своєї актуальної потреби, а відповідно до загальних потреб свого Я. Перш ніж здійснити вольовий акт, людина шукає найдоцільніший варіант своєї поведінки. Яким би доцільним не видавалось рішення, особистість приймає його лише тоді, коли воно узгоджується з потребами її Я.

Процес прийняття вольового рішення перебігає через такі етапи: за допомогою розмірковування визначається доцільна поведінка, далі відбувається мотивація і настає момент прийняття рішення. Сам вольовий акт вказує на те, що в суб’єкта виникла установка, яка стане основою його майбутньої поведінки, скеровуючи її на певний шлях. В основі імпульсивної поведінки людини лежить актуальна потреба, а вольової – ситуація розмірковування. Виходячи з цього можна зробити висновок, що виховання твердої волі є важливим завданням педагогіки [6].

Творчість – це особливий вид людської діяльності, що характеризується наявністю або суперечностей, або проблемної ситуації, або творчої задачі. Якщо їх подолання чи розв’язок мають особистісне значення, то людині необхідно прикласти вольові зусилля. Якщо поставити собі за ціль завжди добиватися того, щоб вольові зусилля при виконанні роботи завершувалися успішно, то в результаті виробиться стійка звичка, що є обов’язковою умовою формування стійкого характеру. На процес формування такої звички в учнів безпосередньо впливає педагог, особливо на початковому етапі.

У цьому контексті важливо знати, що є центральною складовою творчої діяльності, що може бути її рушійною силою. На думку багатьох вчених (К. Е. Ізард, А. Маслоу, В. А. Роменець тощо), цю роль виконує емоція цікавості. До того часу, поки підтримується сила емоції інтересу, доти людина здатна виконувати нецікаву, рутинну, десь технічну роботу

над продуктом творчості, доводячи його до завершення, тобто виявляти вольову активність. У творчій діяльності можна виділити два рівні, які пройти дано не кожному. Завдяки інтенсивній емоції інтересу людина захоплюється роботою, збуджується і починає імпровізувати. Найважчим є другий рівень, на якому необхідно втримати натхнення, розробити початкову ідею і за рахунок самодисципліни, саморегуляції, тобто виявленню вольових якостей, здійснити її матеріальне втілення [3. с.136-137]. Саме на переході з першого на другий рівень учням необхідна підтримка педагога як фасилітатора.

Для формування в учнів творчого підходу, в тому числі й до майбутньої професійної діяльності, необхідно розвивати їх творчі здібності, чого не можна ефективно зробити без виховання в них на високому рівні волі. Дуже часто творче рішення не знаходиться відразу, потребує напруження (як розумового, так і емоційного). Завдяки вольовим зусиллям особистість звертається все до нових способів пошуку рішення аж до перемоги над собою.

Основним завданням педагогів в процесі навчання є добитися засвоєння учнями знань і оволодіння способами діяльності та розвиток їх цілісної індивідуальності. Оскільки цілісна індивідуальність складається з сфер, що відповідають загальним цілям розвитку особистості, то всі педагогічні дії мають бути спрямовані на їх досягнення. У практиці педагогічної роботи ці цілі перетворюються у цілі конкретного уроку чи заняття. Формування стійкого характеру учня відбувається тоді, коли цілями вольової сфери є “розвиток в учня ініціативи, впевненості в своїх силах; розвиток настирливості, вміння долати труднощі для досягнення намічених цілей; розвиток умінь володіти собою (витримка, самоволодіння); удосконалення навичок самостійної поведінки; навчання знанням, як діяти, як планувати діяльність, як її здійснити і контролювати без сторонньої допомоги” [2, с.117]. Наведені цілі не можна реалізовувати на одному занятті, вони досягаються впродовж тривалого часу при виконанні різних видів діяльності. Кожній з цілей відповідає конкретна педагогічна задача, яку педагог повинен правильно сформулювати і розв’язати.

На нашу думку, ґрунтовнішим є підхід, коли в систематизації враховуються цілі трьох галузей – когнітивної, афективної (емоційно-ціннісної) та психомоторно-регулятивної [4, с.30-35]. Регулятивна діяльність є основною ланкою в системі формування вольової сфери, адже на основі вольової сфери за допомогою вольових зусиль забезпечується саморегуляція інтелектуальної та емоційної сфер особистості, стану здоров’я. Виховні цілі в психомоторно-регулятивній галузі поділяють на такі категорії, як: маніпуляція, регуляція, саморегуляція і самовиховання. Перехід від регуляції через саморегуляцію до самовиховання передбачає реалізацію низки цілей, однією з яких є самоформування вольових якостей як основної рушійної сили власних регулятивних процесів. До шляхів здійснення вольових зусиль відносять: уявлення кінцевого результату; регуляцію різних почуттів (від незадоволення собою до задоволення від виконаної справи); самонавіювання. Найважливішим механізмом вольової активності є свідомо самостимуляція. Ступінь вольового розвитку характеризує динамічну сторону волі (її стійкість), а рівень визначається рівнем мотивації поведінки.

Волю можна характеризувати у двох аспектах: по-перше, через домагання, тобто коли сформовані вміння чогось бажати і добиватися; по-друге, коли людина здатна змусити себе відмовитись від чогось дуже бажаного. В другому випадку особистість може шляхом розмірковування провести ранжування цілей (переваг) і усвідомлено відмовитись від того, що є насправді другорядним. У цій ситуації, як вважав А.С. Макаренко, необхідно привести в гармонію, тобто узгодити, вольові зусилля стосовно “хочу” і “треба”.

Виховання волі має відбуватися як єдиний процес, у якому моменти усвідомлення, переконування і вправлення, набування досвіду взаємопов’язані та взаємообумовлені. У такому разі учень буде виявляти вольову активність до зовнішніх впливів, сформовану мотивацію і свідому саморегуляцію. Проте, щоб ці зусилля досягли бажаного результату, необхідно навчити учня загальмовувати дію одних мотивів (через визначення пріоритетних дій), підсилювати інші (пріоритетні), мобілізуватися на подолання зовнішніх перешкод, перемогу над лінощами і втому, сформувати потребу в емоційному задоволенні від перемоги над собою.



У практичній педагогічній роботі необхідно так побудувати навчально-виховний процес, щоб усвідомлення, переконування і вправляння, набування досвіду змінювались від зовнішньо стимульованих педагогом до внутрішніх. З цією метою педагог повинен спостерігати за тим, як учень виконує творчу задачу чи завдання, які емоції у нього виникають. Особлива увага звертається на стан, що характеризується низьким рівнем вольової активності внаслідок боязні потерпіти невдачу. У такому разі слід поєднувати свідоме переконування учня з організацією його практичного досвіду здійснення вольових дій. Для цього педагог має навчати учнів прийомів самонавіювання, а також ознайомлювати і навчати методам, тактикам і стратегіям творчого пошуку. Великі можливості для виконання цього завдання надає позитивна педагогіка, коли кожну невдачу можна розглядати, як новий напрям для вдосконалення. Саме зміст професійного навчання має значний творчий потенціал, який необхідно ефективно використати. На думку Г.С. Альтшулера, довкола нас багато тем для творчого пошуку, а в професійній діяльності тим більше.

Для виховання в учнів волі до здійснення творчої діяльності педагог має знати засоби формування вольових зусиль і вміти їх ефективно застосовувати, а також спонукати учнів до здійснення вольових дій. Одні засоби застосовуються вже давно, оскільки довели свою ефективність, – це вислови відомих людей, фрагменти біографій, літературні твори або уривки з них тощо, а також чисто психологічні – тренінги (аутотренінги) (звернення до свого Я, навіювання і самонавіювання). Разом із сучасними технологіями з'явилися також нові можливості. На нашу думку, перспективним напрямом формування волі в учнів є перегляд і обговорення фільмів про людей, які завдяки вольовим зусиллям змогли подолати перешкоди, життєві труднощі, непередбачені обставини і вийти переможцями. Якщо раніше таких фільмів було обмаль, то сьогодні можна скласти цікаву фільмотеку з різних аспектів психології, педагогіки і творчості.

Методична система характеризує вибір методів за типом пізнавальної діяльності учнів (тобто внутрішньою психологічною стороною навчання). Залежно від цілей навчання, вибирається психологічний механізм навчання, види діяльності та відповідні методи навчання. У разі виникнення проблем з проявом вольових якостей в учнів під час навчального процесу в певний момент провідною на уроці може стати або сугестивна система, особливістю якої є те, що має місце зовнішній навіювальний вплив, або релаксопедичне навчання, психологічними механізмами якого є психічна релаксація, інтелектуальне зосередження, інтеракція (взаємодія, вплив), позитивні емоційні переживання, а провідним методом фасилітації (підтримки) [5, с. 26-28].

В умовах особистісно орієнтованого навчання набувають актуальності такі методи, які стимулюють різні типи психічної активності учнів зокрема і в напрямі формування вольових якостей: біографічний, компаративний, наративізації та фасилітації. Зокрема, у контексті розвитку вольової сфери надзвичайно проникливим є вислів “Воля стимулює активні дії. Вона, як біль рани, що не вщухає, завжди змушує думати все про нові і нові спроби, що мають довести до перемоги” [1, с.457].

Таким чином, під впливом змін в науці, техніці й технологіях змінюється й зміст професійного навчання, для опанування якого учень (студент) має виявляти творчий підхід. Це часто супроводжується подоланням різних перешкод, що виникають через відсутність необхідного знання і досвіду, для чого потрібно проявити свідому вольову активність, яка виховується в учня, починаючи з перших днів навчання в професійно-технічному навчальному закладі. З цією метою створюються відповідні психологічні і педагогічні передумови. Зокрема, в учнів під час організації навчально-виховного процесу формуються **установки, цінності, спрямованість, мотивація, прагнення одержати бажаний результат власними силами. Результативність творчої діяльності і дає оцінку роботи педагогів в напрямі формування вольових якостей учнів.**

#### Література:

1. Бадрак В. Антологія геніальності / В. Бадрак. – К.: [Изд-во КВІЦ], 2005. – 476 с.
2. Гребенюк О.С. Теорія обучения: учебник / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк.– М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

3. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2000. - 464 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навчальний посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
4. Сліпчишин Л.В. Психолого-педагогічні основи впровадження сучасних підходів до навчання у ПТНЗ: навчально-методичний посібник / Л.В. Сліпчишин. – Львів: Сполом, 2008. – 148 с.
5. Узнадзе Д.Н. Общая психология: [учебник] / Д.Н. Узнадзе; отв. ред. И.В. Имедадзе. – М.; СПб.: Смысл; Питер, 2004. – 413 с.

УДК 371.13.371.4.377.1

*Щербак О.І., к.пед.н., доцент,  
член-кореспондент НАПН України,  
Київський професійно-педагогічний  
коледж імені Антона Макаренка, м. Київ*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*Рассматриваются актуальные проблемы профессионального становления педагогических работников профессионально-технических и высших учебных заведений I-II уровней аккредитации (педагогов профессионального обучения) в процессе непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации.*

*Это обусловлено необходимостью внедрения инновационных технологий обучения, новых подходов к повышению квалификации педагогических работников.*

**Ключевые слова:** педагог профессионального обучения, профессионально-педагогическое образование, непрерывное профессиональное обучение, повышение квалификации.

*Actual problems of professional formation of pedagogical workers of vocational and higher educational institutions of the first and second accreditation levels (teachers of vocational training) are considered in a continuous vocational training and improvement of professional skill.*

*It is caused by necessity of innovative technologies of the training introduction, new approaches to improvement of pedagogical workers' professional skill.*

**Keywords:** teacher vocational learning, professional and pedagogical education, continuous vocational training, training.

Процес модернізації освіти висуває принципово нові вимоги до системи освіти, передусім спрямовані на виконання нових завдань, серед яких адаптація молодої людини до швидкоплинних змін у суспільстві, посідає провідне місце. Зміни, що відбуваються у національній системі освіти є віддзеркаленням сучасних світових тенденцій, які зумовлюють необхідність удосконалення систем, що забезпечують освіту і навчання протягом усього життя, оновлення змісту навчання, розробки стандартів, упровадження нових технологій професійної підготовки кадрів. За таких умов, наголошує академік Н.Г. Ничкало, неперервна професійна освіта розглядається як:

- філософсько-педагогічна концепція, за якою освіта являє собою процес, що охоплює все життя людини;
- важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, котрий представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь;
- принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях;
- принцип реалізації державної політики в галузі освіти;

- сучасна світова тенденція в галузі освіти;
- парадигма науково-педагогічного мислення [5, с.12-13].

Педагогічний процес у професійно-технічній школі базується на широкій палітрі цілепокладання, за умови одночасного становлення соціалізації і професіоналізації особистості. Таким чином, методологічні і теоретичні передумови зазначених процесів визначаються як соціальними так і педагогічними закономірностями розвитку особистості, зокрема, законами суспільного виробництва, законами, що регулюють зв'язок професійної підготовки і психолого-педагогічної освітньої системи, адже, як підкреслює А.П. Беляєва, у професійному навчанні знаходять висвітлення не тільки педагогічні, загально-дидактичні, але і загально-соціологічні, психологічні, фізіологічні, кібернетичні й інші закономірності, зв'язані з аналізом діяльності навчально-пізнавального характеру, що у свою чергу накладає значний відбиток на індивідуально-професійні якості педагога, що здійснює навчально-виховний процес у зазначеній освітній ланці [1, с. 41].

Учитель повинний бути готовий, як стверджує В.Г. Кремінь, до сучасної соціальної ролі – виховання людини, ефективної в національному і глобальному демократичному просторі. Звідси акцент на формування самодостатньої людини, перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, на надання всьому процесові взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту [3, с.138]. У зазначеному змісті доцільно звернутися до зауваження щодо значення творчого потенціалу педагога, що досить часто звужують до суцільно технологічних проблем, тобто до ефективності навчально-виховного процесу. Не відкидаючи важливості позначеного напрямку, варто орієнтувати і направляти педагога професійної школи в площину соціальної творчості, адже саме за таких умов його діяльність здатна одержати прогностично-соціальні виміри, “оскільки розглядає стратегію життя суспільства в перспективі, а її повсякденні педагогічні дії набувають сенсу і цінності саме з цієї позиції” [4, с.89].

За роки підготовки педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів спеціальність майстра виробничого навчання, викладача спеціальних предметів з технічної переформувалась в педагогічну.

Постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» у галузі знань «Педагогічна освіта» визначено напрям підготовки «Професійна освіта (за профілем)».

Постановою Кабінету Міністрів України від 20 червня 2007 р. № 839 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста» зазначена назва спеціальності «Професійна освіта (за профілем підготовки)» напряму підготовки «Професійна освіта (за профілем)» галузі знань «Педагогічна освіта».

Необхідно зазначити відмінність системи педагогічної освіти і професійно-педагогічної освіти з позиції суспільного призначення. Відмінність полягає в тому, що система педагогічної освіти спрямована на підготовку вчителів для професійної діяльності в процесі навчання загальноосвітнім предметам в системі загальної середньої освіти (предметна галузь – загальноосвітні дисципліни), а система професійно-педагогічної освіти здійснює підготовку педагогів професійної школи для професійно-технічних навчальних закладів (майстрів виробничого навчання, викладачів, педагогів професійного навчання) для підготовки кваліфікованих робітників(предметна галузь - професія).

Професійно-педагогічна освіта покликана формувати педагога професійної школи, здатного розвивати особистість учня, виховувати в нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації.

Отже, фактично традиційна педагогічна освіта і професійно-педагогічна освіта не зіставляються між собою як загальне і часткове, а органічно доповнюють одна одну.

Професійно-педагогічна освіта спрямована на забезпечення підготовки педагогічних кадрів всіх груп професій для професійно-технічних та вищих навчальних закладів,

первинної професійної підготовки, навчання незайнятого та працюючого населення. Мета полягає в задоволенні індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також забезпеченні потреб держави в кваліфікованих педагогах професійної школи високого рівня компетентності та культури, здатних розвивати особистість учня, виховувати в нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації, готових творчо працювати в професійних навчальних закладах різного рівня акредитації та типу, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

З 1992 р. у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка розпочалась науково-експериментальна робота, в рамках якої відпрацьовувалась модель підготовки педагога нового типу, котрий поєднує функції майстра виробничого навчання і викладача спеціальних дисциплін – педагога професійного навчання. У результаті експерименту було концептуально обґрунтовано доцільність поєднання таких функцій. Розширення номенклатури професій, орієнтація їх на сфери послуг, економічні напрями та впровадження інноваційних технологій навчання також потребують педагога нової генерації. Впровадження інноваційних технологій навчання, інформаційних технологій вимагає підготовки якісно нового педагога професійної школи, який готовий до роботи в нових умовах, здатний адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства.

За нашою ініціативою Міністерством освіти і науки України у 2001 році було порушено клопотання і в установленому порядку до Державного класифікатора професій ДК 003-95 (зміни та доповнення № 4 – 2002 р., № 5 – 2003р.) введено нову професію “Педагог професійного навчання”, внесено зміни до Закону України «Про професійно-технічну освіту», інших нормативно-законодавчих актів.

Підготовка майбутніх фахівців у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка за напрямом підготовки "Педагогічна освіта" за освітньо-кваліфікаційними рівнями: кваліфікаційний робітник - молодший спеціаліст – бакалавр в системі ступеневої освіти орієнтована на участь студентів у різних видах діяльності; гнучку організацію і швидку перебудову навчального процесу; орієнтацію на більш високий рівень загальнокультурної, гуманітарної і професійної підготовки випускників; створення умов для професійної самореалізації, відповідальності за своє професійне майбутнє, формування потреби навчатися протягом усього життя.

Становленню творчої особистості сприяють: ступенева підготовка фахівців за наскрізними навчальними планами за скороченими термінами навчання; підвищення кваліфікації та психолого-педагогічна підготовка викладачів та працюючих майстрів виробничого навчання професійно-технічних та вищих навчальних закладів; проведення науково-дослідних робіт, апробація та використання результатів наукових досліджень; розробка навчально-методичного забезпечення; відбір студентів за рейтингом до навчання на вищих ступенях.

Аналіз досвіду роботи коледжу свідчить, що ступеневе навчання сприяє посиленню мотивації студентів до глибокого оволодіння теоретичними знаннями та професійними навичками. Наступність різних рівнів багатоступеневої професійно-педагогічної освіти позитивно впливає на розвиток мотивації навчання, на формування професійної спрямованості особистості, сприяє професійному становленню педагога професійного навчання. “У нових умовах, при переході до багаторівневої системи освіти визначаються нові пріоритети, що зумовлюють такі вимоги до викладача як високий рівень загальної культури, багатий духовно-моральний і творчий потенціал, широка психолого-педагогічна підготовка.” [2]. Професійно-педагогічна освіта поєднує культурно-освітню, загальнонаукову, інженерну та психолого-педагогічну підготовку педагогічних кадрів. Визначаючи її зміст, доцільно врахувати висновок академіка І.А. Зязюна про те, що “Педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, яка з допомогою різних дій вирішує завдання учіння і розвитку його суб’єктів.” [2].

Важливим є забезпечення інтеграції не тільки в змісті навчання, а також у технології

навчання, що сприяє посиленню мотивації студентів до глибокого оволодіння теоретичними знаннями та професійними навичками.

Створення професійно-технічних навчальних закладів нового типу (вищих професійних училищ, Центрів підготовки та перепідготовки фахівців, професійно-художніх училищ та ін.), впровадження інноваційних технологій навчання, інформаційних технологій вимагає підготовки якісно нового педагога професійної школи, освітньо-кваліфікаційного рівня не нижче "бакалавр", який готовий до роботи в нових умовах, здатний адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства.

Водночас змінюється роль теоретичної підготовки, що повинна бути орієнтована на потреби практики. Це вимагає від викладачів глибокого переосмислення, вміння відмовитись від традиційних тем навчання, які вже не відповідають сучасним вимогам практики і не забезпечують практичні вимоги до працівників підприємств.

В результаті наукових досліджень зроблено висновок, теоретично обґрунтовано, що в сучасних умовах спрямованість науково-методичної роботи навчальних закладів визначається повсякденними проблемами і перспективами розвитку навчального закладу, якому необхідно постійно науково-обґрунтовано розробляти зміст, визначати форми і методи навчально-виховної діяльності, готувати і апробувати нове дидактичне забезпечення навчального процесу, нові прогресивні технології навчання. Тому основою в методичній роботі коледжу стала активна творча, пошукова, теоретична і експериментальна робота, спільна дослідницька діяльність педагога та студента. Залучення студентів до науково-методичної роботи разом з викладачами сприяє розкриттю і формуванню педагогічних здібностей студентів і утворює специфічні суб'єктивні відносини співпраці викладача і студента. Це стало дуже важливим при функціонуванні багаторівневої та наступної професійно-педагогічної освіти. [6, с. 448]

Меморандум про навчання протягом всього життя (Life-Long Learning) проголошує про те, що система освіти та навчання повинні відповідати реаліям 21-го століття, що неперервна освіта – це важливий напрям в розвитку громадянської свідомості та соціальної ролі. [7, с. 15]

В системі неперервного навчання змінюється відношення до учня, як до індивідуальності, що має власні ідеї та шляхи їх реалізації. Одним з дидактичних принципів є творча самостійна робота учнів, спрямована на отримання результатів. При цьому змінюється роль педагога, який є відповідальним не тільки за організацію навчального процесу, але і за перспективу розвитку навчального закладу.

Особливо важливим є створення механізмів співпраці навчальних закладів і підприємств в процесі підготовки педагогів професійного навчання. Навчання майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів тісно пов'язано з реальним ринком праці - безпосередньо їх особистим і тим, де будуть працювати їх учні. Це забезпечується в першу чергу, виробничою та педагогічною практиками, що передбачені навчальними планами. Основним завданням педагогічної практики є розвиток умінь і навичок педагогічної діяльності. Вона проводиться безпосередньо в професійно-технічному навчальному закладі під керівництвом досвідчених викладачів профтехучилищ. Для більшої адаптації до умов майбутньої роботи, наприклад, в Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка практика є наскрізною на протягом всього періоду навчання, починаючи з першого курсу зі своїми завданнями на кожному курсі.

Виробнича практика, яка проводиться теж наскрізно на кожному курсі на підприємстві на робочому місці, дає можливість майбутньому педагогу професійного навчання бути в тих робочих умовах, де потенційно будуть працювати його учні. Цінним у співпраці навчальних закладів і підприємств є також можливість підприємствам скористатися педагогічними знаннями та навичками педагогів для вирішення своїх задач навчання співробітників. Постійна співпраця з підприємствами сприяє більшим можливостям педагогам постійно оцінювати, аналізувати зміст навчання відповідно до вимог ринку праці в

регіоні та, при необхідності, вносити корективи для поліпшення якості навчання конкурентоспроможних фахівців.

Особливо важливе значення у професійному становленні педагога професійного навчання набуває ефективна система удосконалення професійної майстерності в післявузський період, створення умов для неперервної професійно-педагогічної освіти та підвищення кваліфікації. Це, в першу чергу, впровадження таких методів, що сприяють розвитку самостійності, формуванню вмінь приймати рішення, комунікативних вмінь.

Однак треба відзначити, що в процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійної школи повинні бути єдині підходи щодо формування нової свідомості власної ролі та самосвідомості викладача. Це зводиться до того, щоб педагоги кваліфіковано діями як доброзичливі та вимогливі порадики, консультанти.

Доцільність функціонування в коледжі курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ I-II рівня акредитації зумовлена завданнями розвитку України у європейському та світовому контекстах, входженням України у Болонський та Копенгагенський процеси, соціально-економічними змінами, посиленням суспільних вимог до рівня освіченості, професіоналізму, конкурентоспроможності майбутніх фахівців на вітчизняному та світовому ринку праці, професійної і комунікативної культури, їхньої готовності до професійного саморозвитку і самовдосконалення, формування власної кар'єри, відповідальності за результати своєї професійної діяльності.

#### Література:

1. Беляева А.П. Методолого-теоретические основы развития профессионального образования в современных условиях // Методолого-теоретические проблемы развития профессионального образования. Монография. Под ред. Х. Беднарчика. - Санкт-Петербург, 1995. – С. 37-45.
2. Зязюн І.А. Сучасний викладач технічного вузу: особливості педагогічної дії // Шлях освіти. - 1998, № 2. - С. 9-13.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. – С. 138.
4. Непервана професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія /За ред. В.Г. Кременя/. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с. – С. 89.
5. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 1. – С. 9-22. – С. 12-13.
6. Olga Szczerbak. Wielopoziomowe przygotowanie pedagoga nauczania zawodowego w warunkach ciągłego kształcenie zadowego // Kształcenie zadowe: pedagogika i psychologia. Polsko-ukrainski rocznik. Pod. Redakcja T. Lewowickeiego, I. Wilsz, Ivana Ziaziuna, N. Nyczkało. – Kijow – Czestochowa. – 2000. – 486 ark.
7. Щербак О.І. Багаторівнева підготовка педагога професійного навчання в умовах неперервної професійної освіти // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал. За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова, 2000. – 486 с.
8. Щербак О.І. Пріоритетні напрями підготовки педагогів професійного навчання з урахуванням перспектив навчання протягом всього життя // Педагог професійної школи. Випуск III. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 227.

# ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371.2 (09)

*Бех І.Д., д.психол.н., професор,  
дійсний член НАПН України,  
Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ*

## ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ОСОБИСТІСНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ІНДИВІДА

*Исследуется психологическая природа личности одаренного индивида. Анализируется проблема связи природных задатков с одаренностью. Раскрываются внутренние сущностные признаки наследственных факторов, что, в известной мере, выступает способом конструктивного влияния на наследственность, дает возможность сформулировать общий научный подход к соответствующему управлению ею, к коррекции ее проявлений с целью целесообразного учета в организации процесса формирования личности.*

**Ключевые слова:** *психологическая природа личности одаренного индивида, проблема связи природных задатков с одаренностью, конструктивное влияние на наследственность, формирование личности.*

*The psychological nature of the personality of the gifted individual is explored. The problem of the connection of natural qualities with giftedness is analyzed. The internal essences signs of the inherited factors are revealed, to certain extent being the method of structural influence on the heredity, enabling to formulate general scientific approach to its proper control, to correcting its displays with the purpose of expedient account in organization of the process of forming the personality.*

**Keywords:** *psychological nature of the personality of the gifted individual, the problem of connection of natural qualities with giftedness, the structural influence on heredity, forming the personality.*

Мета науковців полягає в тому, щоб не лише констатувати зв'язок природних задатків з обдарованістю чи спадкового з розумовим або особистісним недорозвитком, а пояснити по можливості природу, розкрити внутрішні істотні ознаки спадкових чинників. Такий рівень пізнання вже містить певною мірою спосіб конструктивного впливу на спадкове, дає можливість сформулювати загальний науковий підхід до відповідного керування ним чи до корекції його виявів із метою доцільного врахування в організації процесу формування особистості.

Неправомірно заперечувати, як це робить Б. Ф. Ломов, зумовленість змістовної сторони особистості (моральних цінностей, ідеалів, мотивів, спрямованості) її природними властивостями на тій підставі, що ці утворення соціальні за походженням і "визначаються життям індивіда в суспільстві, його рухом у системі суспільних відносин" [1, с. 381]. Чому ж тоді таким складним виявляється шлях розвитку високодуховної особистості і чому не всі індивіди досягають цього рівня навіть за однакових умов виховання? Певна річ, тому, що всі інтереси (тобто вищі культурні потреби), як стверджував Л.С. Виготський, надбудовані на певній інстинктивній основі, на якій лише й можливий їх подальший розвиток.

Важливо усвідомити, що безпосередньо виводити змістовну сторону психіки зі спадкових задатків так само недоцільно, як і заперечувати роль цих задатків в особливостях засвоєння суб'єктом соціального досвіду. Прямий детермінізм тут заздалегідь приречений. Залежно від конкретної генетичної організації суб'єкт по-різному реагує на соціальні впливи навколишнього середовища, що іноді призводить до значних труднощів у його вихованні. На

жаль, ці аспекти виховного процесу, а отже, й проблеми формування та розвитку особистості ще не стали предметом систематичного дослідження.

Узагальнюючи судження багатьох учених щодо впливу спадкових чинників на розвиток особистості, можна констатувати, що немає спеціальних генів, наприклад, гуманізму чи асоціальної поведінки, але є генетично детерміновані властивості психіки, поєднання яких, відбиваючись через певні соціальні умови, сприяє формуванню або людини з високим почуттям совісті, що відчуває відразу не тільки до злочинної діяльності, а й до кар'єризму та здирництва, або людини, яка погано розуміє, що таке совість, з усіма наслідками, що звідси випливають.

Колізії морально-духовного становлення, як і всього розвитку психіки, безперечно, пов'язані з відповідними задатками. У зв'язку з цим, слідом за В.М. Русаловим доцільно виокремити, крім анатомо-морфологічних, ще й психодинамічні задатки, тобто відповідні енергетичні властивості емоційно-вольової сфери, темпераменту, мислення, пам'яті, сприймання, сензитивності (підвищеної чутливості до впливів середовища). "Ми вважаємо, - наголошує цей дослідник, - що біологічно зумовлені динамічні особливості психічних процесів (їх швидкість, темп, стійкість, інтенсивність тощо) і є не чим іншим, як психодинамічними задатками, що сприяють або обмежують розвиток відповідних змістовних характеристик особистості" [2, с. 21].

Виокремлені змістовні характеристики людини (мотиви, інтереси, моральні установки тощо), які розвиваються в поведінці, і є відповідними особистісними здібностями.

Особистісна обдарованість характеризується передусім високими позитивними емоційними задатками, багатою емоційною організацією. Відповідно особистісній примітивності властиві різко негативні емоційні задатки, емоційна обділеність, черствість. Обдаровані особистості й особистості-примітиви – це крайні полюси, на яких може розгортатися життєдіяльність людини. Певна річ, подібні індивідуальності становлять незначну частку від загальної кількості людства. Основна маса – це люди, які заповнюють суспільний простір між зазначеними межами. Схарактеризуємо виокремлені нами типи особистості.

Особистості вищого рівня розвитку (тобто обдаровані) вирізняються оригінальними способами почування, що споріднює їх із винахідниками, яким властиві оригінальні способи мислення. Для них визначальним є діяльний альтруїзм; робити людям добро є їхньою життєвою стратегією. Згадаймо лікаря Гааза, педагога Й.Г. Песталоцці, промисловця Р. Оуена, релігійного діяча Франциска Асизького та ін. Вищий рівень їх особистісного розвитку зумовлений особливою нервово-психічною організацією, якій властиві почуття сильної емпатії (переживання чужого горя й радості). Тут наявні також афективна збудливість, сила, глибина і тривалість емоційних переживань та деякі інші риси, що здебільшого пов'язані з вищезгаданими емоційними особливостями: значний розвиток вольової діяльності, спрямованої на допомогу страждальцям і нужденним, відсутність егоїзму, що нерідко доходить до самозабуття й самопожертви, і нарешті, інтерес до внутрішніх переживань, який часто породжує своєрідну зосередженість і схильність до самозаглиблення. У таких особистостей упродовж усього їхнього життя домінує над іншими психологічними властивостями палка, пристрасна і діяльна любов до людей. Представники особистостей вищого типу завжди виявляють більшою чи меншою мірою творчість, кожний у своїй галузі.

Для особистісної обдарованості є характерною не лише наявність своєрідних психофізіологічних особливостей (підвищеної сприйнятливості до зовнішніх вражень, значної афективної напруженості, інтенсивності психічного життя, яскравості й сили виявів співчуття, співпереживання, емпатії як функцій, що є переважними у таких людей), а й їх нерозривна внутрішня цілісність, органічна взаємопов'язаність. Значний розвиток однієї з цих рис майже невідворотно тягне за собою хоч би деякий розвиток інших властивостей.

Комплекс психодинамічних функцій особистісної обдарованості завжди певною мірою пов'язаний з індивідуальними особливостями центральної нервової системи людини. Отже, особистісна обдарованість в кінцевому підсумку зводиться до загального запасу



нервово-психічної енергії людини, або, інакше кажучи, до притаманного їй більшого чи меншого рівня психічної активності. Збільшення цього запасу пов'язане, вірогідно, з посиленням розвитком і морфологічним удосконаленням кори головного мозку.

Педагогічний підхід до особистісної обдарованості має ґрунтуватися на тому, що ці задатки в разі належного виховання і за сприятливих зовнішніх умов посилюються. Водночас через брак адекватних соціальних впливів вони можуть залишитися нерозвиненими.

Особистісна примітивність характеризується цілковитим браком чи глибоким викривленням виявів емпатії, доброзичливості, байдужістю, нечутливістю до людини, абсолютним егоїзмом. Крім того, й інші психічні процеси у таких індивідів перебувають на низькому рівні розвитку, оскільки необхідного інтересу до цього у них немає. Люди такого типу за психодинамічними властивостями є антиподами обдарованих особистостей. Емоційна примітивність може виявлятися у двох видах: по-перше, в пасивному, тобто у формі абсолютної емоційної нечутливості, по-друге, в активному, чи імпульсивному. Емоційно пасивні примітивні особи не скоюють насильства над іншою людиною, якщо їх психічний недолік не пов'язаний із запальними рисами темпераменту і конкретні обставини складаються не на їхню користь.

Індивіди, в яких емоційна примітивність виявляється активно, не володіють вольовою регуляцією; їм властиві непереборність прагнень, холодна жорстокість, хаотичність дій, брак каяття після вчинення насильства. Для людей такого типу здебільшого характерне емоційно-моральне виродження, а виховні засоби, що ґрунтуються чи на силі, чи на злагоді, істотного позитивного результату не дають, їх психічний недолік, який виникає доволі рано, з плином часу або незначною мірою нейтралізується, або за певних умов посилюється.

Представники проміжного типу особистісного розвитку мають певний "комплект" первинних спадково зумовлених емоційних потягів помірно позитивної і негативної цінності стосовно духовного зростання. Генетичним витоком таких потягів індивіда є його прагнення до самозбереження, що має інстинктивну природу. В ньому, як у вихідній «клітинці», наявні необхідні потенції для розвитку різних емоційних явищ, кожне з яких набуває певної специфіки. Та разом із тим їх своєрідність не охоплює того, що за генетичним джерелом вони перебувають у єдності. Тож і прості, і вищі, власне людські емоції випливають з єдиного психофізіологічного механізму – прагнення до збереження себе як індивіда і як особистості.

Прагнення до самозбереження (як бажання індивіда жити) первісно забезпечується наступальною, оборонною та узгоджувальною функціями. Це прагнення в його наступальній формі є джерелом емоції гніву. Необхідність в обороні породжує емоцію боязні, а відтворення людського роду забезпечується статевим інстинктом. Спільне, групове життя, що потребує від суб'єкта здатності узгоджувати свої активні емоційні стани з бажаннями інших, зумовлює появу в нього емпатії. Вона й виступає одним із базисів соціального й морального життя особистості, а відповідні емоції, що його забезпечують, мають спільний емпатійний механізм породження і розвитку. До таких емоцій належать доброзичливість, великодушність, самопожертва, милосердя, жалість і т. ін. Усі вони протилежні прагненню індивідуального самозбереження.

Прагнення до самозбереження має для індивіда психологічний сенс лише за умови суб'єктивної цінності його як істоти і як «Я». Це, так би мовити, дві сторони однієї медалі: без усвідомлення своєї цінності як істоти і як «Я» в індивіда не може бути потреби у самозбереженні. Спочатку дитина виявляє ситуативні емоційні реакції стосовно себе лише як живого організму, а потім як особистості. Згодом ці реакції узагальнюються й перетворюються на стійке емоційне ставлення. Тому генетичним емоційним центром є почуття «Я», себелюбство як емоційне самоставлення. Воно егоїстичне за своїм витоком, оскільки обмежується задоволенням людини собою. Егоїзм, таким чином, виступає альтернативою діяльному альтруїзмові, який безпосередньо впливає з емпатії. Умови людського філогенезу призвели до того, що спадково спричинене почуття «Я» здебільшого буває сильнішим, аніж емпатійне переживання, а це часто негативно позначається на розвитку особистості.

Егоїстичне емоційне переживання виявляється у двох формах: позитивній і негативній. Похідним видом егоїстичної емоції в її позитивній формі є переживання власної сили. Ця емоція пізніше генерує розвиток гордості, гонору, марнославства, сміливості, відваги, допитливості тощо. Негативна форма егоїстичної емоції породжує переживання безсилля як джерела боягузливості, приниження, покірливості і т. ін. На відміну від соціально детермінованих властивостей особистості (спрямованості, ставлення, моральних переконань тощо), ці емоційні утворення (або психодинамічні задатки) не формуються, а визрівають. Цей процес, однак, не збігається з моментом народження. Та все ж поява природних емоцій передує досвідові індивіда.

Так, боязнь (перша за часом вияву емоція) з'являється наприкінці першого місяця життя, а гнів – між другим і четвертим місяцями. Прихильність як форма симпатії та емпатії виникає на другому місяці, коли дитина усміхається у відповідь на усмішку дорослого, її виражений вияв припадає на кінець першого року життя.

Потім з'являються емоції, пов'язані з особистістю, з «Я». Дитина віком близько трьох років починає пізнавати саму себе як особистість. Тоді й виникають нові емоції, джерелом яких є самолюбство. Згодом у хронологічному порядку з'являється статевий потяг. Зауважимо, що час виникнення кожної емоції не може бути чітко визначеним; він варіюється відповідно до темпераменту дитини й конкретних життєвих обставин.

Від цих спадково зумовлених потягів походять інші соціальні за своєю природою емоції, які становлять почуттєво-духовну сферу людини. Проте це не означає, що перехід від первинних (органічних) до вторинних (культурних) емоцій – шлях первісно заданий, несуперечливий, обов'язковий і спонтанний. Він можливий лише внаслідок доцільно організованого виховання, що сприяє емоційному розвитку зростаючої особистості. Виховний процес, який може забезпечити повноцінне емоційно-духовне зростання індивіда, має спиратися на певні методологічні принципи, що пояснюють вищезгаданий емоційний перехід. До них належать принципи повної еволюції, довільної затримки розвитку емоцій та їх комбінування. Відповідно емоції альтруїстичної спрямованості підпорядковані принципам повної еволюції та комбінування, а емоції егоїстичної спрямованості – принципу затримки. Практичне врахування цього наукового підходу має становити психологічну стратегію організації процесу виховання підростаючої особистості.

Внутрішньою умовою розвитку емоцій є те, що вони потенційно містять у собі прагнення, бажання, спрямовані до предмета чи від нього. Предметна спрямованість емоції, таким чином, є істотною ознакою піднесення її на вищий рівень психологічної організації. Не менш важливу роль у цьому процесі відіграє втрата емоцією ситуативності свого вияву та підвищення власної енергетики. Саме за цими параметрами має бути організований процес цілеспрямованого формування емоційної сфери особистості. Перетворені в результаті виховання емоції – це емоції, трансформовані в почуття (тобто такі, що набули сили, стійкості, змістовної спрямованості).

Почуття являє собою організовану систему емоційних переживань. Воно є важливою одиницею морально-духовного розвитку людини, її особистісною якістю. На відміну від простих переживань – болю, голоду, страху тощо, – здатність переживати моральні почуття формується в процесі навчально-виховних впливів. Щоб пережити почуття вищого рівня, необхідне існування двох умов: по-перше, здатності розуміти загальноприйняті соціальні норми; по-друге, ці норми як абстрактні етичні поняття не тільки повинні бути мислєформами, а й викликати певні емоційні реакції, збагачуватися ними. Адже будь-яка ідея є дієвою лише тоді, коли вона емоційно пережита, якщо її супроводжує почування, якщо вона викликає прагнення, тобто дійовий компонент. У психологічному вимірі така ідея виступає особистісним переконанням людини.

В емоційному розвитку, зокрема в його соціальній спрямованості, значну роль відіграють так звані схеми почування, тобто домінуючі у психічному житті узагальнені способи емоційного реагування на ті чи ті стимули навколишнього середовища. Наприклад, уже з раннього віку ситуація соціального розвитку може складатися таким чином, що дитина

надмірно виявлятиме емоцію гніву. Внаслідок неодноразового повторення такої емоційної реакції вона починає нейтралізувати інші, протилежні за модальністю переживання. Сама ж емоція гніву набуває форми своєрідного моторного стереотипу як дійового джерела агресивної поведінки. При цьому ускладнювальним чинником буде те, що внаслідок такого перебігу реакції гніву вона легко поєднується із станом задоволення від її практичної реалізації. На такому психологічному підґрунті поступово розвиваються патологічні задоволення. Вони завдаватимуть шкоди не тільки суб'єктові, а й іншим. Нові емоційні утворення проявляються доволі стійко і важко піддаються корекції. Отже, у виховному плані оптимальним буде створення таких емоціогенних ситуацій, в яких дитина рівномірно справлятиметься у вияві різних емоцій. Бажано також, щоб вона первинно пережила позитивні емоції (співчуття, радість, хвилювання тощо).

Стосовно почуття «Я», то воно може розвиватися, лише стаючи помірковано альтруїстичним. В іншому разі не виключено, що це почуття у його позитивній формі може досягти своєї кульмінації – появи манії величності, а в ще негативнішій формі призвести до заперечення себе, що може спричинити психічне захворювання чи самогубство. Появі таких крайніх меж у розвитку егоїзму слід запобігати. Позитивне чи негативне переживання особистої сили, якщо воно виявляється в припустимих межах, є нормальною, здоровою емоцією, яка приносить індивідуальну і навіть соціальну користь. У свою чергу, альтруїзм людини також має бути розумним, оскільки добродійність людини несумісна з її цілковитим самозреченням.

Утворення складних емоцій чи емоційних систем способом їх змішування або комбінування являє собою закономірне психічне явище. Комбінація інтересу й радості є наріжним каменем почуття дружби. До людини, яка виступає довготривалим джерелом захоплення й радості, має існувати сильна і стійка прихильність. Комбінація радості та інтересу створює найпозитивніші емоційні аспекти романтичних стосунків.

Комбінація як спосіб розвитку емоцій може призвести й до небажаних особистісних утворень. Так, якщо радість поєднується зі зневагою, наслідком може бути жорстокість. Коли така комбінація емоцій виявляється з регулярністю, що утворює особистісну рису, це може спричинити формування садистського характеру. Поєднання радості й зневаги може мати місце, коли людина, втішаючись перемогою, вважає себе кращою за того, кого вона перемогла.

Засобом запобігання негативним емоційним комбінаціям є культивування й закріплення у поведінковому досвіді людини таких емоціогенних ситуацій, котрі не призводять до виникнення небажаного емоційного зв'язку.

### Література:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 412 с.
2. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. – М.: Наука, 1979. – 352 с.

*Чернілевський Д.В., д.пед.н., професор,  
завідувач кафедри соціальної роботи  
ВСЕІ університету "Україна", академік МАІ,  
академік МАНПО, президент АМСКП, м. Вінниця*

## СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ АКАДЕМІЄЮ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*В статті говориться про ролі та наслідки інформатизації суспільства в інтересах отримання компетенцій, ментальності, підвищення рівня духовної культури з участю Церкви та її роль в сучасних геополітичних та соціально-економічних умовах.*

**Ключевые слова:** *учебно-воспитательный процесс, информатизация образования, духовная культура.*

*The article is about the role and impact of information society in the interests of obtaining competencies mentality, raising spiritual culture with the Church and its role in contemporary geopolitical and socio-economic conditions.*

**Keywords:** *educational process, information education, spiritual culture.*

*Основою усієї держави є правильне виховання юнацтва  
Цицерон*

Будь-який прогрес залежить від творчого потенціалу і дієздатності активної частини суспільства. Турбота держави, перш за все, стосується молодих людей, від яких залежить майбутній розвиток і рівень досягнень у будь-якій сфері і від того, наскільки вони здатні до функціонування в нових нестандартних умовах.

Якщо політика в державі буде забезпечувати положення, що сучасна освіта, гуманістичне виховання, національна культурна спадщина та конкурентоздатні соціальні індустрії, ефективна система формування здорового способу життя — це ті чинники, які повинні бути в основі національної ідеї України. Саме їх реалізація може забезпечити гідну життєздатність та силу будь-якої сучасної нації.

Підготовка фахівців нової формації, максимально адаптованої до умов єдиного економічного простору, широкомасштабних інтеграційних процесів повинна відбуватися на рівні світових стандартів через подальше удосконалення змісту освіти і виховання, запровадження інноваційних форм і методів роботи.

На сучасному етапі розвитку суспільства питання виховання і навчання молодого покоління стають предметом особливої турботи як самого суспільства, так і держави та Церкви.

Навчально-виховний процес за класичним та сучасним визначеннями — це упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-практичних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь, навичок і пов'язаного з ним того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також духовної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність конкретної особистості — її **освіченість**. Завдання цієї педагогічної категорії — надання можливості суб'єктам освітнього процесу використовувати засоби і сервіси такого середовища з метою надбання сукупності компетенцій, наявності знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності у заданій предметній галузі.

Методологічним фундаментом навчально-виховного процесу виступають, з одного боку, інформаційні та комунікаційні технології з їх інформаційно-предметними системами і, з другого боку, педагогічні методи та засоби, що забезпечують організацію, отримання, опрацювання, зберігання, подання, передавання, копіювання інформації та управління психолого-педагогічними процесами.

Інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки та освіти, де, в основному, формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладається майбутнє досягнень і розвитку суспільства в цілому.

Отже, цей процес відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікативний базис розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості й соціально-економічних систем суспільства.

На сучасному етапі розвитку суспільства й освіти головною метою інформатизації є підготовка тих, хто навчається, до активної плідної життєдіяльності в інформативному суспільстві, забезпечення підвищення якості освіти, створення освітніх умов для широких верств населення щодо здійснення ними навчання протягом усього життя, завдяки широкому впровадженню в освітню практику методів і засобів інформативних та комунікаційних технологій та комп'ютерно-орієнтованих технологій діяльності.

Цілком очевидно, що все вищесказане є нормальними і оправданими намірами, а не програмою реальних дій. Адже реальні соціально-економічні умови, внутрішня і зовнішня політика мало сприяють реалізації благих намірів. Понад двадцять років перебудови, розмов про демократію, відсутність соборності суспільства, невизначеність у чіткій і перспективній національній ідеї, і як наслідок, нас продовжують роздирати протиріччя, сумніви і, що найстрашніше, ми починаємо втрачати віру в себе. Шукаємо спасіння ззовні і сподіваємося, що нам обов'язково повинен допомогти Європейський союз. Хочемо, щоб європейці дали нам свою мрію, віру і волю. Але ж в реальній дійсності багато європейських держав — членів Європейського союзу — знаходяться в глибокій економічній депресії. Чи до нас їм, до України? Так, нам цікаві європейські цінності. Але прийняти і впроваджувати їх в наше життя ми можемо і повинні самі. Ніхто цього за нас не зробить. І для цього не обов'язково вступати в Європейський союз. Ми вже вступили до Всесвітньої торгової організації. І що ми маємо: повну розруху у національному виробництві і великий ринок збуту зарубіжної продукції сумнівної якості. Те саме і в освіті. Наша традиційна освіта забезпечила нам надійну гарантію у військовій справі, ми перемогли гітлерівський фашизм, ми відносно швидко відновили промисловість і будівлі, всі працювали і були соціально захищені краще, ніж сьогодні. Це тому, що були віра, соборність, патріотизм, дисципліна.

У наш вік тотальної матеріалізації життя такі людські категорії, як чесність, правдивість, відкритість, принциповість та чуйність (співчуття) для багатьох перестали бути чеснотами. Тому на виховання чесноти (моралі) й принциповості нашої молоді, що є найбільшою надією України, треба звернути особливу увагу. А щоб знати, як саме виховувати ці чесноти, слід, насамперед, згадати, як вони виховувались у середньовіччі (до і в часи Пушкіна), коли так високо в суспільстві стояла *особиста честь*. Чесність і в ті часи базувалася на двох найважливіших засадах: на свідомості своєї лицарської гідності і на суспільній думці.

За свою багатовікову історію українці губили орієнтири і втрачали реальні шанси на здобуття державності, коли піддавалися настроям конфронтаційності, зведення рахунків, коли не вміли домовлятися і вибирати союзників. Не кажучи вже про "гетьманування", про втрату моральних орієнтирів у політичній боротьбі, втрату духовної культури, самотності.

У роботі [4] вперше публічно було наголошено на принципі солідарної взаємодії щодо проблем виховання: *"Самоідентифікація нації ґрунтується на її духовному відродженні шляхом синтезу науки, освіти, релігії, культури"*. Ця позиція залишається незмінною і сьогодні.

Широковідомий і авторитетний вчений сьогодні В.Г. Кінельов у своїй праці [2, с. 170-181] стосовно відношення суспільства до релігії, яка історично мала і має мати великий вплив на формування духовного характеру людини, наводить такий приклад. Учениця російської письменниці Е.П. Блаватської, засновниці Теософічної громадськості в Нью-Йорку у 1875 р., англійська громадська діячка і релігійний філософ першої третини нашого століття А. Безант, творчість якої високо оцінювалася російським живописцем і

письменником, ініціатором Міжнародного руху на захист пам'ятників культури Н.К. Реріхом, так визначала роль релігії в житті людей: «Все люди нуждаются в религии, для всех необходим идеал, к которому можно было бы стремиться... Религии стремятся развивать моральные и интеллектуальные стороны людей и помогать раскрыть им их духовные природы. Рассматривая человека как сложное существо, они стремятся помочь всем сторонам его бытия... Но религия не ограничивается влиянием на мысли и эмоции; она стремится повлиять на духовное развитие людей».

До 1917 р. християнська релігія слугувала фундаментом, на якому будувалася просвітницька робота. Вона визначала організацію народної освіти. У всіх куточках неосяжної країни діяли церковні навчальні заклади, де разом з основами християнської релігії викладались інші навчальні дисципліни. Петро I обмежував державні претензії церкви, але разом з цим цінував моральну роль релігії, серйозно відносився до її етичних принципів. Насильницька християнізація неросійських народів була офіційно заборонена у 1755 р. царським указом про свободу віросповідання, а 25 червня 1762 р. за три дні до державного перевороту, в якому йому судилося загинути, імператор Петро III підписав указ про рівність у Росії всіх релігій.

*Все мы чувствуем, до  
какой нестерпимой степени  
не отвечает новому  
духовному облику  
окружающий нас порядок  
жизни, до какой степени он  
лишился поддерживающей  
его духовной основы.*

**В.И. Вернадский.**

Найдавніша наука філософія від Платона і Сократа через Івана Ільїна до живих митрополита Іларіона (Алфєєва) та Патріарха Кирила свідчить, що шлях до духовного сходження як творче життя душі лежить через віру, любов, надію в Трійці святих: Бог Отець, Бог Син, Бог Дух Святий. Саме ця тріада – той душевний стан, в якому людина живе своїми головними, благородними силами і прагненнями, зверненими на пізнання істини, на споглядання або здійснення краси, на вчинення добра, на повождення з Божеством – в умогляді, молитві і таїнстві; тобто на те, що людина визнає *вищим і безумовним*

*благом*, – своїм скарбом, а де скарб твій, там і серце твоє; – там і *віра* твоя. В поетичній формі ця триєдну єдність Бога у вірші “Трійця єдина” висвітлив Василь Берко:

### ТРІЙЦЯ ЄДИНА

Чи бачиш, чи чуєш, людино, ти Бога,  
Веде чи до нього конкретна дорога?  
Ні те і ні друге не знає круг тебе,  
Лише від Землі іде в простір крізь небо  
Уява, здорового розуму сутне,  
Єднає минуле й незнане майбутнє  
Через швидкоплинне біжуче сучасне  
Життя, Богом дане надземне, прекрасне.

Сприймається Бог у здоровій уяві,  
Як праведний і незбагнений в поставі,  
Ніким ненаписаний, невідомий,  
Постійно присутній у кожному домі,  
Незмінний, правдивий, стійкий, непохитний,  
У Всесвіті Він ні для кого не скритний,  
Собою усе перевищує суще,  
Його береже і формує грядуще.  
Бог в трьох іпостасях існує в природі,  
У двох – він в уяві, в одній – у народі:  
**Отець** – *ненароджений* і безначальний,  
Усюди існуючий, непізнавальний,  
*Народжений Син*, без зачаття мирського,  
Від Бога-Отця в існуванні людського  
Буття на Землі як божественна сила,  
У **Духу Святого** – Отця вічні крила.

У трьох іпостасях – властивості різні,  
 В Отця і у Сина, і Духу ... ж залізні  
 В єдиному всім Божестві всемогутнім,  
 Загальне у Сина і Духу Святого  
 Є те, що від Батька походять одного,  
 У трьох, разом взятих, єдина природа  
 І слава, і царство, і сила, і врода,  
 І влада єдина сяга в нескінченність,  
 Любов до людини, повага і чемність.

В Отця віру май, в Сина, в Духа Святого  
 І Трійцю Святу, що об'єднана Богом  
 В властивостях різних у трьох іпостасях –  
 В Божественну Суть, що у єдність злилася.  
 Ісусу Хресту на Землі всі молимося  
 І Діві Марії до ніг поклонімося,  
 Як Світлу від Світла, до Істини Бога –  
 Це животворяща моралі дорога.

«І ось, – стверджує І. Ільїн, – скільки б ми не шукали, ми не знайдемо такої людини, яка б ні в що не вірила. Чим глибше заглянемо ми в людську душу, тим швидше ми переконаємося, що людина без віри взагалі не може жити, бо віра є не що інше, як головне і провідне тяжіння, що визначає її життя, її погляд, її прагнення і вчинки [1, с. 90].

На питання що таке віра і як її знайти? Наш сучасник митрополит Іларіон (Алфеев) відповідає так: «Віра — це, перш за все, шлях — шлях довжиною в людське життя. Віра — це шлях людини назустріч Богу і рух до тієї особистої зустрічі, яка для кожної віруючої людини є справжнім змістом віри. На цьому шляху перший крок робить Бог; завжди і безумовно вірить в людину. Він дає людині певний знак, якимсь відчуття Своєї присутності. Людина чує як би таємничий поклик Бога, і її крок назустріч Богу є відповіддю на цей заклик. Бог закликає людину явно чи таємно, відчутно або майже непомітно. Але важко людині повірити в Бога, якщо вона раніше не відчує внутрішнього душевного покликання» [3, с. 9].

І далі там же: «Шлях людини до віри — це таємничий і багато в чому незрозумілий процес, так само як невіра здорового глузду. Однак існує в християнській традиції і уявлення про те, що релігійне почуття властиве душі кожної людини. Кожна людина має певну внутрішню схильність до віри. Проте не в кожній людині це притаманне їй релігійне почуття проявляється» [3, с. 10, 11].

У кожної людини є свої скарби на землі — чи то гроші або речі, хороша робота чи життєве благополуччя. А Господь каже: «Блаженні вбогі духом, бо їхнє Царство Небесне» (Мф. 4:3). У стародавніх списках Євангелія від Луки ще простіше і пряміше: «Блаженні вбогі, бо ваше Царство Боже» (Лк. 6:20). Блаженні відчували, що вони нічого не мають в цьому житті і, що ніяке земне набуття не може замінити людині Бога. Блаженні ті, які йдуть і продають все своє багатство, щоб придбати одну дорогоцінну перлину – віру (Мф. 13:45-46). Блаженні ті, які пізнали, що без Бога вони жебраки, які зголодніли і зажадали Його всією душею, всім розумом і волею.

Слово про віру ніколи не було легким для сприйняття. Але в наш час люди бувають настільки поглинені проблемами земного існування, що багатьом просто ніколи почути це слово і задуматися про Бога. Часом релігійність зводиться до того, що святкують Різдво і Великдень і дотримуються ще деяких обрядів тільки заради того, щоб «не відірватися від коріння», від національних традицій. Десь релігія раптом стає «модною», і люди йдуть у церкву, щоб не відстати від сусіда. Але головним для багатьох є ділове життя, робота. «Ділові люди» - це особлива генерація людей ХХ століття, для яких не існує нічого, крім їхньої власної функції у якійсь «справі», бізнесі, який поглинає їх повністю і не залишає жодного просвіту або паузи, необхідної для того, щоб почути голос Бога.

І все ж, як не парадоксально, серед шуму і кругообігу справ, подій, вражень люди

чують у своєму серці таємничий Божий поклик. Цей заклик, можливо, не завжди ототожнюється з ідеєю про Божество і суб'єктивно нерідко сприймається, просто як якась невдоволеність, внутрішній неспокій, пошук. І лише через роки людина усвідомлює, що все її попереднє життя було таким неповноцінним і збитковим через те, що в ньому не було Бога, без Якого немає і бути не може повноти буття. «Ти створив нас для Себе, - говорить блаженний Августин, – і неспокійно нудиться серце наше, поки не заспокоїться в Тобі».

Люди приходять до Бога різними шляхами. Іноді зустріч з Богом буває раптовою і несподіваною, іноді — підготовленою довгим шляхом пошуків, сумнівів, розчарувань. В одних випадках Бог «наздоганяє» людину, застаючи її зненацька, в інших — людина знаходить Бога, сама звертається до Нього. Це звернення може статися рано чи пізно, в дитинстві і юності, в зрілому віці і на старості років. І немає двох людей, які прийшли б до Бога однаковою дорогою. І немає такої второваною дороги, по якій один міг би йти замість іншого. Кожен тут є першопрохідцем, кожен повинен пройти весь шлях сам і знайти свого особистого Бога, Якому ми говоримо: «*Боже, Ти – Бог мій!*» (Пс. 62:2). Бог один і той же для всіх людей, але Він повинен бути відкритий *мною* і стати *моїм*.

За аналітичними спостереженнями та власною особистою життєдіяльністю маю підставу стверджувати, що окрім внутрішньої мотивації, про що йшлося вище, має бути зовнішня мотивація — відповідні умови і середовище. Навчальні заклади, суспільство, ЗМІ, держава повинні мати чітке визначення на рівні національної програми, **кого ми формуємо**. І тут ряд запитань: що сприяло тому, що багатонаціональне і різновірнуче населення великої держави Радянський Союз згуртувалося, стало соборним і пліч-о-пліч з неймовірним страхом перед гітлерівською армією, яка підкорила всю Європу, долаючи усі природні умови (люті морози, сльоту) вплавав через ріки і таке інше, напівголодні, напіввзуті і напіводягнені, нерідко – без необхідної військової зброї – йшли в рукопашну атаку і врешті-решт розгромили фашизм... (*Ілюстрації 1, 2*). Народ Радянського Союзу на полі битви і в тилу від фронту “не щадя живота свого” об'єднала *любов до Батьківщини, патріотизм і віра*, які забезпечили Перемогу. **Де ці людські якості у студентській молоді сьогодні?!!**

Давайте чесно подивимося на сучасний шквал інформації, яка з методичною захопленістю і навіть майстерністю з усіх боків ллється на юнацтво та й, звичайно, на нас усіх.

В умовах стрімко зростаючих технічних можливостей і збільшення обсягу отримуваної інформації, юнацтво опиняється перед великою небезпекою, коли з безмежного інформаційного потоку важко визначити те головне, необхідне для інтелектуального, духовного і культурного розвитку особи.

Виховна ж компонента в освіті і взагалі виявляється скороченою з метою економії часу задля нових дисциплін. Доступ до Інтернету та різних електронних баз даних створює ілюзію якоїсь інформаційної всевладності, можливості в будь-який момент відповісти на будь-яке запитання. Живе спілкування, оточення природи, реальні професійні об'єкти, навчальні книги – ось ті класичні психолого-педагогічні засоби, які формують компетентність і людяність молоді, що навчається, – це мій і моїх колег (*Ілюстрація 3*) висновок на круглому столі “**Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення**” 14 лютого 2012 р. в м. Житомирі.

Історія, культура, фольклор, класична література огорнені туманом давно минулого часу. А між тим, саме за рахунок залучення до класичної літературної, художньої і релігійної спадщини формується особистість і розвивається цивілізація. Народні пісні, казки, прислів'я і приказки залучають людину до цінностей її народу і релігії, класична література зберігає приклади моральної поведінки і формує навички умоглядного прогнозування насамкінець, релігійна освіта і святоотцівська спадщина приводить людину до пошанування Божого замислу про неї, навчає її моральній самостійності і життю у гармонії з Євангельськими заповідями. Саме це реально відчули учасники IV Міжнародного семінару “**Актуальні проблеми професійної освіти: теорія і практика**” (*Ілюстрація 4*), який організувала Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки на базі Барського



гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського 23 березня 2012 року. Проведений захід свідчить про органічне поєднання загальнонаціональних інтересів з регіональними та місцевими потребами.

Цілком очевидно, що широкоформатний обсяг інформації для тих, хто нею користується, створюють психологічний дискомфорт, емоційну нестабільність, невротизацію крихкого періоду становлення особистості та й кожного з нас дорослих.

Тривожність – ось основний зміст усіх психічних процесів і станів, пережитих «інформаційною людиною». Глобальність цього явища була відзначена ще в ХХ столітті. Недарма в зарубіжній і вітчизняній філософії, психології і психіатрії така увага до цього всеосяжного явища сучасності – тривога поглинає нас, викликаючи до життя все нові й нові психічні розлади і захворювання, причиною яких є загальна інформатизація суспільства.

Таким чином, можна стверджувати, що стресовий вплив, який чиниться інформаційним потоком і ритмом сучасного життя, призводить до того, що саме емоційна сфера особистості стає найбільш патогенною зоною в сучасному суспільстві.

Думка психолога? Як протистояти цьому? Чим менше знаєш — тим міцніше спиш? Адже найбільший потенціал у виборі рішення у людини, яка інформована. Як бути з цим протиріччям? На нашу думку, науково-технічний прогрес не забезпечує людину знаннями про любов, мир, щастя, а, найчастіше, дає інформацію технологічну. Не вся інформація несе корисні знання. Та не всі знання є корисними. Потрібно навчитися методології відбору інформації. І саме це є найактуальнішим і не менш складним завданням педагогів. Але, порівнюючи з можливостями засобів масової інформації і їх розбещеними технологіями впливу на “виховання” молоді, наша педагогічна можливість залишається дуже мізерною. Це констатація реально песимістичного факту. І при цьому ми повинні залишатися гуманними педагогами. Ми повинні гідно протистояти жорстоким викликам ХХІ століття і діяти креативно. Пам'ятаючи, що найактуальнішим завданням освітньої системи суспільства, Церкви, ЗМІ є *формування духовно міцного і морально здорового юнацтва, яке буде створювати майбутнє нашої країни.*

Доказом нашого бачення актуальних проблем педагогіки сьогодення — духовно-морального виховання — є результат діяльності Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (АМСКП, Свідоцтво про державну реєстрацію юридичної особи № 827748 від 30.12.09 р.), яка створена і функціонує на базі Вінницького соціально-економічного інституту університету “Україна”.

Станом на сьогоднішній день АМСКП нараховує 93 члени: колективних і персональних; в Міжнародних конференціях і семінарах, організованих АМСКП, взяли участь представники 79 міст із 6 держав та 2 автономних республік: Україна – 45, Росія – 25, Казахстан – 2, Білорусь – 1, Литва – 1, Польща – 1, Крим – 3, Татарстан – 1.

Заощадження великої кількості духовних ниток, які об'єднують наші держави (Україну, Росію, Білорусь, Казахстан), підтверджують актуальність і зміст планів діяльності АМСКП, гостро потребують реанімації та інтеграції зусиль у вирішенні освітніх проблем сьогодення. Потрібно зберегти не тільки виробничі зв'язки, а, звичайно ж, відновити і продовжувати історію педагогіки з її очевидними («большое видится на расстоянии») технологічними успіхами.

АМСКП відкрита для вступу до членства, проведення спільних досліджень з актуальних проблем соціальної педагогіки і публікації матеріалів у журналі “Креативна педагогіка”.

### Література:

1. Ильин И.А. Религиозный смысл философии. – М.: ООО Изд-во АСТ, 2003. – 694 с.
2. Кинелев В.Г. Объектная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. – 328 с.
3. Митрополит Илларион (Алфеев). Как обрести веру. – М.: Изд-во Московской патриархии, 2011. – 222 с.
4. Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. – М.: РИО МГТА, 2003. – 269 с.
5. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості: Навчальний посібник. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.
6. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник. – Вінниця, 2008. – 408 с.

УДК 37.017.92/03

*Барановська Л.В., д.пед.н., професор,  
Національний авіаційний університет, м. Київ*

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

*В данной статье обоснована необходимость формирования духовной культуры будущих инженеров. Предложено авторское определение содержания основных понятий по проблеме формирования духовной культуры студентов.*

**Ключевые слова:** *духовная культура, духовность, инженер, авиационная отрасль, технический университет.*

*In this article needs of the creation of spiritual culture of future engineer is substantiated. Authors definition of the content of main terms from the problem of the creation of spiritual culture of students is presented.*

**Keywords:** *spiritual culture, spirituality, engineer, aviation brench, technical university.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Розвиток сучасного вітчизняного суспільства досяг критичної точки в напрямі бездуховності та аморальності, які охоплюють усі сфери життєдіяльності людини від структур управління державою, економічних інституцій, органів правосуддя до системи навчання, виховання молодого покоління. Антропологічна катастрофа наблизилася країну до межі, за якою вже починається духовне та фізичне виродження нації. Це надзвичайно серйозна проблема, котра є наслідком руйнування комплексу складових загальнолюдських цінностей, фетишизації ідеалів та вчинків представників провладних партій та структур, девальвації національної ідеї та цінностей. Актуальність вирішення цієї проблеми на рівні забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й технічної галузі, підтверджується певною суперечністю, котра існує між вимогами європейського та світового науково-освітнього загалу щодо доцільності формування духовної складової в особистості майбутнього фахівця на засадах полікультурних, загальнолюдських та національних цінностей і відсутністю неперервних зв'язків та традицій між поколіннями тих, хто формує особистісний, освітній та професійний потенціал молоді. Саме духовність має стати джерелом сили особистості, здатної протистояти труднощам і не втратити силу в себе.

**Метою даної статті** є окреслення певних проблем та доцільності формування духовної культури майбутніх фахівців авіаційно-технічної галузі.

**Викладення основного матеріалу.** Духовність у системі професійної освіти молоді є обов'язковою складовою, оскільки пов'язана з широким діапазоном поглядів, ерудицією, загальним розвитком особистості. Проблеми формування духовного потенціалу молоді, її особистісного становлення у процесі оволодіння фахом приділяли увагу багато вітчизняних (А.М. Алексюк, І.Д. Бех, В.М. Галузинський, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, Н.І. Пов'якель, Л.Г. Подоляк, В.А. Семиченко, М.І. Томчук, Н.В. Чепелева, Д.В. Чернілевський, В.І. Юрченко) та зарубіжних учених (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.А. Дьяченко, І.А. Зимня, М.І. Кандибович).

Доцільність поглиблення інтересу до духовної сфери майбутніх інженерів зумовлюється тим, що об'єктом їхнього навчання, професійної підготовки та майбутньої фахової діяльності є техніка. Це об'єкт, котрий вимагає особливого підходу щодо оволодіння та оперування ним. Цей об'єкт вимагає від суб'єкта навчання розвиненості спеціальних, зокрема математичних здібностей, сформованості психологічних параметрів, котрі базуються на точності, аналітичності, абстрактності, раціональності, що, у свою чергу, сприяє формуванню технократичного типу особистості за необов'язковості в її структурі емоційно-

ціннісної складової. Проблема ускладнюється стереотипом мислення та діяльності керівників структурних підрозділів технічних ВНЗ, відповідальних за документальне та методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх працівників авіаційної галузі. Дисципліни гуманітарного циклу, зокрема культурологічного та психолого-педагогічного спрямування вилучено з навчальних планів підготовки бакалаврів та спеціалістів, або, у кращому випадку, за вимогами міністерських циркулярів, переведено в категорію вибіркових. Такий підхід до змісту інженерної підготовки, заснований на обов'язковості лише когнітивного та діяльнісного компонентів і нехтуванні емоційно-ціннісним та творчим, формує і в самих студентів стереотипні уявлення щодо моделі майбутнього спеціаліста, структури його професійної компетентності.

Фахівець з технократичним складом розуму, з раціональним підходом до професійної діяльності є, на нашу думку, нездатним осягнути глобальні проблеми розвитку, модернізації галузі, оскільки у сфері цивільної авіації врахування людського фактора визначає можливість ефективного, якісного виконання службових обов'язків.

Сьогодні в авіаційно-технічному ВНЗ формується особистість майбутнього пілота, диспетчера з управління повітряним рухом, інженера з технічного обслуговування повітряних суден, інженера з комп'ютерного їх оснащення, інженера з електронного обладнання, інженера з безпеки та захисту інформації, фахівця з авіаційно-транспортної логістики, біоінженера тощо. Усі вони в кінцевому результаті є відповідальними за безпеку перебування людини у повітряному просторі.

Крім того, опитування студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів – спеціаліст та магістр у процесі викладання таких навчальних дисциплін як «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Біоінженерія», «Екологічний аудит», «Біологічні та хімічні сенсорні системи» дозволяє констатувати, що вони є небайдужими до використання викладачами таких стратегій психологічної взаємодії з ними, таких педагогічних технологій, методик, методів та прийомів, котрі не враховують у студентів – об'єктові професійного навчання його суб'єктність.

Нехтування науково-педагогічними працівниками індивідуально-психологічними, віковими, інтелектуальними та культурними особливостями студентів, специфікою напряму їхньої підготовки та спеціальності зумовлює появу різних комунікативних бар'єрів, котрі є перешкодами особистісного та професійного розвитку студентів. Ці бар'єри, у свою чергу, є однією з причин педагогічних конфліктів. Респонденти визначили, що основними видами конфліктів у системі «викладач - студент» є конфлікти діяльності та конфлікти стосунків.

Результати опитування студентів, спостереження за об'єктами та суб'єктами навчально-виховного процесу в авіаційно-технічному ВНЗ, аналіз стратегічних цілей їхньої майбутньої професійної діяльності зумовлюють потребу протистояння процесів формування духовно обділеної особистості інженера засобами гуманістично орієнтованого педагогічного процесу. Духовність має стати моральним орієнтиром професійної підготовки, оскільки вона пов'язана з мотиваційною сферою людини: «У системі мотивів особистості закладено дві фундаментальні потреби: ідеальна потреба пізнання та соціальна потреба жити і діяти для інших» [2, с. 156].

Духовність – це інтегративне поняття, котре визначає зміст духовної культури як науково-педагогічного працівника, так і студента. Культура – це набута сукупність знань, яка використовується людьми для інтерпретації їхнього життєвого досвіду та вибору лінії поведінки [1, с. 174]. Поняття «культура» використовується також і для характеристики досягнень, позначення певного рівня індивідуального володіння знаннями, принципами, нормами, рекомендаціями, що належать до певної галузі.

Людина культурна відрізняється рисами інтелігентності, вона прагне спрямувати досягнення людства на ствердження творчої свободи та гідності кожної людини як найвищої цінності.

У системі вищої технічної освіти важливим постає питання формування духовної культури особистості майбутніх інженерів, оскільки вони – майбутні представники

технічної інтелігенції країни. Інтелігентність є проявом усвідомленої духовності. Інтелігентність виражає високий рівень розумового розвитку та моральної культури особистості, вона виявляється в масштабності та глибині ерудиції людини, багатстві її знань та внутрішнього світу. В інтелігентної людини загострене почуття соціальної відповідальності, вона діє на основі веління совісті, толерантна і тактовна, орієнтована на загальнолюдські цінності. Інтелігентність, базована на духовності, пов'язана з альтруїстичними вчинками та емпатійністю особистості.

Однак реалізувати таке складне завдання здатний лише той науково-педагогічний працівник, котрий характеризується сформованістю духовної культури як ядра його особистості. Під духовною культурою викладача ВНЗ розуміємо сукупність його світоглядних уявлень, систему знань щодо об'єктів та змісту навчальних курсів, які викладає; знань щодо типових та індивідуалізованих психологічних, вікових, професійно зумовлених характеристик студентів; майстерність з використання студентоцентричних стратегій педагогічної взаємодії, орієнтованих на формування особистості майбутнього інтелігента, етично та інтелектуально самодостатнього фахівця.

Духовна культура викладача є провідним, найбільш впливовим чинником формування особистості студента не лише з огляду його становлення як майбутнього представника інтелігенції, а ще й у зв'язку з його особливостями як представника певної вікової групи та загалом студентства як специфічної соціальної спільності.

**Висновок.** Духовна культура викладача і студента мають стати засадовими компонентами професійної підготовки, тому що культурологічна функція є найважливішою функцією науково-педагогічної діяльності, суб'єктом та об'єктом котрої є викладач та студент. Успішна реалізація даної функції є свідченням єдності їхніх поглядів, переконань, соціальної, професійної та особистісної спрямованості, визнання традицій, оперування тією ж самою системою знань, умінь та навичок. Вона є доказом сформованості їхнього світогляду, національної самосвідомості, професійної етики. Важливими механізмами формування такої духовно-культурної єдності є педагогічне спілкування, навчання, практична професійно орієнтована співпраця, організовані на суб'єкт-суб'єктних засадах, де не лише демонструється, а й виявляється готовність бачити і розуміти співрозмовника, самоцінне ставлення до нього, паритетність позицій, відхід від рольової взаємодії.

### **Література:**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, 2004. – 576 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия // Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Совр. слово», 2005. – 720 с.

*Космачева Н.В., к.пед.н., доцент, член-корр. АМСКП,  
Московский государственный областной  
социально-гуманитарный институт, г. Коломна*

### ЧТО ТАКОЕ ДУХОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ТРАКТОВКЕ

*У статті зроблена спроба розкрити сутність духовної складової природи людини на основі синтезу світського та християнського підходів. Автор припускає, що проявами духовності можна вважати: долученість до загальнолюдських цінностей і народної духовної культури; прагнення до істини, добра і краси; потреба до самопізнання, самовдосконалення та самореалізації; совісність; творчість; здатність любити і приймати любов і ін*

**Ключові слова:** *духовність, духовні цінності, духовне становлення особистості.*

*The attempt to discover the essence of spiritual part of human nature on the basis of synthesis of secular and Christian approaches is undertaken in the article. The author assumes that it is possible to consider as spirituality displays: inclination to universal values and national spiritual culture; aspiration to true, good and beauty; requirement of self-knowledge, self-improvement and self-realization; conscientiousness; creativity; ability to love and accept love, etc.*

**Keywords:** *spirituality, cultural wealth, spiritual formation of the person.*

На современном этапе, во время переоценки ценностей и переосмысления жизненных приоритетов, проблема духовно-нравственного воспитания является особо актуальной. Одним из, пожалуй, самых сложных аспектов данной проблемы, является вопрос о духовной составляющей человека. Исследователи рассматривают проблему духовности и с точки зрения светского понимания, и с точки зрения христианской, где понятие духа человека происходит от Святого Духа. Часто эти две точки зрения разводят, они существуют параллельно. Однако, в связи с тем, что в настоящее время в научной литературе широко представлены работы, посвященные духовно-нравственному развитию личности с учетом религиозных категорий (Б.С. Братусь, Т.И. Петракова, М.В. Захарченко, Т.А. Берсенева и др.) и снятию противоречий в отношениях между наукой и религией (М.Б. Менский, Б.У. Родионов, Ю.С. Владимиров и др.), считаем целесообразным рассматривать выше обозначенные вопросы исходя из принципа синтеза науки, образования, религии и культуры (Д.В. Чернилевский, Б.С. Гершунский, А.В. Вознюк и др.). Научное знание шире и глубже там, где есть видимые, материальные объекты. Религия, духовный опыт святых отцов и учителей Церкви дает нам глубокое знание о невидимом, духовном. Научные знания и духовный опыт дополняют друг друга, их синтез поможет нам увидеть более полную картину о сущности человека, точнее определить духовную составляющую личности и грамотно выстроить процесс духовно-нравственного воспитания.

Итак, обратим внимание на светские трактовки понятия духовность. Под духовностью понимается богатство внутреннего мира личности (С.К. Бондырева), родовое определение способа человеческой жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), торжество идеального начала и подчинение себя духовно оправданным целям (Б.Т. Лихачев), отражение идеального в контексте собственной жизнедеятельности (И.М. Ильичева). По определению И.М. Ильичевой, духовность есть выражение потенциальной и актуальной сущности человека, принцип его жизнедеятельности, психологическое качество субъекта, специфическая активность, направленная на отражение идеального (принципы, нормы, цели жизни и т.п.) и проявляющаяся в ответственности, самоактуализации, поисках смысла жизни, наличии особых потребностей, в том числе и потребности самопознания [3].

В христианстве – духовность человека заключается в его приобщении к Богу. Духовная жизнь – это жизнь в Боге и с Богом. Дух человека – это одна из составляющих его сущности, его природы. Духом человек стремится к Богу, духом поклоняется Ему и познает

Его, духом постигает смысл и назначение своей жизни. Благодаря совести (совесть, по словам учителей Церкви, – «голос Бога, отвращающий от зла») человек понимает, что соответствует воле Господа и что следует исполнять, а от чего следует отказаться, что противно Его воле. Святой Дух питает человеческий дух посредством молитвы (общения) и участия человека в таинствах. Известно, что человек сотворен по образу Божьему (Быт. 1:27), и призван стать святым («будьте святы, как свят Господь Бог ваш»). В связи с этим считаем возможным полагать, что человек может нести в духе и созидать некоторые свойства Бога. Например, если утверждается, что «Господь Бог есть истина» (Иер.10,10), то духовно развитому человеку свойственно стремление к истине. Если Бог «Творец неба и земли, видимого всего и невидимого», то деятельность человека, живущего духовной жизнью, будет отмечена творческими решениями. Если «Бог есть любовь» (1Ин.4,8;4,16), то человек духовный в своем сердце будет стяжать любовь к людям и к Богу, будет способен принять любовь как дар от Духа Святого и т.п. Плодами духа является любовь, радость, мир, долготерпение, благодать, милосердие, вера, кротость, воздержание (Гал. 5:22-23).

Основываясь на светском и христианском толкованиях духовности, попытаемся определить, каковы же характеристики духовной личности. На наш взгляд, духовность человека проявляется:

▲ В приобщении к традиционным духовно-нравственным ценностям и народной духовной культуре. Приобщиться – это не только узнать, но и «переоткрыть» данные ценности для себя, уважать, хранить, нести их через свою жизнь и передавать потомкам.

▲ В постоянной работе над нравственным совершенствованием. Здесь имеется в виду способность видеть свои недостатки, адекватно воспринимать критику, продумывать и применять методы по самовоспитанию; не отчаиваться от видения своих недостатков, но иметь силы «встать» и продолжать работу по самосовершенствованию.

▲ В стремлении к истине. Сегодня истину понимают как то, что существует в действительности. Истина есть соответствие знания действительности. Передавая значение истинного, мы используем и другие слова - правильный, праведный, честный, настоящий, подлинный, достоверный. Обратим внимание на основную составную часть перечисленных слов и увидим спектр различных смысловых оттенков истины - правило, праведность, честность, верность и др. Именно эти характеристики, на наш взгляд, являются проявлением духовности человека.

▲ В потребности к самопознанию и самореализации. В нашем понимании это значит стремиться познавать себя, осмысливать жизненные цели, «открывать» свой путь, находить в себе силы принять его и служить своими способностями окружающим.

▲ В необходимости слушать совесть и хранить ее чистой.

▲ В стремлении хранить мир в душе и в обществе. Нам представляется, что мир на земле начинается с мира в душе человека. Если человеку хорошо в душе – он добр, спокоен, дружелюбен, - то в его душе мир. Человек с миром в душе может сохранить мир в семье, а мир в семье способен удержать мир на земле. Такие рассуждения возлагают ответственность за мир на каждого человека, побуждают примирять ссорящихся, воспитывать способность прощать и просить прощение, очищать сердце и следить, чтобы в нем не зародилась вражда.

▲ В умении пользоваться своей свободой и уважать свободу других людей. Каждый человек свободен выбирать в том, как он поступит, что сделает, но за это он и несет ответственность. Важно уметь обуздывать безнравственные желания. Это и есть обретение внутренней свободы, понимаемой нами как активное нежелание или свободное отклонение безнравственных мыслей, чувств, поступков.

▲ В способности ценить, созерцать красоту и создавать красивое.

▲ В творчестве. Человек создает в своей жизни многое, особенно представители творческих профессий. Однако надо обозначить критерий в творчестве человека духовного. Он создает то, что созидает, возводя к цельности, и обогащает, а не разрушает, развращает, расщепляет сознание человека (живопись, литература, театр, кино, научные теории и др.).

▲ В скромности и способности воздерживаться.

▲ В способности видеть в людях положительные качества, принимать других такими, какие они есть.

▲ В стремлении к добру. Добром обычно называют все положительное, хорошее, полезное. Однако следует отметить, что христианский и светский взгляды на понятия «хорошего» и «полезного» совпадают не всегда. Важно совершать добрые дела, согласуясь с совестью. К сожалению, в нашем обществе часты случаи «делания добра» с расчетом выгоды или возникающие в результате человеческих амбиций. Тогда делание такого добра становится бесполезным для человеческой души с точки зрения христианской.

▲ В способности любить и принимать любовь. Любить и принимать ту любовь, которая долготерпит,

▲ милосердствует, не завидует,

▲ не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется о неправде,

▲ а сорадуется истине, всё покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит и никогда не перестает...» (1 Кор. 13:4-8).

Итак, перечисленные нами характеристики духовности приемлемы и с точки зрения светской, и с точки зрения христианской. Однако с точки зрения христианской они будут казаться ущербными, т.к. здесь упущена, возможно, самая значимая для христиан составляющая – это истинная вера, доверие и любовь к Богу. Истинная вера не в том, что «Бог есть, но Ему до меня нет дела», а в том, что «Бог есть и Ему до меня есть дело». Считая Бога источником духовных сил, христиане прибегают к Нему за помощью для укрепления и восполнения духовного. Помимо стяжания любви к людям, они стяжают и любовь к Богу, их душа и разум стремятся к Богопознанию.

Также следует отметить, что степень выраженности каждой из вышеперечисленных составляющих духовности у каждого человека своя. Так, у одного могут быть ярче выражены одни проявления, у другого – другие. Зависит это во многом от того, насколько человек стремится к совершенствованию в духовном плане и какие составляющие духовности являются для него наиболее значимыми. В педагогической науке и практике, на наш взгляд, все же следует ставить вопрос о создании условий для становления всех составляющих духовности у подрастающего поколения.

#### Литература:

1. Антоний (Блум), митр. Сурожский. Тело, дух, душа: целостность человеческой личности // [http://www.mitras.ru/whole\\_human.htm](http://www.mitras.ru/whole_human.htm)
2. Библия: книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. - М.: Российское библейское общество, 2002.
3. Ильичева И.М. К методологии духовно-нравственного воспитания // Практическая психология образования XXI века: духовно-нравственное воспитание в образовательном пространстве России: Сб.науч.статей и материалов XI Всерос.научно-практич.конф. – Коломна: МГОСГИ, 2011. – С. 36-40.
4. Ильичева И.М. Психология духовности: учебное пособие. - Коломна: Тираж, 2000.
5. Лука (Войно-Яснецкий), архиепископ. Дух, душа, тело. - М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 1999.
6. Маслов Н. В. Основы русской педагогики. - М: Самшит-издат, 2007.
7. Метафизика. Век XXI. Альманах. Вып.3: наука, философия, религия / Под ред. Ю.С. Владимиров. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
8. Янушкявичене О.Л. Духовное воспитание: история и современность. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2008.

*Олексюк О.М., д.пед.н., професор,  
завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

## ФЕНОМЕН «ЗОВНІШНЬОГО» І «ВНУТРІШНЬОГО» ДІАЛОГУ ЯК МЕХАНІЗМ ДУХОВНОГО ЄДНАННЯ СУБ'ЄКТІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*В статье раскрыты особенности ценностного взаимодействия педагога и ученика в музыкально-педагогическом процессе. Освещены механизмы диалогического музыкально-педагогического процесса в высшей школе. Обоснован опыт рефлексии ценностных компонентов междисциплинарного художественного образования.*

**Ключевые слова:** *междисциплинарное художественное образование, диалог, ценностные компоненты, опыт рефлексии, музыкант-педагог.*

*In the article the features of the value of the teacher and student interaction in the musical-pedagogical process. Highlight the mechanisms of dialogic musical pedagogical process in higher education. Grounded experience of reflection components intersubjective value of art education.*

**Keywords:** *intersubjective art education, dialogue, value components, the experience of reflection, a musician and teacher.*

Тенденції розвитку сучасної вищої школи свідчать про те, що в розумінні сутності і значення діалогу важливо не лише розкрити його загальну ціннісно-смыслову і функціональну спрямованість з позиції «теорії про нього», а й поглянути на нього «зсередини» самого процесу, осмислити з позиції певної за характером взаємодії суб'єктів – викладача й студентів. Діалогічна форма спілкування є найбільш професійно значущою, оскільки результатом комунікативної діяльності майбутнього фахівця є новоутворення духовного змісту: уявлення, ідеї, риси характеру, інтереси, прилучення до цінностей іншого.

У ситуаціях діалогічного спілкування, які створюються нами в процесі професійної підготовки фахівців соціокультурної сфери, принципово змінюються позиції учасників: самовизначення відбувається в умовах навчальної дискусії, а вплив викладача на студентів замінюється їхньою особистісною взаємодією. Концепція дискусійного навчання полягає в організації поліфонії шляхом залучення студентів до діяльності, в якій основну роль відіграє соціокультурна норма. Існування ціннісно-смыслового аспекту завжди включає прийняття рішення, ситуацію вибору. Відтак освітній процес відбувається в умовах міжсуб'єктної взаємодії викладача і студента, коли має місце не просто співпраця заради результату, а пошук згоди в смислах. Зазначимо також, що формування ціннісно-смыслового самовизначення студентської молоді супроводжується освоєнням механізмів саморегуляції і само актуалізації, які створюють нові можливості розвитку особистості.

Орієнтація на розвиток учня як особистості, індивідуальності і активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності педагога, що набуває сьогодні принципово нового сенсу - підтримання людини в духовній «самопобудові» (С.Кримський), формування здатності до життєвого самовизначення. Ця діяльність має характер діалогу, співпраці, співтворчості, в процесі яких домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом.

Разом з тим аналіз педагогічної і, зокрема, музично-педагогічної практики виявляє серйозні недоліки стосовно розвитку професійної діяльності педагога, пов'язані, насамперед, з небажанням відмовитися від застарілих стереотипів. Причини цього феномена багатоаспектні: панування історично сформованого відчуження педагогів від демократичних виховних технологій; відсутність ціннісно-смыслових орієнтирів і можливостей їхнього проектування на реальну діяльність тощо. Позбутися таких тенденцій можна, на наш погляд, за умов реалізації діалогічної парадигми, яка ґрунтується на принципі ціннісної взаємодії музики, педагога і учня. Спробуємо окреслити контури нового погляду на проблему діалогу,



використання його феномена в переосмисленні деяких теоретичних науково-педагогічних конструкцій. Першим пробним каменем для досягнення визначеної нами мети є низка питань, пов'язаних із психологічними дослідженнями музичного розвитку в парадигмі діалогу.

Слід зазначити, що теоретичним джерелом концепцій діалогу ХХ ст. є дослідження свідомості, здійснені Е.Гуссерлем у рамках феноменології. В подальшому ряд видатних філософів (М.Бахтін, М.Бубер, В.Біблер, М.Марсель, С.Франк, М.Хайдеггер та ін.) запропонували свої моделі діалогу. Так, М.Бахтін [4] у праці «Проблема поетики Достоєвського» не лише дослідив поліфонічний роман, створений Ф.Достоєвським, а й змалював істотно нову картину світу. Він, зокрема, вважав, що існує особлива діалогічна сфера буття людини, яка не піддається художньому освоєнню з монологічних позицій. Основна особливість романів Ф.Достоєвського, згідно з М.Бахтіним, це безліч самостійних голосів і свідомостей, справжня поліфонія рівноправних свідомостей з їхніми світами. Ще одна риса творчості Ф.Достоєвського, на думку М.Бахтіна, полягає у баченні світу не як становлення і розвитку, а як співіснування і взаємодії. Діалог у цьому світі є не проявом суперечностей як моментів якогось більш загального процесу розвитку, а співіснуванням і взаємодією свідомостей, які ніколи не зводяться в єдине ціле.

Діалогічну інтерпретацію психологічних механізмів підготовлено ідеями М.Бахтіна про розуміння будь-якої взаємодії свідомостей як їхнього діалогу. Як припущення нової психологічної теорії знаходимо у М.Бахтіна, що: «жити – означає брати участь у діалозі, тобто запитувати, прислухатися, відповідати, погоджуватися тощо. В цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям:» – очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками.

Згідно з М.Бахтіним, текст твору можна зрозуміти як продукт спілкування (діалогу свідомостей), а будь-яке спілкування зі світом культури стає «запитуванням і бесідою.» Отож будь-який філософський чи літературний текст можна вважати діалогічним. Текст музичного твору також можна розглядати як діалогічний. Є.Назайкінський [6] стверджує, що до музичних діалогів прикладаються майже всі античні критерії, за допомогою яких характеризують мовні діалоги. Аналізуючи розробкові частини музичних творів, автор розглядає спосіб і характер діалогу музичних тем, його процесуальні характеристики.

Сучасні вчені (зокрема В.Медінцев) припускають, що М.Бахтін, вводячи музичний термін «поліфонія» для аналізу літературного твору, передбачав можливість застосування свого методу в музикознавстві і в музичній психології. В концепції В.Медінцева запропоновано дефініцію психології музичного розвитку в парадигмі діалогу. Вона полягає в тому, що музичний розвиток індивіда здійснюється в діалозі його свідомості і свідомостей, зовнішніх стосовно нього; як зовнішні суб'єкти діалогу можна розглядати персоналії і свідомості, закарбовані в творах музичної культури. Розгляд окремих епізодів діалогу з певним музичним твором як носієм цінності, мовного діалогу з педагогом слід розуміти як дослідницьку ідеалізацію діалогу. Але припустимо, що діалог є не лише якістю, властивою людській взаємодії, а й якістю, притаманною світові. Як таке припущення може позначитися на нашому розумінні синтетично-діалогової парадигми в музично-педагогічній освіті?

Відповідаючи на це запитання виділимо декілька основних положень, які, на думку Г.Щербакової [9], становлять сутність музично-педагогічних цінностей: а) музика як вид мистецтва є одним із способів пізнання життя і самопізнання, що досягається педагогом і учнями у співтворчому музично-психологічному спілкуванні; б) музика як самоорганізована система постійно перебуває у стані «рухомого спокою» (О.Лосєв) як «діалектики послідовності й одночасності форми становлення і форми кристалізації», що визначає необхідність неперервного розвитку і вдосконалення музичної педагогіки; в) музика – багатогранний світ, який поєднує безліч оригінальних авторських світів (свідомостей). Ці світи вступають у ціннісну взаємодію з колективним суб'єктом пізнання (педагогом і учнем) і створюють у цьому процесі цілісну музично-педагогічну систему; г) педагог і учень – колективний суб'єкт ціннісної взаємодії, що взаємозбагачує їх і сприяє успіху музично-педагогічної освіти.

Осягнення світу музичних цінностей як акт спільних дій педагога і учня спрямовує їх у сферу естетичного проникнення в таємницю світобудови. І, якщо визнати, що світ, в якому ми реально живемо, є фундаментально поліфонічним, то здатність учасників музично-педагогічного процесу до діалогу – це не просто особистісна якість, а свідчення адекватності людини загальним законам світобудови. Важливими щодо цього є висновки Г.Щербакової стосовно сутності музично-педагогічної освіти як складного утворення, адекватне уявлення про яке можна одержати лише в контексті системного аналізу. Спинимось докладніше на цьому аспекті проблеми.

Світ музичних цінностей як об'єкт пізнання в музично-педагогічній освіті являє собою складну саморозвиваючу систему. О.Лосєв, досліджуючи закони музичного буття, виявив його циклічність, постійне спрямування від Хаосу до Космосу і від Космосу до Хаосу («Хаокосмос»). Б.Асаф'єв [3], аналізуючи творчість О.Скрябіна, сформулював так званий «існуючий порядок речей, протест і спрямованість до нового порядку». Б.Яворський (10) підтримував висунуту О. Лосєвим ідею «Хаокосмосу». Він писав: «За мою теорію епохи переплітаються, кінцева фаза попередньої збігається одночасно з початковою фазою наступної епохи».

Розвиваючи ідеї вчених різних наукових сфер (Т.Парсонс, І.Пригожий, І.Стенгерс та ін.), Г.Щербакова [9] визначає музично-педагогічний процес як взаємодію трьох саморозвиваючих систем: світу, музичних цінностей, особистості учня та особистості педагога. Музичне мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу, звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через Час і Простір. Педагог зобов'язаний прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на погляд Г.Щербакової, в музичний Всесвіт передбачає особливий вид спілкування, в процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому – давно забуті риси.

Музична педагогіка, як і весь музичний світ, – це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Музично-педагогічна освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного Всесвіту, становлення і розвиток у музично-педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта-педагога. який здійснює взаємозв'язок між всіма компонентами системи. Співзвуччя і гармонія в «тріо» - музика, педагог, учень здійснюється, згідно з Г.Щербаковою, через співпереживання і співтворчість. Таким чином, у музично-педагогічному процесі втілюється концепція синтетично-діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку.» Синтетично-діалогічне спілкування між об'єктом – носієм цінності (музичним твором) - і колективним суб'єктом пізнання і ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в музично-педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: вчитель-учень, об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні і на світоглядному рівні – у співтворчості. Отже, в музично-педагогічному процесі, вважає Г.Щербакова, через ланцюг ціннісної взаємодії виникає синтетично-діалогічна парадигма: композитор – музичний твір – музикант-педагог – учень + співпереживання + співтворчість.

Обов'язковою умовою творчого осягнення музичного твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, тому що поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» і ототожнення з цим «іншим». У разі роботи з текстом музичного твору цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой. Специфіка музичного виконавства актуалізує «співучасне буття» (М.Бахтін). Діалогічна стратегія розуміння в цій ситуації стає гомоморфною щодо діалогу Слова і Діла. Прочитання музичного тексту як реалізація принципу «Спочатку було Слово» і виконання тексту як реалізація принципу «Спочатку було Діло» утворюють «рубіж свідомостей» і культур (Л.Надірова). І, якщо в спільному співтворчому акті з композитором взаємодія педагога і учня виходить з настанови співпереживання, то авторський світ слугує основою для

створення свого виконавського світу.

Викладена вище сутність взаємодії створює в музично-педагогічній освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається подолання традиційного «діадного мислення». Натомість відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу – це постійний пошук єднання, основою і провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя іншої людини. Доречно в цьому зв'язку зазначити, що М.Бахтін не відзначав несумісності між багатоголоссям світу та існуванням індивідуальної свідомості. Це багатоголосся може бути перенесене всередину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

Варто мати на увазі, що емпатичне співпереживання під час музичного сприйняття є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісним «Я» композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою «Ми» – сферою інтерсуб'єктивності. Згідно з феноменологічним підходом до аналізу музики, конструювання інтерсуб'єктивного «Ми» можливе лише за умови самоконституювання музичного «Я». Відтак інтерсуб'єктивність є гарантом повноцінного морально-естетичного осягнення музики, оскільки включає тенденцію самоусвідомленої ідентифікації особистості як і з музичним цілим, так і з історично закріпленим у ньому людським досвідом естетичних відношень. Разом з тим, як зауважує Р.Тельчарова [8], без визнання суспільно-історичних детермінант знання суспільно-історичних детермінант музичної свідомості, феноменологічне конструювання музичного предмета в просторі інтерсуб'єктивної дійсності, навіть в абстрактно-формальних структурах музики, є майже неможливим. Автор пропонує метод діалектичної феноменології, в якому поєднується теза про об'єктивну реальність існування музичного твору з тезою про його конструювання музичною свідомістю.

Діалогічність свідомостей як себе самого, вміння жити переживанням героїв – всі ці емпатійні процеси пов'язані зі співтворчістю, яка проявляє себе в позитивній надлишковості та багатозначності образів. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між композитором і тим, хто осягає процес творення. Важливою є роль у цьому діалозі музичної мови і музичного мислення різних історичних епох

Основним психологічним механізмом, що забезпечує загальний модус осягнення музики під час діалогічного спілкування самостійних свідомостей композитора - виконавця - слухача, є «механізм емпатійного резонансу» (Л.Бочкарьов), сутність якого полягає в емоційній ідентифікації.

Таким чином, у музично-педагогічному процесі осягнення музичного твору супроводжується як обов'язкова умова співпереживанням і співтворчістю. Запропонована вище схема відображує принцип обміну цінностями, в ході якого через реалізацію зворотного зв'язку виникає ефект емоційного резонансу.

Ціннісна взаємодія музики, педагога і учня в музично-педагогічному процесі – провідний принцип творчого спілкування, спрямований на створення синтетично-діалогічної парадигми. Специфічні завдання і зміст досліджуваного процесу зумовлюють функціонування в ньому двох форм діалогу – «зовнішнього» і «внутрішнього», які в реальному бутті діалектично між собою взаємодіють. Так, скажімо, в одному випадку «внутрішній» діалог як форма спілкування музиканта-педагога із самим собою, може існувати паралельно «зовнішньому». В іншому випадку ці форми діалогу навіть зливаються в єдиний духовно-енергетичний потік, надаючи тим самим усім сторонам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сислової забарвленості.

З узагальнення викладеного, випливає висновок про те, що діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання - підводить майбутнього музиканта-педагога до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми - це результат зусиль його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу музика як носій Істини, Добра, Краси забезпечує гармонійне поєднання загальної і

професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога.

**Література:**

1. Аболина Т.Г. Исторические судьбы нравственности: Философ. анализ нравственной культуры. – К., Либідь. – 1992. – 195 с.
2. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема. – К.: Наук.Думка, 1993. – 130 с.
3. Асафьев Б.В. О музыке XX века. – Л., 1982.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
5. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность: Межвуз. сб. науч. тр. – М.: Искусство, 1979.
6. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982.
7. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. – К.: Знання, 2004. – 256 с.
8. Тельчарова Р.А. Введение в феноменологию музыки. – М., 1991. – 214 с.
9. Щербакова А.И. Философия музыки и музыкального образования. Часть I. Учебное пособие. – М.: ООО «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС»», 2008. – 256 с.
10. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Ред. – сост. И.С. Рабинович. – М., 1972.

УДК 371.2 (09)

*Рибалка В.В., д.психол.н., професор,  
головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, радник директора  
Інституту обдарованої дитини НАПН України, м. Київ*

**ТВОРЧІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

*Анализируются мировоззренческие, духовные и творческие принципы развития личности одаренной учащейся молодежи в условиях содействующего общества. Делается вывод, что важнейший аспект понимания творчества заключается в лучшем осознании органического единства наследственного и изменчивого, традиционного и инновационного, эволюционного и революционного, нового и старого, консервативного и креативного, репродуктивного и творческого в развитии всего сущего.*

***Ключевые слова:** мировоззренческие, духовные и творческие принципы развития личности, одаренная молодежь, содействующее общество, природа творчества, наследственное и изменчивое, эволюционное и революционное, репродуктивное и творческое.*

*World views, spiritual and creative principles of personality development of the gifted young people in the conditions of assisting society are analyzed. The conclusion is drawn, that the major aspect of understanding the creativity lies in the best awareness of organic unity of the inherited and changeable, the traditional and innovative, the evolutionary and revolutionary, the new and old, the conservative and creative, the reproductive and creative in the development of all existing things.*

***Keywords:** world views; spiritual and creative principles of the development of a personality of gifted young people; the assisting society; the nature of creativity; the inherited and changeable, the evolutionary and revolutionary, the reproductive and creative.*

Проблема розвитку обдарованої учнівської молоді є актуальною для будь-якого суспільства, зацікавленого у власному прогресі. Актуальна вона і для кожного громадянина, оскільки обдарована дитина привертає до себе увагу у сім'ї, в школі, на предметних олімпіадах, мистецьких конкурсах, при спілкуванні – перспективною своєю особистістю, передусім, своїм оригінальним світоглядом, духовністю, творчим потенціалом.

Тому на неї покладають свої сподівання батьки і вчителі, оточуючі, вважаючи її певним авангардом учнівської молоді, яка має перспективи стати лідером у дорослому віці і очолити прогресивний рух суспільства у певному напрямку. Ось чому такими актуальними є питання її розвитку і саморозвитку, соціо- та самоактуалізації на користь спільноти, кожного її члена та неї самої. Розглянемо цю проблему докладніше.

Так, світогляд обдарованої дитини – це її своєрідний погляд на світ з його певними просторовими і часовими, формальними та змістовими особливостями. Однією з них є уявлення про безмежність і вічність життя дитини в безмежному і вічному світі, що приймає її у своє лоно, але і привласнюється самою дитиною як певна світоглядна цінність. Засвоюючи у дошкільному та шкільному віці знання про світ, обдарована дитина поступово усвідомлює його макро- і мікрокосмічні характеристики, оволодіває ноо- та нанотехнологіями його споглядального і перетворювального осягнення і вдосконалення. В цих умовах, у підлітковому віці перед обдарованою особистістю постає, зокрема, проблема вічності світу і свого власного безсмертя в цьому часовому вимірі світу.

Саме про дану «безсмертисну» особливість підліткового віку говорив відомий богослов, філософ, психолог і педагог В.В.Зенківський, коли вказував на неї, як на одне з можливих вирішень підлітком есхатологічної проблеми. Він вказував про уявну здатність дитини долати уявлення про смерть через мрію про безсмертя. Наш власний досвід підтверджує цю думку вітчизняного мислителя, яку можна доповнити ще й тим, що дана мрія виступає своєрідним мега-мотивом долання одного із найголовніших протиріч юного життя – між смертю та життям, – в межах якого можуть вміщуватися усі інші менш масштабні, але підпорядковані йому протиріччя. Крім того, ідея безсмертя може виступати також формою особистісного захисту від багатьох маргінальних, кризових, депресивних, хворобливих, суїцидальних тощо тенденцій, з якими час від часу стикається у своєму житті людська особистість.

Друга очевидна риса особистості обдарованої дитини – це її природжена духовність, природна орієнтованість на Добро, Красу, Істину. Всім відомі картини Рафаеля, Мікельанджело, Леонарда да Вінчі, на яких зображена Богоматір з дитиною, Мадонна з юним ангелом на руках, котрі випромінюють саме духовність у своєму загальнолюдському та божественному сенсі – в останньому випадку можна говоримо про Віру, Надію й Любов як про духовну сутність життєвої єдності матері й дитини. Як висловився один із обдарованих учнів Новомосковського колегіуму № 11 Дніпропетровської області, саме в такому духовному раю виховується і зростає людина з її обдарованістю, талантом, геніальністю.

Споглядання і розуміння світу як духовного осереддя, колиски становлення дитини з якостями особистості поступово і закономірно переходить в її прагнення перетворення світу, творення «другої», ще більш прекрасної і досконалої природи [1].

Тому так важливе природне розуміння творчих тенденцій у розвитку та діяльності обдарованої дитини, що може її зробити більш ефективною і щасливою у житті.

В цьому плані доцільно звернутися до розуміння творчості в науці. Так, у Філософському словнику під редакцією І.Т.Фролова ми знаходимо визначення *творчості як "процесу людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності. Творчість представляє собою виникаючу у праці здатність людини будувати із матеріалу дійсності (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні потреби"* [2, с. 456].

З цього визначення випливає потреба розгляду творчості в контексті як природної, так і соціальної дійсності. Відповідно до цього, великий дослідник природи К.А. Тимирязев слушно стверджував, що "природа творчості – це творчість самої природи". Ця, на перший погляд, філософська метафора має глибинний природничо-науковий сенс, адже людина як суб'єкт творчості в умовах природи і як вершинне творіння природи, має краще відрефлексувати креативний процес власного природного походження і творіння в процесі розвитку і саморозвитку, виховання і навчання, самотворення і творення вже нею «другої природи», звернувшись до відомих механізмів природного породження живого. А це

пов'язано, передусім з генетикою, з креативними механізмами спадковості людини тощо.

Згідно закону еволюції, відкритого Ч. Дарвіним, усе розмаїття біологічних видів створилося у процесі природного відбору за двома принципами – спадковості і мінливості – як двох головних аспектів природного творення живого. Звичайно, що цей закон містить у собі значно глибші механізми, але для розуміння природи творчості можна почати з даного рівня узагальнення.

У зв'язку з цим, важливий аспект розуміння творчості полягає в кращому усвідомленні органічної єдності спадкового та мінливого, традиційного і радикального, еволюційного та революційного, нового та старого, консервативного і креативного, репродуктивного та творчого в розвитку усього суцього. Нове, творче органічно виростає зі старого, традиційного, репродуктивного. Ця точка зору виключає домінуючий зараз абстрактний розгляд творчого як чогось абсолютно нового – воно завжди є відносно новим у порівнянні з чимось сталим, старим, яким з часом стає і нове в плині часу, в процесі розвитку, еволюції природи і самої людини.

Цікаво те, що батьківщина Ч. Дарвіна, автора закону еволюції, тобто Велика Британія, виявляється суспільно побудованою певною мірою начебто на засадах цього закону. Так, її політична система передбачає існування двох партій – консервативної та лейбористської, які співпрацюють одна з одною, реалізуючи або більш традиційні, або більш радикальні тенденції у державному житті країни і раціонально поступаються одна одній залежно від конкретної історичної ситуації. Наслідком такого консервативно-креативного устрою постає стабільне і прогресивне існування країни, накопичення усього цінного і доцільне збагачення й оновлення країни впродовж багатьох століть існування і розвитку британського народу. До речі, в патентному фонді Англії міститься найбільше, ніж в інших країнах, патентів на винаходи – більше п'яти мільйонів (!).

Слід також підкреслити, що і сама формула патенту, вироблена в Англії, передбачає єдність сталого прототипу, тобто попередньо існуючого об'єкту, та рис його розвитку – на основі внесення у прототип ознак новизни, завдяки чому і розвивається цей об'єкт.

Слід відмітити комплексний характер творчості, її зв'язок зі сферою пізнання, точніше сказати, – з інфраструктурою наукового дослідження актуальних проблем та інфраструктурою інноваційної діяльності, яку утворюють проектно-конструкторські установи, досвідне і серійне виробництво нової продукції. Тобто, у суспільному розподілі праці творчість тісно пов'язана, з одного боку, зі складною науковою сферою, про яку ще у середині минулого століття писав академік В.І. Вернадський, а з іншого - з інноваційною діяльністю. Тобто, в ідеалі існує певний науково-креативно-інноваційний суспільний, державний, міждержавний, світовий комплекс, в контексті якого і розвивається предметний світ планети, її ноосфера.

Поза цим комплексом можна говорити лише про абстрактну творчість, продукти якої тануть у глибинах свідомості індивідуальних і самотніх творців або у паперових надрах наукових звітів і фантастичних літературних творів, хоча і це не слід відкидати. Адже навіть тоді, коли індивідуальна творчість функціонує автономно, є начебто виведеною із суспільної інфраструктури, вона опосередковано пов'язана з нею, і з часом закономірно повертається у суспільство, щоб реалізувати свої продукти через певну соціальну та державну організацію творчо-інноваційного процесу. В цей комплекс включаються ще й правовий, патентно-ліцензійний, інформаційно-фондовий, психологічний, педагогічний, дослідний, економічний, маркетинговий, ринковий компоненти комплексу, розвинутість яких визначає успішність творчості як суспільного феномену, її масовість й суспільну дієвість.

Такий комплексний підхід вже забезпечив організацію масової творчості у народному господарстві Японії, Європи, США. Так, у Сполучених штатах соціологи виділяють навіть так званий творчий клас (а не архаїчні класи робочих, селян та експлуататорів), в який входять десятки мільйонів вчених, винахідників, конструкторів, інженерів, технологів, програмістів, композиторів, діячів мистецтв, продюсерів, маркетологів, кваліфікованих робітників тощо. У передових країнах світу створена суспільна та державна соціально-

економічна система, суспільно-психологічна атмосфера сприяння творчості, правове та інформаційне забезпечення науково-технічного та соціально-економічного прогресу – на основі організованої наукової, творчої та інноваційної діяльності мільйонів людей.

Отже, творчість має свою природну і соціальну, суспільну та індивідуальну основу, але психологічно реалізується її суб'єктом – особистістю в її індивідуальній та соборній формах. Згадаємо визначення особистості М.Я. Гротом як *«надіндивідуального, божественного та творчого начала в людині»*. Така особистість органічно пов'язана із суспільством численними соціальними, юридичними, інформаційними, економічними, організаційними відношеннями, що визначає багатогранний особистісний потенціал творця. На відміну від такого творця, класичний пролетарій здійснює свою діяльність як обмежений (не зважаючи на ідеологічні декларації) індивід чи навіть організм, що здатний переважно лише до повторення, репродукції, а не творчості, що яскраво виявилось у застої цілої країни, СРСР, який призвів до відставання її від передових країн світу та саморуйнації. Про це вже багато написано, але часто випускається з поля зору та обставина, яка пов'язана із соціальністю, духовністю та творчим потенціалом особистості.

Саме це мав на увазі М.Я. Грот, надаючи поняттю особистості саме надіндивідуального або суспільного і, разом з тим, божественного, тобто духовного, творчого сенсу. Видатний вчений ще наприкінці ХІХ століття особливо наполягав на моральному характері творчої особистості. Століттям пізніше В.В. Давидов наголошував на єдності моральної, естетичної та інтелектуальної творчості, що повністю відповідає духовній природі прогресу людства й особистості. Такий же погляд на творчість відстоює український психолог В.О. Моляко. Порушення вказаної єдності в особистості суспільного, духовного і творчого одразу ж позначається на прогресі людства, обертаючи його прямо чи опосередковано у регрес, застій, деградацію.

Отже, вказаний вище комплекс соціально та індивідуально визначених факторів передбачає включеність суб'єкта творчості у складну соціально організовану наукову та інноваційну інфраструктуру, яку утворюють у сучасному суспільстві цілий ряд складових, таких як: організаційна, дослідницька, психологічна, педагогічна, патентно-ліцензійна, правова, економічна, проектно-конструкторська, виробнича, ринкова. З іншого боку, творчість передбачає тісний зв'язок з інноваційною діяльністю з впровадження нових ідей у виробництво нової продукції.

Якщо не враховувати цей комплексний характер творчості, то ми маємо справу з її імітацією, декларацією, підміною, фальсифікацією і врешті-решт - її нищенням, перетворенням на ерзац-творчість.

Підтримка творчих тенденцій передбачає соціально-психологічне, в тому числі і психолого-педагогічне забезпечення розвитку та саморозвитку соціоактуалізації та самоактуалізації творчого потенціалу обдарованої молоді. В цьому плані ***важливе значення має суспільне визнання творчо обдарованої особистості молоді як унікальної цінності та її реальна прагматична оцінка і ефективне використання державою.***

Вперше обдарована молодь цілеспрямовано оцінюється і використовується для зміцнення держави у древньому Китаї, правителі якого ще на початку нашої ери, прислухавшись до порад Конфуція та його учнів, почали залучати здібних молодих людей до управління країною. Може саме через цю обставину державність Китаю є однією з найстабільніших і найтриваліших у світі.

Відомо, що на початку ХХ століття саме на Сході, в Японії, з'явилася одна з перших державних програм роботи з обдарованою молоддю, за якою почалася її офіційна підтримка, а після здійснення диференційованої професійної підготовки - масове залучення в усі галузі народного господарства. Продовженням цієї політики стало створення після другої світової війни у знекровленій поразкою країні сонця, що сходить, нової державної програми *«Формування активного громадянина Японії»*, яка охоплювала молодь, починаючи з дитячого садочка і закінчуючи вищими навчальними закладами. Ефективною стала загальнодержавна акція з відрядження в цей період 40000 обдарованих випускників загальноосвітніх шкіл

Японії у найкращі університети світу. Після отримання вищої освіти і повернення на батьківщину більшості з них вони стали творцями японського «економічного дива».

В Росії вже на початку ХХ століття деякі вчені висловлювали думку, що обдарована особистість є головним багатством країни. Так, виходець з України, з Переяслава, О.Ф. Лазурський, учень академіка В.М. Бехтерева, вважав обдаровану особистість справжнім багатством, маючи на увазі її здатність генерувати нові ідеї, образи, приймати прогресивні рішення і втілювати їх у життя, у виробничу та суспільну практику. Саме сукупність творчих здібностей особистості, що призводить до успіху у будь-якій діяльності, і є головною ознакою її обдарованості.

Врешті рэшт, сама особистість як «надіндивідуальне, божественне і творче начало в людині», за тим же визначенням філософа і психолога М.Я. Грота, і є, в своєму первісному розумінні, уособленням обдарованості людини. Таких людей К.Е. Циолковський називав «двигунами прогресу людства». Саме в цьому сенсі перший президент Української академії наук В.І. Вернадський стверджував, що «немає нічого найціннішого в світі та нічого, що вимагає більшого збереження й поваги, ніж вільна людська особистість».

Проте, розуміння величезної цінності обдарованої молоді для суспільства і держави окремими видатними діячами, філософами, психологами, педагогами не приймалося до уваги керманічами царської Росії і СРСР, що і визначило впродовж одного століття розпад спочатку царської, а згодом і радянської імперії. Запізніле розуміння важливості розв'язання проблеми визнання пріоритетною цінністю і розвитку обдарованої молоді призвело лише у 90-х роках минулого століття до розробки перших державних програм з підтримки обдарованої учнівської молоді. Показово, що перші практичні кроки в її реалізації були зроблені вже у незалежній Україні, у керівників якої помітно посилювався інтерес до обдарованих дітей, до їх цінності для країни. Слід нагадати той факт, що на початку 90-х років минулого століття під особистим патронатом першого Президента України Л.М. Кравчука здійснювався психолого-педагогічний супровід впродовж 2-х років групи з 16 юних обдарованих музикантів, поетів, художників. Цей супровід проводили наукові співробітники Інституту психології України і працівники спеціального Центру по роботі з обдарованою молоддю при Кабінеті міністрів України.

З роками психолого-педагогічна підтримка обдарованої молоді набула більш широкого і відносно масового, хоча водночас і більш поверхового й формального характеру. Останнє пояснюється саме недосконалістю реальної роботи з виявлення та оцінювання обдарованих дітей як унікальної цінності і багатства держави. Відмітимо, що певний позитивний досвід роботи з обдарованими дітьми накопичений у школах нового типу - ліцеях (прикладом цього є Київський природничо-науковий ліцей №145 та ін.), гімназіях (гімназія № 28 м. Дніпропетровська тощо), колегіумах (Новомосковський колегіум №11 Дніпропетровської області та ін.), коледжах (коледж ім. В.О. Сухомлинського м. Києва), загальноосвітніх академіях (Академія дитячої творчості м. Миколаєва, Академія мистецтв м. Києва тощо), у дошкільних (за Державною програмою «Дитина»), у позашкільних (Український національний еколого-натуралістичний центр МОНМС України та ін.), у вищих навчальних закладах (система національних університетів і т.п.), яких в новій Україні налічується вже сотні і тисячі. Додамо до цього й ту величезну роль в оцінюванні творчого потенціалу, цінності обдарованої молоді, яку відіграє державна система конкурсів, олімпіад, фестивалів, змагань і особливо — Мала академія України «Дослідник».

Разом з тим, залишається гострою потреба у покращенні на системній основі роботи по державному оцінюванню і використанню особистісних, передусім інтелектуальних, творчих ресурсів обдарованої молоді, її цілеспрямованого залучення до розвитку культурного, науково-технічного, економічного потенціалу держави. Для цієї роботи, в умовах переходу до ринкової демократії і особливо — в ситуації сучасної фінансової кризи, слід краще використовувати ті соціальні і психологічні фактори, що властиві наявним освітнім можливостям і не потребують значних коштів. Це, передусім, необхідність подолання дорослими формального і поверхового ставлення до конкретних проблем кожної



юної обдарованої особистості, врахування її неповторної індивідуальності, що не терпить шаблонного бюрократичного ставлення до неї, за якого вона згортає свою творчу активність, уходить у скриту форму існування. Слід уникати декларативності, розриву слова і діла, епізодичності, компанійного характеру роботи, зневаги до дрібних, але неперервних справ і успіхів в цій роботі.

Для реального поцінування творчого потенціалу учнівської молоді найбільш ефективним є її визнання талановитими людьми з боку старшого покоління. Врахуємо при цьому більш як двотисячолітнє з половиною кредо давньогрецького філософа Протагора: «Людина є мірою всіх речей, існуючих і неіснуючих. А серед існуючих найціннішим для людини є інша людина». Тому до процесу оцінювання творчого потенціалу обдарованої молоді має значно більшою мірою залучатися найбільш талановита частина «дорослого» суспільства. Це стосується батьків, вчителів, наукової інтелігенції, діячів культури і мистецтва, майстрів підприємницької справи і менеджменту, представників громадських організацій, ЗМІ тощо.

Саме таким живим особистісним оцінюванням можна охопити майже весь контингент обдарованої молоді, адже обдарованість значної її частини знаходиться у латентному стані, така молодь навіть не підозрює про свої обдарування, про свою цінність для суспільства, держави і для самої себе. Не кажучи вже про те, що це часто межує з нехтуванням і приниженням суспільством цінності, честі і гідності обдарованої дитини, з необоротною втратою її творчого потенціалу.

Досвід роботи практичних психологів з психодіагностики особистості, а фактично – оцінювання особистісних ресурсів дітей, свідчить про те, що тільки одне тестування інтелекту, скажімо, абітурієнтів при вступі до ліцеїв, може "збільшити" для педагогічного колективу кількість обдарованих учнів і правильно ідентифікувати їх інтелектуальну цінність для сім'ї, суспільства і самої дитини вдвічі-втричі (!!!), перевести чимало дітей із статусу «невідомих обдарувань» у статус об'єктивно «існуючих» обдарованих учнів і сприяти подальшій цілеспрямованій роботі вчителів з розвитку і саморозвитку, соціоактуалізації та самоактуалізації їх здібностей.

Дана обставина свідчить про те, що більшість непротестованих таким чином учнів залишається неоціненою суспільством, приниженою в оцінці своїх інтелектуальних та інших особистісних властивостей, такими, що не знають своєї дійсної цінності і тому не можуть свідомо презентувати себе рідним, близьким, державі як обдаровані діти, що утворює серйозну проблему для їх існування.

Отже, оцінка цінності обдарованої молоді є конче актуальною і потребує свого кваліфікованого вирішення. В систематизованому вигляді і масовому масштабі вона тільки намічається в Україні – наприклад, у певних і поки що епізодичних спробах психологічної служби системи освіти. Така робота тільки розпочинається в деяких вищих навчальних закладах, в центрах незалежного тестування і центрах соціальної допомоги молоді.

Так, говорячи про психологічну службу системи освіти, то до намічених у стратегії її діяльності напрямків роботи слід було б додати ще один, що пов'язаний з психодіагностикою, психологічним розвитком, інноваційним консультуванням, корекцією і психотерапією особистості обдарованої учнівської молоді. Психологічна служба може вже наявними засобами проводити психодіагностичне обстеження і оцінювання психофізіологічних, інтелектуальних, академічних, рефлексивних, характерологічних, мотиваційно-сміслових, комунікативних властивостей особистості обдарованих дітей. Практика роботи психологічної служби підтверджує думку, що майже кожна дитина є в чомусь винятковою, обдарованою - справа лише в тім, наскільки широкою є система показників і критеріїв оцінювання здібностей дитини. Проблема полягає в тому, наскільки широким виявляється комплекс тестових засобів здійснення масового обстеження здібностей дітей, наскільки повно він охоплює структуру базових властивостей особистості і наскільки конкретизованими є показники цих властивостей.

Цікавий і дієвий досвід тестування і оцінки обдарованості студентів накопичений у

Національному університеті «Києво-Могилянська академія», де вже майже півтора десятиліття всі абітурієнти проходять через тестове обстеження і до ВНЗ приймаються найкращі за його результатами випускники шкіл. Викладачі академії відразу ж відчули високий особистісний потенціал студентів, принципову вимогливість з їх боку до якості викладання дисциплін і тому природним чином перебудували свою педагогічну діяльність відповідно до вимог обдарованих студентів, що кінець кінцем позначилося на якості їх професійної підготовки і самореалізації.

Цей досвід отримав подальший розвиток у започаткованому декілька років тому державному незалежному тестуванні випускників загальноосвітніх шкіл. Ця форма оцінювання знань старшокласників є перспективною в плані ідентифікації учнів як академічно обдарованих і має розвиватися далі. Сама поява таких центрів психологічно сприймається обдарованою молоддю як свідчення того, що держава дійсно цікавиться нею, очікує від неї творчих успіхів, що виступає важливим мотивом зростання їх особистості як цінності.

Можливими напрямками удосконалення масового державного незалежного тестування можуть стати наступні заходи:

- подальше поширення тестування учнів як середньої, так і початкової ланки загальної освіти, що може сприяти більш ранньому виявленню академічно обдарованої молоді і більш цілеспрямованій її підтримці з боку психологічної служби і педагогів загальноосвітніх навчальних закладів;
- проведення центрами державного незалежного тестування офіційної реєстрації учнів з академічною обдарованістю і надання їм цільової допомоги у влаштуванні до найкращих вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів;
- здійснення оцінювання творчого потенціалу студентської молоді в умовах вищих навчальних закладів і допомога їм у цільовому працевлаштуванні на найбільш доцільні робочі місця або у продовженні навчання в магістратурі і аспірантурі;
- поступове включення до складу тестових батарей, поряд з академічними, також тестів на визначення психофізіологічних, інтелектуальних, рефлексивних, характерологічних, мотиваційно-сміслових та комунікаційних обдарувань і доцільного використання тестових даних.

В цьому плані заслуговує на увагу майже 30-річний досвід роботи Ізраїльського центру екзаменів і оцінки, який створений університетами цієї країни з метою централізованого проведення різних екзаменів, зокрема, психометричного екзамену (на визначення рівня розвитку словесного і кількісного мислення), екзамену на знання англійської мови, івриту та екзамену для самостійного вирішення, приймальних іспитів на другу і третю академічну ступінь тощо. В умовах обмеження кількості місць в університетах країни даний центр виявляє найбільш здібних і обдарованих випускників, які отримують більше шансів на вступ до вищого навчального закладу і отримання кращої професійної освіти.

Отже, для покращення оцінювання особистісного, зокрема, академічного, інтелектуального тощо потенціалу, обдарованості учнівської молоді як унікальної цінності слід унести деякі корективи у роботу відповідних служб системи освіти та інших державних інститутів:

- визначити і реалізувати додаткові можливості психологічної служби системи освіти і соціальних служб для молоді у виявленні, оцінюванні, підтримці і пролонгованому соціально-психолого-педагогічному супроводі обдарованої молоді - в більш широкому віковому діапазоні та більш повному охопленні їх контингенту;
- увести в систему роботи існуючих центрів оцінювання, в тому числі і державних центрів незалежного тестування, цільових установок і завдань щодо виявлення і сприяння професійному становленню саме обдарованих випускників загальноосвітніх навчальних закладів;
- створити Державний центр оцінювання творчого потенціалу обдарованої шкільної,

професійно-технічної та університетської молоді з метою координації загальнодержавних зусиль з виявлення і ефективної роботи з обдарованою і талановитою молоддю як з індивідуальним і соціальним багатством держави. Одним завданням цього центру має стати створення державного банку даних щодо обдарованої молоді як головної цінності країни та програм її доцільного використання при вирішенні нагальних проблем суспільства.

Про те, що суспільна та державна підтримка обдарованої молоді ще має величезні резерви, свідчить та обставина, що у талановитого українського народу до сих пір немає жодного лауреата Нобелівської премії. Для того, щоб її отримати, обдарованому українцю слід виїхати в іншу країну, де така підтримка більш дієва, і отримати таким чином перспективу на отримання такої премії. Про це свідчить, зокрема, приклад Пулюя та інших талановитих вчених, які отримали Нобелівську премію, працюючи в інших країнах. Слід визнати, що в цих країнах створені більш сприятливі суспільні умови для творчого зростання, соціо- та самоактуалізації обдарованих і талановитих людей. Про це свідчить те, що в США, Європі та Росії – десятки нобелівських лауреатів. Коли ж Нобелівський лауреат з'явиться і в Україні, як створити в ній сприятливі для цього умови?

#### Література:

1. Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-метод. пособие / В.В. Рыбалка; НАПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых; Ин-т одаренного ребенка; МОН и НАПН Украины, Укр. науч.-метод. центр практ. психологии и соц. работы. – Одесса: «ІНТЕРПРІНТ», 2010. – 414 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

УДК 378.046.4

*Розина О.В., к.ист.н., доцент,  
МГОУ, ПАПО, г. Москва*

### О ДУХОВНОМ НАСЛЕДИИ ЦЕРКВИ В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАНИИ: АДЕКВАТНОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

*У статті розкривається суперечливість уявлень про духовну спадщину Церкви в сучасному суспільстві. Автор звертає увагу на неадекватність трактування низки педагогічних понять і моральних категорій у системі духовно-морального освіти і виховання.*

**Ключові слова:** *духовно-моральне виховання, духовна спадщина Церкви, дух, душа, психологія, православна культура, духовно-моральні цінності.*

*The article reveals the contradictory notions of the spiritual heritage of the Church in modern society. The author draws attention to the inadequate treatment of a number of educational concepts and moral categories in the spiritual and moral education.*

**Keywords:** *the spiritual and moral viovannya, spadschina spiritual church, the spirit, soul, psihologiya, Orthodox culture, spiritual and moralni tsinnosti.*

Системный нравственный кризис в современном обществе не отрицает, кажется, уже никто. Как отмечал в Пасхальном послании 2010 года Блаженнейший Митрополит Киевский и всея Украины Владимир, «мы не можем не заметить того, что мир, который лежит во зле (1 Ин. 5: 19), стал с еще большим упорством отвергать христианские ценности, что под лозунгом гуманности и свободы происходит вытеснение христианских начал из общественной жизни. Чудовищная рекламная индустрия непрерывно работает на то, чтобы сделать грех красочным, ярким, привлекательным, желанным. Для многих пороков в своем разнообразном проявлении становится смыслом жизни. Стремясь к нему, люди готовы жертвовать многим, в том числе и своей совестью. Соревнование в достижении лжеблаг

порождает разделение во всех сферах человеческой жизни; между людьми растет отчуждение, которого не должно быть, ибо это противоречит Божественному замыслу о человеке и духу евангельской любви» [5].

Специалисты различных отраслей знаний давно анализируют причины нравственной деградации, ее природу, ход и последствия. И выход из положения также давно предлагается – это возврат к традиционным истокам православной цивилизации и духовному наследию Церкви. Поиски различных земных ценностей не принесли счастья человеку. После духовных странствований он, подобно евангельскому блудному сыну, ищет дорогу домой.

Практическая реализация духовно-нравственного воспитания и образования на основе ценностей православной культуры происходит в различных формах, как в России, так и на Украине. Разрабатываются концепции духовного просвещения, проходит апробация учебных курсов, методических материалов и пособий. Проводится большая и разноплановая работа с семьями учащихся.

Все участники образовательного процесса ясно понимают, что в бездуховном и безнравственном пространстве нельзя решить задачи возрождения Отечества, традиционным фундаментом которого было восточное православие, его нравственные ценности и культурное достояние. Но понимание человеком смысла жизни и индивидуально-ответственное поведение есть ни что иное как реализация определенного образа жизни, который, в свою очередь, есть результат свободного и ответственного выбора определенного мировоззрения, которое реализуется в мыслях и поступках. Поэтому система морали фактически является частью мировоззрения определенного типа, его практическим компонентом, а нравственное воспитание – практический способ реализации определенного мировоззрения, так как обеспечивает единство мысли и чувства, слова и дела, убеждений и поведения в деятельности человека.

Таким образом, без свободного, сознательного, а потому и ответственного, личного выбора и главное - внутреннего изменения духовного мира человека невозможно решение задач духовно-нравственного воспитания. Без такого изменения его реализация будет носить внешний характер по отношению к личности ребенка – информационно - знаниевый, но не личностно-преобразующий. Человек не в силах изменить мир, но он в силах изменить себя. Это и есть цель духовно-нравственного воспитания. Фактически эту мысль выразил Патриарх Московский и всея Руси Кирилл: «Мы никогда не выйдем из кризисов, пока мы не изменим человека... Не может быть справедливого устройства жизни без устройства человеческой души» [6].

В этой связи возникает вопрос: какое отношение к возрождению человека имеет духовное наследие Церкви? Мы сегодня изучаем ее историю, церковную археологию, право – для чего?

Если человек будет знать: в каком году, по проекту какого архитектора и в связи с каким историческим событием был сооружен храм напротив дома, что изменится в его доме? Могут ли эти знания оздоровить нравственный климат в отдельной семье и обществе в целом? Может ли увеличение багажа знаний, развитие ума и памяти сделать человека нравственным, а знакомство с церковной археологией приобщить к духовному наследию Церкви? Ответы на эти вопросы предполагают адекватное, то есть точно соответствующее истине, понимание базовых духовных понятий.

Для начала определим критерий этой точности (адекватности). Православие имеет единое догматическое основание и единое восточно-христианское, святоотеческое толкование основных понятий и терминов христианской (православной) духовной, нравственной и художественной культуры. На фундаменте этих представлений возникла восточно-христианская цивилизация, определившая самобытный образ жизни многих поколений славянских народов, строивших свою жизнь на основе ее традиций. Возврат в воспитании молодого поколения к ее ценностно-смысловому ядру является реальным направлением в формировании цельности личности и достижения ею духовности.

Вместе с тем в годы безраздельного господства атеизма многие аксиологические

понятия, необходимые для плодотворного достижения целей образования, составляющие нравственное ядро личности, были сознательно вычеркнуты из системы педагогических знаний. К тому же традиционные идеалы формирования нравственных основ личности через религиозные ценности в условиях современной школы утратили свое исконное значение, и потому не являются практически значимыми категориями в современном образовании и воспитании. Эта ситуация – благодатная почва не только для очевидных действий, например, вторжения систему образования тоталитарных сект, но и для сознательных и несознательных искажений и подмен основных духовно-нравственных понятий.

Проблема проникновения различных сект и внедрения сектантских и оккультных учений в систему образования весьма актуальна. Однако их ложная духовность редко апеллирует к христианской традиции: оккультные учения, как правило, не скрывают своих восточных корней и не претендуют на православную почвенность. Поэтому основным «объектом противостояния» становится понятие «духовности», как отрешенности от низменного и устремленности к внутреннему совершенствованию, его природы, путей и методов достижения и т.п.

Однако для современного воспитания наибольшую опасность представляют не эти очевидно нехристианские подходы к определению базового понятия («духовность»), а умышленное или псевдонаучное его искажение в угоду определенному мировоззренческому выбору, чуждому ценностно-смысловому базису православия. Поэтому подмены и искажения фундаментальных понятий православной, прежде всего, нравственной культуры в секуляризованной педагогике носят системный характер.

В данной статье обратим внимание лишь на одну грань этой проблемы – представление о духовном наследии Церкви в современном обществе и воспитании.

Итак, что в современном обществе, а зачастую и в воспитании, понимается под *ДУХОВНЫМ* в наследии Церкви?

Ответ на этот вопрос зависит от мировоззрения отвечающего. Но секуляризованное понятие *ДУХА* ограничивает представление о *ДУХОВНОМ*.

Обратимся к словарям. В Большой советской энциклопедии *ДУХ* определяется как философское понятие о невещественном начале, производном от первичной материи. В таком случае *ДУХ* в практическом плане воспитания, через философский рационализм, отождествляется с психологическими способностями, мышлением и сознанием, что (в Толковом словаре С.И. Ожегова) дополняется представлением о начале, которое определяет последующее действие по принципу «В здоровом теле - здоровый дух».

Но далее этого толковые словари не идут: в них либо отсутствует понятие «духовный», либо оно определяется как «религиозное и церковное», «сверхъестественное божественное начало», то есть не в терминах секуляризованной науки.

Таким образом, *ДУХ* в светском понимании есть, а *ДУХОВНОГО* в секуляризованной науке нет. Но при этом есть представление о *ДУШЕ* и даже существует наука ее изучающая (*ПСИХОЛОГИЯ*) и лечащая (*ПСИХИАТРИЯ*). В этой связи о каком духовно-нравственном воспитании, и о каком духовном наследии Церкви идет речь в современной высшей и общеобразовательной школе?

Противоречие между наличием понятия о *ДУХЕ*, но отсутствием представления о *ДУХОВНОМ* объяснимо. Оно связано с ограниченностью материализма, который признается светской наукой единственно верным основанием.

Светская антропология исходит из представления о человеке, как о двух частном существе, имеющем *ТЕЛО* и *ДУШУ*, причем *ДУША* – это не отдельная субстанция, а свойство высокоорганизованной материи, при этом *СОЗНАНИЕ* – либо синоним души, либо ее проявление. *ДУШУ* еще называют *ПСИХИКОЙ* – особой формой отражения субъектом объективной реальности. Она представляется продуктом активной деятельности субъекта, и вместе с тем, через функцию ориентации, инструментом управления ею. По мнению материалистов, психика возникла на определенной ступени биологической эволюции, а принципиально иной характер труда человека (в отличие от инстинктивного поведения

животных) привел к формированию сознания, как качественно новой формы психики.

Поэтому *ПСИХОЛОГИЯ* изучает свойства сознания, а *ПСИХИАТРИЯ*, как отрасль клинической медицины, лечит, различными методами меняя качественные характеристики высокоорганизованной материи.

Но ограниченность секуляризованной науки проявляется в том, что она не может только в материальных категориях объяснить бессознательные психические процессы, объективно проходящие помимо их сознательного управления. Для этой цели еще в конце 80-х гг. XIX веке было введено «туманное» и противоречивое понятие *ПОДСОЗНАНИЯ*, результаты действия которого предлагается воспринимать на веру. Противоречивость этого понятия привела к различным его модификациям: «бессознательное» (З. Фрейд), «неосознаваемое» (И.П. Павлов, Д.Н. Узнадзе), «предсознание», «архетипы психики» (К. Юнг) и иные.

Материалистическое представление о двух частной природе человека не стало просто одной из научных гипотез, а было положено в основу философии и теории воспитания. Опираясь на такие представления о *ДУШЕ*, нам предлагают формировать у обучающихся определенное мировоззрение и образ жизни. Признание наличия в человеке души при отрицании ее Создателя приводит в секуляризованной педагогике к антропоцентрической установке на самодостаточность человека в его «безбожном» существовании.

Ценности секулярного мировоззрения исключительно материальные, смысл жизни – в получении удовольствий, а нравственные нормы – юридически необходимые условия регулирования общественной жизни. Приобщение к ним возможно через просвещение и изучение, то есть через «внешнее привитие». Однако своевременно не удовлетворенные запросы духа компенсируются за счет других сфер, что приводит к расстройству в иерархии психических сил, физическому или моральному саморазрушению личности. В этом корень аномальных явлений в поведении, нравственной деградации.

К категории удовольствия относятся и эстетические наслаждения. При таком подходе духовное наследие Церкви – это величие церковной архитектуры, красота иконографических образов и гармония церковной музыки. В представлении секуляризованной педагогики это и есть культурологический подход к преподаванию православной культуры в светской школе. Духовно-нравственное воспитание в современной школе, фактически, становится эстетическим, так как не формирует православного нравственного сознания и соответствующего поведения, не показывает человеку православный образ жизни, не побуждает его к внутреннему преображению.

Более того, исследователи, даже находящиеся в церковном сане, порой не видят связи между современным кризисным состоянием общества и отсутствием иерархичности в воспитании. Так, доктору исторических наук, протоиерею Петру Иванову, помощнику Управляющего Московской епархией по церковно-общественным вопросам, сопредседателю Координационного совета между епархией и Министерством образования области представляются логически необоснованными «утверждения о взаимосвязи целей воспитания в гуманистической педагогике — воспитания всесторонне развитой личности — и антиценностей современной цивилизации (борьбой за права сексуальных меньшинств и др.)» [3, 39].

Для православного миропонимания, в отличие от секуляризованного («безбожного»), это выглядит более чем очевидным. Всестороннее воспитание личности не предусматривает иерархичности (дух-душа-тело) и четких (абсолютных) критериев личного нравственного выбора (добро-зло). А развитие всех сторон личности без ее иерархического стержневого основания приводит к смещению в индивидуальном сознании критериев добра и зла, делает их относительными, поэтому в зависимости от текущих потребностей они меняются местами. Именно проблема выбора вектора воспитания личности (всестороннее развитие или иерархическое устройство) является мировоззренческим выбором между принципами секуляризованной и православной педагогики, нравственными ценностями «общества потребления» и православной нравственной культурой в формировании личности и

межличностных отношений.

При секуляризованном подходе образ жизни православных людей – некие ритуалы, обряды и традиции определенной группы верующих или даже красивый этнографический материал из бабушкиного сундука. Толерантность, понимаемая как равенство любых мировоззрений, требует уважения подобного рода представлений, наряду с уважением образа жизни тех, кто идентифицирует себя с иным религиозным или даже безрелигиозным выбором.

Этот подход соответствует современной релятивистской философии, пришедшей на смену ставшего немодным атеизма. Релятивизм — убеждение, что нет единой истины, одинаковой для всех людей, а есть множество истин, удобных, полезных и убедительных для одних лиц и групп, но неприемлемых для других.

Основные принципы релятивизма, как философско-мировоззренческой концепции, были сформулированы еще в античности Протагором и фактически их можно свести к одной фразе: «Человек есть мера всех вещей», то есть истина и ложь относительны, и определяются самим человеком. В сфере познания он ведет к скептицизму; в сфере морали — порождает конформизм; в религии – толерантность и требование устранить теологические предпосылки из понимания ключевых событий Священной истории, трактуя их лишь как способы познания, но не сами события, то есть отрицая их реальность. В релятивизме истина и ложь относительны, и определяются самим человеком, а нравственные законы не существуют объективно, так как ни одно моральное суждение нельзя считать ни истинным, ни ложным: каждый человек имеет право придерживаться тех принципов, которые ему предпочтительны, и любая точка зрения в морали одинаково оправдана.

Но лукавство релятивистского подхода состоит в том, что в отличие от примитивного атеизма, он не отрицает Бога, для тех, кто хочет верить в Него, но допускает Его существование лишь как идею, а не Личность, присутствующую в нашем мире. Ведь если Он – объективная реальность и абсолютная ценность, то с Ним надо считаться и выстраивать соответствующую нравственную систему, а это противоречит фундаментальным основаниям релятивизма.

Именно нежелание признать реальное существование абсолютного нравственного идеала является основанием для искажения святоотеческого понимания основных нравственных категорий и педагогических понятий. Ведь в святоотеческой парадигме нет равенства между добром и злом, правдой и ложью, свободой и вседозволенностью. Признание этой истины равносильно краху релятивизма и секуляризованной педагогики. Поэтому в современной светской педагогике и психологии искажение основных нравственных категорий носит системный характер.

Эти подмены стали особенно опасны с введением в современную педагогическую лексику и практику сопряженных понятий «духовно-нравственное воспитание» и «духовно-нравственная культура». В современных секуляризованных научно-педагогических исследованиях под «духовностью» понимается некая «внутренняя мораль», культурность, интеллигентность, и т.д. Нравственное же трактуется не иначе как «внешняя мораль», привитие которой возможно в результате целенаправленного педагогического воздействия.

Поэтому для релятивиста духовное наследие Церкви – это не Сам Бог и Его нравственные законы, а внешнее проявление духовности, ее видимые образы – церковные здания, иконопись, музыка и пр. А Бог – Он у каждого свой — такой, каким каждый хочет Его видеть.

Иметь «своего бога» удобно и комфортно, но это не решает проблем нравственного возрождения ни личности, ни общества.

Релятивистская философия маскируется, порой, под толерантность, либерализм и протестантизм. Протестантское искажение христианства очень удобно: Бог наказал человека за его непослушание (вкусение запретного плода с древа познания добра и зла), а потом простил по Своей безграничной любви и милости без всякой духовной работы со стороны самого человека, просто потому, что тот поверил Богу. В качестве научного фундамента

используется идея так называемого «гуманитарного религиозного образования», как синтез российских реалий и западноевропейского опыта преподавания религии. Этот опыт базируется на идеях протестантизма, что в корне отличает его от православных традиций, основанных на святоотеческом наследии.

В практическом плане «интервенция» протестантизма реализуется в ряде российских учебных изданий. Она проходит, зачастую, путем подмен педагогических понятий и нравственных категорий, разливаясь тонким ядом по страницам книг. Это и понятно: если были бы видны последствия обмана, никто не захотел бы быть обманутым.

Отметим лишь отдельные замечания только по одному из изданий, имеющему отношение к Московской области. Оно издано почти 100-тыс. тиражом и имеется в каждой подмосковной школе. Это методическое пособие для учителя к учебнику Л.Л. Шевченко «Духовное краеведение Подмосковья» [8].

В нем неоднократно утверждается, что основное содержание православной культуры – это спасение Богом человека [например, 8,19], поэтому в содержание издания и методические рекомендации вводится сопряженное понятие «наказание-послушание» в ущерб формированию свободного, сознательного и ответственного выбора самого человека. При этом учителю рекомендуется в воспитательной работе опираться на связку понятий «послушание-радость», «непослушание-печаль» [8,11], «рай-послушание» [8,14], «послушание–грехопадение» [8,15] и т.д. Так, [8, 37] утверждается, что «он (человек) согрешил, и был наказан Богом», а затем Бог стал спасать его [8,41]. При этом речь не идет о раскаянии самого человека в неразумном употреблении своей свободы и добровольным лишении себя подобия Божьего. Наказание Бога рассматривается как отвержение человека от Себя, а не как невозможность совместного бытия «света и тьмы». Таким образом, Божия любовь к человеку – это лишь прощение непослушания.

Это полное искажение православного понимания отношения Бога и человека после грехопадения, изменившего саму природу падшего Адама. Как точно заметил преп. Иоанн Кассиан: «Грех делает нас более несчастными, чем виновными» [4, 599]. А князь Е.Н. Трубецкой писал, что по ощущению нашей совести «человеческая природа, поврежденная изнутри, в самом своем корне и источнике, может быть и спасена только изнутри, а не внешним актом купли или колдовства, который оставляет нетронутым ее греховный корень. А, значит, неприемлема банковская процедура перевода «заслуг» Христа на спасаемых Им людей» [7, 198].

При протестантском подходе, искажающем святоотеческие начала, весьма затруднительно ответить на простые вопросы учителей, например такие:

- Почему мой ученик К., когда украл у отца сигареты, то испытал радость, а когда отец потребовал вернуть их обратно, то ученик испытал печаль?
- Должен ли сам человек идти к Богу или он все равно будет спасен, т.к. это и есть основное содержание православной культуры?
- Если человек не считает, что нуждается в спасении, значит он некультурный или не православный?
- Когда-то Бог Сам наказал человека за то, что тот Его ослушался, а потом одумался и стал спасать? Значит ли это, что Бог раскаялся в своем поступке - изгнании из рая - и стал спасать согрешившего человека, который не желал этого спасения? И так далее.

Кроме этого, в анализируемом издании утверждается, что

- Святость можно разделить по районам Подмосковья, не давая учителю само понятие святости
  - Православная культура представлена «в объектах и феноменах религиозного искусства»
  - Священное Писание является основной богослужебной книгой, а Благодать – это Дух Святой
  - Священная история располагается «вокруг 4-х основных тем – Сотворение мира - Боговоплощение (Рождество Христово) - Распятие (Крестная Жертва) - Воскресение



Христово -создание Церкви»

- Учителю рекомендуется изучать протестантский вариант Библии из 66 книг при отсутствии даже упоминания о Священном Предании

- Совесть христианина является мерой ценности жизни

- При таком подходе декадент-символист поэт Ф.Соллогуб становится христианином, а посещение его усадьбы – полезным для формирования православного образа жизни.

И многие иные утверждения, не соответствующие ни православной догматике, ни православной культуре, ни отечественной истории, ни классической литературе [8, 5,7,10,11,17,19-27,32-33,37-38,41,54,57 и далее].

Вместе с тем Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, открывая XIX Международные Рождественские образовательные чтения 24 января 2011 г., предупреждал православных педагогов: «Вне связи со святоотеческой традицией велик риск создания системы религиозного образования, неадекватно представляющего христианские ценности, как это уже произошло во многих странах мира» [2].

Провозглашая принцип безусловной терпимости в морали и относительность различий между добром и злом, сторонники релятивизма фактически оправдывают всякое зло и уничтожают все нравственные мерила, подчеркивая условность и ситуативность моральных норм. На основе такого ценностно-смыслового подхода формируется определенный образ жизни, неадекватный святоотеческому, православному его аналогу.

В православной культуре существует ясное и четкое понимание *ДУШИ* и *ДУХА*. *ДУША* – созданная Богом самостоятельная, личная, разумно-свободная сущность, а *ДУХ* – высшая способность души, посредством которой человек познает Бога.

Поэтому духовное наследие Церкви – это проявление того *ДУХА*, который связывает людей в единый церковный организм. По слову пророка Исайи: «И почиет на Нем Дух Господень, дух премудрости и разума, дух совета и крепости, дух ведения и благочестия» (Ис.11,2).

В иерархии православных ценностей *ДУХ* первичен. Какой *ДУХ* связывает людей в православной Церкви? Дух любви, милосердия, сострадания, терпения, прощения и т.д. Это те положительные нравственные свойства характера человека, которые определяются его волей и поступками. В христианской культуре их называют добродетелями.

Поэтому нравственное возрождение общества начинается тогда, когда человек, независимо от своего нынешнего внутреннего состояния и положения в социуме, свободно и сознательно избирает для себя путь добродетели, то есть следования законам, заложенным в духовном наследии Церкви.

Это определенная система морали, как практическая часть христианского мировоззрения, которая, в отличие от секуляризованного аналога, не прививается извне как форма соблюдения внешнего (юридического) закона, а формируется изнутри путем преобразования личности самого человека, так как обеспечивает единство мысли и чувства, слова и дела, убеждений и поведения в его деятельности.

Поэтому задача духовно-нравственного воспитания – не в подготовке богословски грамотных прихожан и адептов православной Церкви, а в формировании навыков в решении главного нравственного выбора человека – между добром и злом в каждом конкретном случае.

В отличие от релятивизма, в православной культуре нравственные ценности абсолютны, так как абсолютным является их источник. Бог обладает полнотой совершенства, и Он свят (Лев. 11, 44). Но это не отдаленная святость, а возможность каждого стать ей сопричастным, так как Новый Завет явил полноту Божества в человеческой плоти, и была основана Церковь, как Тело Христово.

Поэтому приобщение к духовному наследию Церкви – это не изучение архитектурных форм храмов, церковной истории и археологии, а преобразование личности, внутреннего мира человека. Как пишет профессор В.А. Беляева, «в представлении православной педагогической культуры духовно-нравственная сфера есть глубинный уровень личности, где

духовный идеал Творца определяет духовные ценности и ориентации человека, они остаются жизненными вне зависимости от изменения внешних условий жизни» [1, 269].

В рамках светской школы это вполне возможно на основе раскрытия не внешних форм, а внутренних смыслов православной культуры и мотивации поведения наших православных предков. Это и есть культурологический подход к преподаванию не с позиции внешней, а с позиций внутренней – с точки зрения самой культурной традиции, ее внутренней детерминации. Внешние причины влияют на развитие культуры, но творит ее все же человек, то есть существует внутренняя обусловленность культуры. Внешняя и внутренняя культура не должны противостоять друг другу, так как в иерархии ценностей внешнее является вторичным по отношению к внутреннему. Так, например, в православной культуре догматические, богословские основы вероучения являются первичными по отношению к нравственному выбору человека: религиозные догматы накладывали отпечаток на миропонимание человека, осознание им своего места в бытие, способ мышления и восприятия мира. Так же как и в художественной культуре не случайно, поэтому, например, икону называют «богословием в красках», а храм — «богословием в камне». Все православное искусство – архитектура, иконопись, музыка – является проявлением духовного наследия Церкви, так как отражает ее догматику и вероучение.

Таким образом, духовное наследие Церкви – это абсолютный нравственный идеал святости и нетленные нравственные ценности, которые определяют смысл жизни человека и общества. Приобщение к этим ценностям не есть их простое знание, а есть, прежде всего, определенный образ жизни, ведущий к преображению личности и возрождению общества. Именно такой подход адекватен евангельскому и святоотеческому представлению о духовном наследии Церкви.

### **Литература:**

1. Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности будущего учителя в контексте светской и православной педагогической культуры. Дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук. - М., 1999.
2. Выступление Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на открытии XIX Международных Рождественских образовательных чтений 24 января 2011 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1392562.html>
3. Духовые основы русской культуры. Спор рецензентов: кто прав? / Сост. и отв. ред. О.В. Розина. - М., 2009. См. также: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nauka-slovo.ru/node/92>
4. Иоанн Кассиан Римлянин, прп. Собеседование 23. 15 // Писания. - М., 1892.
5. Пасхальное послание Блаженнейшего Митрополита Киевского и всея Украины Владимира, Предстоятеля Украинской Православной Церкви, архипастырям, пастырям, монашествующим и всем верным чадам Украинской Православной Церкви, 04 апреля 2010 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://orthodox-church.kiev.ua/page78/news\\_3133.html](http://orthodox-church.kiev.ua/page78/news_3133.html)
6. Слово Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла в день памяти святой великомученицы Варвары 17 декабря 2011 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1837365.html>
- 7 Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – Берлин, 1922.
8. Шевченко Л.Л. Духовное краеведение Подмосковья. Методическое пособие для учителя. 3-изд. - М., 2010.

## СУЧАСНЕ СВІТОБАЧЕННЯ ДУХОВНОЇ СУТНОСТІ ОСВІТИ

*В статье сделан историко-аналитический обзор зарождения и развития духовности через принципы сакрализации и синергетики, классиков психологического направления ориентированных на сочетание науки, религии и эзотерики в интересах понимания природы, духовности личности.*

**Ключевые слова:** образование, духовность, сакрализация, синергетика, религия.

*The article presents an historical and analytical overview of the origin and development of spirituality through the principles of sacralization and synergy classic psychological orientation focused on the combination of science, religion and esoteric interest in understanding the nature, spiritual personality.*

**Keywords:** education, spirituality, sacralization, synergetics, religion.

Видатні вчені кінця ХХ початку ХХІ століття Б.С. Гершунський, П.П. Кононенко, Д.С. Ліхачов, Н.Д. Нікандров все більше і більше приєднуються до голосу Церкви тим, що визнають наближення Нової Епохи — Ери духовності, Людини і Освіти, коли пріоритет матеріальної сторони цивілізації має перейти до її духовної складової.

Зокрема, як стверджує академік В.П. Андрущенко, [4] сучасна цивілізація поступово переходить у нову стадію розвитку — ноосферну цивілізацію. Важливою ознакою цього переходу є формування суспільства знань і колосальне зростання ролі освіти і науки як головних чинників суспільного прогресу.

Входження України у світовий освітній простір, приєднання до Болонського процесу зумовлюють необхідність перебудови та модернізації вищої освіти на духовних засадах. Саме духовність повинна стати основою освіти, а освіта — сприяти формуванню, розкриттю та розвитку духовного потенціалу особистості.

Повинна змінюватися і основна орієнтація вищої освіти. Вища школа повинна бути спрямована на підготовку не тільки фахівця, компетентного професіонала, але й духовно-розвиненої особистості, людини високої культури, людини — творця, громадянина держави. Духовність особистості повинна розглядатися як основна невід’ємна складова нової парадигми освіти та виховання особистості студентської молоді, стати не тільки компонентом змісту освіти, але й складати її епіцентр.

Першу цілісну модель педагогіки духовності створив видатний український мислитель і педагог Г. Сковорода; другу – “філософію серця” – П. Юркевич; третю – змістовну педагогіку “серця, яке віддається дітям”, – В. Сухомлинський.

Для успішного вирішення завдання формування духовності особистості необхідні всебічні знання про природу духовності людини. Наукові відкриття щодо природи людини (к. ХХ - п. ХХІст.) виходять за межі класичних уявлень про людину. Традиційні аналітичні підходи класичної науки у дослідженні проблеми природи духовності особистості продемонстрували свою обмеженість і недостатню ефективність.

Нові перспективи й можливості дослідження природи феномена духовності особистості людини відкриваються з розвитком ідей і методів таких постнекласичних наук, як **синергетика** та **сакралізація**.

**Сакралізація** — наділення предметів, речей, явищ, людей “священним” у релігійному розумінні, змістом, підпорядкування політичних і громадських інститутів, соціальної і наукової думки, культури і мистецтва, побутових відносин релігійному впливу. В основі сакралізації лежить визнання священного (сакрального) як протилежного світському, мирському. Сакралізація в теології означає підпорядкування Богу. Символом цього виступає освячення, тобто така церемонія, в результаті якої буденна мирська процедура набуває

трансцендентного, божественного сенсу. Поряд з послідовно теологічним розумінням сакрального як похідного від Бога існують і більш широкі теоретичні його тлумачення.

В уявленнях про сакральне того чи іншого народу закладено один з головних ключів до розуміння його історії і культури. Сакральне, яке відчувається й усвідомлюється народом як сукупність початкових, метафізичних, “вічних” істин, і є та відправна точка, навколо якої формується просторово-часова вісь координат, у рамках якої і здійснюється історичне буття даного народу. Код сакрального розгортається в просторі та часі. Стосовно до простору є сенс говорити про “сакральну” географію, включає уявлення народів про землю обітовану, про “святі” місця та ін.

Стосовно часу є сенс говорити про “сакральну” історію, що включає в себе стародавню історію єврейського народу, історію особистості Ісуса Христа, легенди про Крішні і Будді, хадіси, що розповідають про життя і діяльність пророка Мухаммеда та ін. “Сакральні” історія і географія існують не тільки для релігійних людей. Атеїсту, звичайно, немає особливого сенсу здійснювати паломництво до «святих» місць, але так чи інакше він не може не розуміти, що сьогоднішня історія і сучасна культура є результатом розвитку (або, навпаки, деградації) тієї історії і культури, яка людьми минулих поколінь розглядалася і відчувалася, як така, що містить у своїй основі сакральне. Наприклад, сучасне літочислення має у своїй основі “сакральну” подію: народження Христа в християнстві або переселення Мухаммеда з Мекки в Ясриб (Медину) в 622 році, так званому році хіджри, який вважається початком мусульманського літочислення.

Воно так чи інакше повертає нас до початку історії народу або до якоїсь знаменної доленосної її події. На початку історії, за словами О. Шпенглера, “прослеживаються глибочайші релігійні мироощущення, внезапные озарения, благоговейный трепет перед наступающим бодрствованием, метафизические мечты и стремления, а в конце наблюдается уже почти болезненная ясность духа”.

Уявлення про співвідношення між “сакральною” історією та історією соціально-економічною, політичною у різних народів неоднакові. Це пов'язано насамперед з тією релігійною основою, на якій йшло формування і розвиток даних народів, з відношенням релігії до самої історії. Наприклад, для буддистів не має «сакрального» значення не тільки історія Індії і суміжних країн, а й факт самого історичного існування Будди, для них важливе тільки його вчення. В юдаїзмі ж, навпаки, стародавня історія Ізраїлю шанується як сакральна. Це ж можна сказати і стосовно до християнства, але в ньому давня історія єврейського народу існує тільки як сакральна передісторія сакральної історії особистості Христа. Таким чином, світові релігії по відношенню до історії виступають як позаісторичні (буддизм, індуїзм), історичні (юдаїзм, іслам) і трансісторичні або історико-персоналістичні (християнство).

На релігійні догмати наклала відбиток психологія народів, які її сповідують, вона ж відбилася в економічних і політичних системах. Внаслідок цього саме сфера сакрального задавала певні смисли тій чи іншій культурі та історії і в міру спадання сакрального ця культура трансформувалася в цивілізацію в тому сенсі, як про це говорить О.Шпенглер. З сакральної історії, характерної для ранніх століть юдаїзму, християнства, ісламу, історія перетворюється на світську, мирську, секуляризованому. Ф.Ніцше говорить про “смерть Бога” в сенсі виродження метафізики в мораль, а отже, в падінні рівня сакрального в культурі того чи іншого народу, оскільки сакральне міцними вузликами прив'язується до земних справ. Зрештою, сфера сакрального звужується до мінімальної межі і історія перетворюється в ланцюг механічних повторень, що виявляються у виборах, прийнятті чергового закону і т.д. Вона стає повністю однорідною за своєю структурою і позбавленою свого сакрального елементу. Ф.Фукуяма в кінці ХХ століття пише про кінець всесвітньої історії: “Кінець історії сумний. Боротьба за визнання, готовність ризикувати життям заради чисто абстрактної ідеї, ідеологічна боротьба вимагають відваги, уяви та ідеалізму, — замість всього цього — економічний розрахунок, нескінченні технічні проблеми, турбота про екологію і задоволення витончених запитів споживача. В постісторичний період немає ні мистецтва, ні філософії; є

лише музей людської історії, що ретельно оберігається”.

Незважаючи на глибоке протиріччя, яке існує між сферою сакрального і сферою людської історії, вони, тим не менш, співіснують разом, взаємодіючи один з одним. Історія народу чи держави рухається до завершення, коли вичерпується сакральне начало в умах і серцях людей. У ході історії конкретної держави може відбутися зміна коду сакрального, як це, наприклад, трапилося в Римській імперії на початку IV століття, коли імператор Костянтин Великий видав Міланський едикт. Римська імперія проіснувала порівняно недовго після оголошення християнства державною релігією. Це відноситься і до СРСР, який проіснував до тих пір, поки остаточно не виробилася та ідея, яку класики марксизму-ленінізму заклали в основу політичної, економічної та ідеологічної системи даного державоустрою.

Дихотомія сакрального і людської історії розгортається в часі, який для історії є ключовим поняттям. Історична подія відбувається в часі, в той час як сакральна дія в очах релігійної людини являє собою якусь постійну “величину”, якусь константу.

Сфера сакрального містить в собі світ істин і вищих смислів, в той час як історія — це, перш за все, світ фактів. Тому для справді релігійної людини не суттєво взагалі знати, “яке нині тисячоліття на дворі”. Релігійні обряди і богослужіння і зараз, особливо у православ’ї, відправляються так само, як вони відправлялися сто, двісті, тисячу років тому. Вони за своєю природою і призначенням не повинні підкорятися глобальним історичним процесам, таким як зміна соціально-економічного ладу, зміна політичної системи, державної ідеології та ін. Тому людина, що сповідує ту чи іншу релігію, перебуває відразу як би в двох часах: в сакральному і історичному. Сакральний час в християнстві пов’язаний з актом творіння, воскресіння і навіть кінця світу. У ньому минуле, сьогодення і майбутнє представлені разом і цілісно. В Апокаліпсисі тимчасова межа виражається в крайній формі: “И клялся Живущим во веки веков, который сотворил небо и все, что на нем, землю и все, что на ней, и море, и все, что в нем, что времени уже не будет” (Откр., 10: 6).

Євреї всього світу відзначають раз на рік “Йом – киппур” – Судний день, тобто той день, який повинен відбутися в майбутньому. Сакральний час виникає як би в розривах історичного часу, до нього релігійна людина повертається постійно з певною періодичністю, що диктується різними святами. Міфічна подія щоразу стає справжньою, а людина, що бере участь в містерії, літургії, відчуває себе причетною до створення світу, до хрестових мук Христа на Голгофі і до інших сакральних подій, що задають сенс її існуванню.

Уявлення про історичний час у різних народів неоднакові.

Історія людства в іудеїв, християн, мусульман починається з появи першої людини — Адама. Її початок викристалізовується з міфів і відноситься (за винятком іудеїв) до дуже давніх часів (китайська першолюдина Паньгу, індійська Ману та ін.). Багато народів прагнуть зробити свою історію більш древньої, ніж вона є насправді, і називають першими своїми правителями богів і культурних героїв.

Так, Фірдуосі у знаменитій поемі «Шах-наме», що розповідає про правління царів Ірану, зводить родовід історичної династії Сасанідів до міфічних династій Пішдадідів і Кейянідів. Імена царів цих династій переважно взяті зі священної книги зороастризму “Авести”. Англійський хроніст Гальфريد Монмутський зводить початок історії Британії до часів правління нащадків міфічного Енея, продовжуючи традицію Тита Лівія, який бачив у цьому культурному герої прабатька римлян. Показовим у даний час є і спроба деяких українських істориків і письменників зробити більш давньою історію свого народу. Наприклад, у книзі В. Рубан “Берегиня” рід князів київських зводиться до східнослов’янського бога Тар’ягну, а потім до кіммерійських, скіфських і навіть гунських правителів.

Епічні герої, на думку Дж. Віко, наділяються в історії божественною місією і звільнені від обов’язків перед іншими людьми. Сама історія, особливо історія античності і середньовіччя, розгортається, перш за все, як історія великих людей, які творять історію за своїм уподобанням і бажанням. І лише наступ нового часу — століття людей, століття

демократії – сприяє істотній зміні пануючих уявлень про світову історію. Наступ століття людей відчувається як симптом старості людства. Людина відчуває себе вже повністю відлученою від Бога, а значить і від Всесвіту. Вже в XVII столітті люди відчули себе загубленими у просторі і часі, і оскільки минуле і майбутнє нескінченні, то не існує “коли”, оскільки всяка істота рівно віддалена від нескінченно великого і нескінченно малого, то не існує і “де”.

Історична подія з цього часу розглядається не як результат впливу на людину божественних, сакральних сил, а як результат взаємодії всієї сукупності соціально-економічних, політичних, юридичних, культурних чинників. Історія перестає бути сакральною і перетворюється на людську, мирську. Саме у “вік людей” відбувається радикальний розрив з усією попередньою традицією, і остаточно долаються перші уявлення про вплив божественних сил на історичний процес.

Сакральне в російській православній культурі тісно пов'язане з мовчанням, смиренням, цнотливістю. Воно чуже інтелектуалізму Західної Європи і багато в чому схоже з буддистським світорозумінням: “Станьте схожим на річку. Станьте білою хмарою, що пливе в небі. І дозвольте вітру нести вас, куди йому заманеться...”. Але на відміну від буддизму акцент зміщується з особи на Бога, а не в порожнечу. Якщо католик і протестант домагаються милостей Бога своїми земними справами, то православний — шляхом духовного подвигу відчуває божественну “благодать”.

Найвищі досягнення російської культури з'явилися тоді, коли рівень сакрального у свідомості народу різко падав. Сакральність сама по собі не потребувала культури, оскільки вона не відноситься до “мудрості світу цього”. Культура — її віддзеркалене світло. У той час, коли рівень сакральності починає падати і люди втрачають божественну благодать і вже слабо розрізняють світло істинне, їм на допомогу приходять віддзеркалене світло культури, яке і є для них рятівним світлом. Коли сакральне вже не сприймається саме по собі, культура здійснює процес перекладу сакрального на людську мову, доступну споживачеві духовного діяння. Культура містить сакральне, яке є відображене світло Божества і подібна натяку, а не слову істини. У той же час вона зрозуміла людям. Так, наприклад, ікона містить як сакральний (ідея, втілена в іконі), так і культурний (твір мистецтва) потенціал. Хоча сакральність сама невігядлива, проста, зрозуміла, в кризові періоди немає нічого важчого для людини, ніж бачити ясно, тому вона бачить сакральне як би крізь “тьмяне скло” культури. Поява кращих зразків російської культури саме в періоди іноземних навал, смутних часів і інших бід свідчить про те, що “світло і в темряві світить” і, мабуть, сам Господь сподвигає людей – носіїв культури – виступати в якості носіїв сакрального світла, відображення якого сприймається вже всіма іншими, не даючи їм загубитися або загинути. Ікони Андрія Рубльова, фрески Феофана Грека, собори Василя Блаженного, Архангельський і Володимирський і т.д. — всі ці культурні зразки, пов'язані з драматичними для Русі часами, свідчили про величезний потенціал сакрального в російському православ'ї. Незважаючи ні на які зовнішні потрясіння, культура процвітає, живе, розвивається тільки при наявності “критичної маси” сакрального в ній.

Православ'я, в силу того, що протягом довгого часу було мало відомо в Західній Європі і європейський вплив на нього був мінімальним, змогло аж до XIX століття зберегти чистоту ортодоксальної християнської віри епохи перших соборів. Воно не зазнало таких розколів як католицизм, таких внутрішніх чвар, як, наприклад, війна гвельфів і гібелінів у рамках католицизму або незліченних релігійних конфліктів між католиками і протестантами. У той же час, незважаючи на всю свою ортодоксальність, воно виявилось набагато терплячіше навіть до еретиків і іновірців, ніж католицизм, “вогнем і мечем” стверджує свій вплив, нещадно бореться з інакомисленням за допомогою інквізиції.

Православ'я певною мірою створило на Русі духовний імунітет до інших релігій. Воно змогло вижити і зміцнити свій вплив у Балканських країнах, які протягом довгого часу перебували під владою турків. Воно склало ту духовну основу, на якій відродилася Російська держава, що звільнилася від ярма монголо-татар. Українці, які проживали на землях, що

входили до складу Речі Посполитої, змогли зберегти свою віру, незважаючи на політику, яка активно проводилася польськими владами окатоличення українського населення. І ця завзятість в істині з боку православного населення, що знаходилося під гнітом інших народів, які дотримуються іншої віри, відрізнялася від католицизму, яке, незважаючи на експансіоністську тенденцію в XVI столітті, перестало бути єдиною для Західної Європи релігією. Парадоксально, що навіть такі апологети католицької віри, як спадкоємці духовно-лицарських орденів, — східні німці в переважній більшості в XVI — XVII ст. звернулися в протестантизм.

Православ'я збереглося і тоді, коли при Петрові I почала проводитися політика “європеїзації” країни. Ця політика не торкнулася непорушних основ православної духовності і проводилася по лінії залучення східних слов'ян до досягнень європейської науки, військової справи, кораблебудування тощо, тобто через блага цивілізації. Сакральний початок православної духовності розглядався як об'єднувальний початок народу, що вистояв у нелегкій боротьбі з зовнішніми ворогами. Однак перетворення Росії в імперію підняло державу на величезну висоту. Рамки церкви і релігії, завдяки яким протягом довгого часу приборкувалася “мовна” міць держави стали їй тісні і державна влада, не відкидаючи православ'я як державну релігію, не замінюючи її зручним для неї протестантизмом (як це було, наприклад, у Німеччині, де переміг принцип “чия країна, того і віра”), пішла все ж на конфлікт з керівництвом церкви, спираючись в той же час на підтримку деяких високопоставлених церковних ієрархів.

Ф.М. Достоевський як ніхто інший в російській літературі ввібрав парадокси людської душі. Його шлях осягнення сакрального був найбільш важким, але він був цінний саме тим, що цей шлях був саме його. За характером він не міг бути таким смиренным як Альоша Карамазов, він жадав до гріха, до пороку як і будь-яка інша людська плоть і душа. Але людська душа жадає до пороку найчастіше внаслідок своєї обмеженості, детермінованості інстинктами і несправедливості навколишнього середовища. У багатьох героїв Ф.М. Достоевського, які породжені його розколотою душею революціонера-оборонця, атеїста-клерикала, душа тяжіє до вбивства (Раскольников, Іван Карамазов), самогубства (Кирилов, Ставрогіна), божевілля. Це душа шаліюча в своїй гордині, душа, обплутана спокусами, що упивається ними і одночасно з цим прагне від них вирватися, щоб тріумфувати над ними, щоб повернутися до Бога.

Ф.М. Достоевський — не мораліст. Багато його героїв внутрішньо порочні, з християнської точки зору навіть “біснуваті”. Позитивний герой представляється іноді якоюсь схемою, він і позитивний часто внаслідок своєї ущербності. Так князь Мишкін несе в собі відбитки прогресуючого душевного захворювання, Соня Мармеладова — повія, а це означає соціальну хворобу. Хаос проривається не тільки через суто негативних персонажів. Деякі з них як, наприклад, Петро Верховенський, Смердяков — всього лише “дрібні біси” і виконавці чужої волі. Ф.М. Достоевський не визнає ніякої середини. Навпаки, “середні” люди типу Петра Лузіна викликають у нього активне неприйняття. Вони — нецікаві для творчості. Найцікавіші для нього люди, що знаходяться на межі, що проходять по лезу бритви у своїх духовних пригодах, вбираючи порок і чесноти одночасно, люди, — душа яких є осередком вічної війни добра і зла. Ф.М. Достоевський не впорядковує дійсність, а навпаки руйнує весь порядок, щоб усвідомити всю тлінність “людського” світу, виявити в його глибині єдине і невичерпне джерело сакрального. Він навіть не ставить питання про те, чи є Бог, йому важливо здійснити акт віри, в якому людська душа знайде абсолютний Дух. І тільки тоді суєті почуттів і думок настає кінець. Дух, що піднявся вище всяких протиріч, ніяких систем культури вже не будує, ніяких пояснень не пропонує, нікого не повчає, він просто споглядає себе. Людина, що задається “проклятими питаннями”, залишає соціальне поле, вона повністю зосереджується на екзистенціальному, особистісному осягненні Бога. Тільки в глибокій самоті вона знаходить саму себе.

Достоевський акумулював у своїй творчості православну сакральність і одночасно розкрив протилежні їй тенденції. Притча про великого інквізитора, вбирає в себе всю історію

десакралізації людського суспільства і перехід до суто технократичних форм відносин між людьми. Домінанта технократизму, орудування речами змінює домінуючу божественного світла сакральності, притаманну “святій Русі”.

Ф.М. Достоевський писав у період поступового згасання сакрального в душі народу. Тому його творчість і є дослідження всіх тенденцій процесу десакралізації в душі людини і культурі народу. Вся подальша історія східнослов'янських народів і взагалі вся світова історія ХХ століття значною мірою можуть бути зрозумілі, виходячи з ідей, викладених у творах Достоевського.

Ф.М. Достоевський виходив з того, що новий прорив у сферу сакрального міг бути здійснений. І він може нести в собі не тільки безумство і смерть, про що свідчить трагічна доля Ф.Ніцше, але і божественну благодать. Ф.М. Достоевський підняв знову на щит християнські цінності.

Вектор сакрального у Ф.М. Достоевського коливався між почуттям, інтелектом, душею і духом (Дмитро, Іван та Олексій Карамазови, старець Зосима). Проте особисто для себе він, шляхом вільного вибору, обрав вектор Духа, обрав його інтуїтивно, а не раціонально, в той час як західноєвропеєць Ф.Ніцше коливався в своєму виборі між плоттю і душею [2]. Таким чином, Ф.М. Достоевський поступив саме як релігійний екзистенціаліст, зробивши невмотивований вибір на користь Духа, Бога, сакрального, і в цьому зробив велику перемогу над “бісами” і “Великим інквізитором”.

Ф.М. Достоевський виходив з того, що російському народові саме внаслідок його малограмотності, забитості, несприйнятливості до раціонального мислення, сакральне може знову з'явитися в образі Бога так, як колись Бог з'явився в пустелі древнім євреям.

Він говорив про те, що російський народ є народ-богоносець, вже смутно передчуваючи, що цей народ через півстоліття після його смерті буде руйнувати церкви, глумитися над іконами і молитися на нових вождів. Також і Ніцше інтуїтивно відчував, що його народ скоро покриє Європу концтаборами. Але, на відміну від Ф. Ніцше, Ф. Достоевський вирішив битися до кінця, він не втік до божевільня, він пройшов свій шлях разом з Раскольниковим, для якого, можливо, вчинене ним вбивство і стало єдиним приводом для залучення до Духу. Можливо, якщо б не було смертного вироку, Голгофи, самому Достоевському, його свідомість і не зробила б такого вибору.

З середини ХХ століття у науці почався розвиток нового етапу – постнекласичного, який з самого початку, переступаючи межі традиційної науки, знаменував собою парадигмальні зміни у всіх наукових сферах. Характерним для цього етапу став «новий» тип раціональності. Центральною науковою парадигмою постнекласичної науки стала синергетика — наука про взаємозв'язок і взаємодію.

Як постнекласична наука, *синергетика* концентрує свою увагу на дослідженні усіх типів складних систем: складних, надскладних, відкритих і здатних до саморозвитку, самоорганізації та самоevolюції. Її називають також наукою про усе складно організоване у цьому світі.

Лауреат Нобелівської премії І. Пригожин та С. Стенгерс писали у своїй фундаментальній монографії «*Порядок из хаоса*» про синергетичну парадигму: «Ми глибоко впевнені у тому, що остання являє собою універсальне послання, зміст якого більш прийнятний для інших культур». Тобто, це універсальне послання усьому людству пропонується, як парадигма його діяльності, спрямована на оптимізацію розв'язання усіх найгостріших суперечностей, у тому числі й між представниками різних культур та тих інших, що розглядались у філософії освіти. Далі розглянемо синергетичну парадигму як «відносно жорсткий каркас методологічних принципів», що дедалі більше застосовується зараз і у реформуванні освітніх систем, зокрема в Україні.

Головна суперечність розвитку синергетичних систем, куди належать і всі системи освіти, полягає у взаємодії двох начал — того, що створює нові структури, і протилежного йому, того, що розмиває останні — дисипативного, або хаотичного (Є. Князева і С. Курдюмов). Тобто різні форми розв'язання даної суперечності обумовлюють існування й



розвиток усіх явищ реального світу. Так, урівноваження їх взаємодії – існування якісної незмінності системи протягом певного часу; постійна різниця результату їх взаємодії – еволюційний етап розвитку певної системи; вихід цієї взаємодії за певну межу – швидкий біфуркаційно-хаотичний (в суспільстві – революційний) злам колишньої структури. Таким чином, одним із найважливіших досягнень синергетики є те, що вона уперше розкрила найважливішу роль «хаотичного начала» в розвитку усіх явищ світу, яке раніше, звичайно, ототожнювалося лише зі «злом». Але ще важливішим є те, що синергетична парадигма розкрила суттєво нові діалектичні принципи взаємодії таких протилежних начал, як: упорядкування і хаос, сталість і змінність, передбачуваність і непередбачуваність майбутнього, добро і зло тощо. Так, І. Пригожин одним із них вважає принцип «нової телеології», згідно з яким існує загальна тенденція розвитку усіх явищ світу, згідно з якою нові структурні форми їх організації є настільки складними, що краще розв'язують гострі суперечності, які виникли на попередньому етапі. Тобто існує певна прогресивна тенденція в розвитку нашого світу. Але загострення глобальних та ін. складних проблем сучасності свідчить про те, що усі колишні стихійні форми «нової телеології» вже стали явно недостатніми для їх розв'язання. Тобто йдеться про те, що саме принципи синергетичної філософії повинні стати новою парадигмою такого розв'язання, а тому і сучасною основою розв'язання найгостріших суперечностей між частково-індивідуалістичними і колективістичними тенденціями.

Отже, на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти, тобто формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними суспільними інтересами. Однак, хоч синергетичні ідеї дедалі поширюються у сучасному науковому і освітянському просторі, але вони ще не прийняті ні в ЮНЕСКО (що визнала відсутність концепції освіти, яка б відповідала сучасності), ні керівниками науки і освіти в будь-якій країні.

Зокрема, унікальним феноменом з погляду синергетики є людина, яка являє собою особливого роду живу надскладну систему, що постійно розвивається і еволюціонує.

Синергетичний підхід широко використовується для аналізу проблем, у центрі яких знаходяться світ, людина і суспільство.

Використання синергетичного підходу до феномена людини надає нові можливості та перспективи для розуміння природи її духовності, характеру еволюційних процесів, які відбуваються в цілісній людині.

На думку окремих вчених, «синергетика, маючи первонаочно природнонаукову основу, сьогодні усе більш гуманізується. Вона поступово стає людиномірною сферою знань, ...сприяє розумінню феномена людини і людської культури, розгадці таємниці людської свідомості і психіки».

Наукові, релігійні та езотеричні методи у методології синергетики не протиставляються одне одному, а, навпаки, взаємодіють між собою, взаємодоповнюючи одне одного.

На думку сучасних дослідників, поєднання зусиль науки, релігії та езотерики і взаємне збагачення їх науковими і ненауковими методами і засобами дослідження, сприяючи перегляду та переосмисленню взаємовідносин раціонального і ірраціонального, дозволяє наблизитися до розуміння природи духовності особистості.

Синергетичний підхід до особистості — це холистичний підхід до людини як цілісної істоти: єдності духу, душі й тіла, де дух і матерія, душа і тіло не протиставляються одне одному, а представляють собою цілісну структуру ієрархічного порядку. Душевно-духовна реальність в синергетичному світі невіддільна від особистості та її буття. Процес еволюції в людині, з погляду синергетики, відбувається в цілісній людині.

Синергетичний підхід передбачає перебудову змісту і методів навчання та виховання з орієнтацією на людину як цілісність, космопланетарний феномен, що дозволяє розробити нову концепцію духовної еволюції людини і суспільства.

Духовний розвиток особистості повинні забезпечувати, насамперед, такі сфери: наука, освіта і культура.

Втім, на думку багатьох дослідників, щодо проблеми дослідження феномена духовності особистості та її духовного зростання традиційна наука здатна вирішити цю проблему лише частково: вона розглядає лише фізичну та частково психологічну (душевну) складові людської істоти. Душевно-духовну сутність людини досліджують та пояснюють духовно-релігійні та духовно-езотеричні філософські вчення.

Щодо сучасної освіти, то у сучасному освітньому просторі паралельно існують як би три типи освіти:

- академічна (екзотерична) освіта, яка, ведучи людину через усі ланки сучасної освіти, спрямована переважно на індивідуальний розвиток людини з метою особистісної самореалізації та якнайповнішої соціальної адаптації;

- неформальна (духовно-езотерична) освіта – спрямована на отримання сакральних знань про світ і місце людини в ньому, методи сприяння еволюції людини і суспільства. Вона акцентує увагу на аспектах резонування людини з суспільством, а також суспільства з Вищими Системами Життя – Духовним Світом.

Цінності цих двох типів освіти не тотожні. В своїй суті неформальна освіта є продовженням освіти академічної: підіймаючи рівень людини на якісно новий щабель, вона дозволяє їй виходити за межі її наслідкових зв'язків і починати жити свідомо як в сфері матеріальній, так і сфері духовній [5, с.77-80].

І третій тип — духовно-релігійна освіта, мета якої — наблизити людину до Бога, допомогти проявитися в ній Образу Творця, сформувати усвідомлене прагнення жити за Божими Заповідями тощо.

На думку сучасних дослідників В. Андрущенко, А. Корецької, В. Кременя, О. Матвієнко, А. Мудрика, Г. Шевченко та інших, саме освіта покликана сприяти формуванню духовного потенціалу нації, духовному розвитку кожного члена суспільства.

За словами В. Андрущенко, сутність людини — духовна; стрижень життя — духовний; основа основ підготовки людини до життя розгортається через формування духовності, чим, власне, й опікується освіта. Останнє зумовлює статус освіти як одвічної духовної цінності для всіх історичних часів і народів. І доки існуватиме людина, духовність (сформована засобами навчання і виховання) буде головним виміром її соціальності, критерієм особистості, гарантом самореалізації.

На думку вченого, перспектива людства — в його високій духовності. Роль освіти в цьому поступі колосальна, однак лише за умови, якщо вона буде духовною [1, с. 10].

Втім, сьогодні ми спостерігаємо розрив між вимогами, які суспільство висуває до студента як особистості, громадянина і майбутнього фахівця, та характером його підготовки у вищому закладі освіти.

Зокрема, зміст сучасної вищої освіти, форми і методи роботи зі студентами мають бути спрямовані переважно на духовний розвиток особистості, а не на формування загальних та професійних знань та вмінь.

У сучасній педагогіці не приділяється достатньо уваги духовному началу людини і шляхам його розкриття та розвитку, досить слабо представлені проблеми щодо формування духовності особистості.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про певну успадковану стереотипність поглядів і підходів до проблеми духовності. Вивчення особливостей змісту педагогіки, її складових, дають підстави наголосити на науково-педагогічній нереалізованості потужних освітньо-виховних можливостей релігії, езотерики та останніх результатів наукових досягнень сучасних вчених, які досліджують проблему феномена духовності особистості (А. Акімова, В. Андрущенко, І. Беха, А. Васильчука, Є. Ісаєва, В. Казначєєва, В. Кременя, М. Моїсєєва, В. Слободчикова, Є. Спіріна, В. Ульшина, Г. Шевченко, Г. Шипова, Т. Шубейкіної тощо).

Отже, на превеликий жаль, сучасна вища школа не забезпечує на належному рівні духовного розвитку особистості.

На нашу думку, потрібне нове змістовне наповнення і краща визначеність в орієнтації

змісту виховання людини ХХІ століття.

Зокрема, на сьогоднішній день необхідне глибоке переосмислення педагогічної освіти вищої школи: органічно пов'язати проблеми педагогіки з духом і, відповідно, ввести у програму вищої школи поряд з класичною педагогікою — Педагогіку Духовності, а також цикл інтегрованих педагогічних спецкурсів для магістрів, що сприятиме духовному розвитку та саморозвитку особистості.

#### Література:

1. Аверинцев С.С. Крещение Руси и путь русской культуры // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси / С.С. Аверинцев. – М.: Столица, 1991.
2. Давыдов Ю. Этика любви и метафизика своеволия / Ю. Давыдов. - М.: Мысль, 1983.
3. Джош Макдоуел. Незаперечні свідчення. – Вид.-во "Християнський міст", 1994 / Джош Макдоуел. – 282 с.
4. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: православие и русская литература в XVII-XVIII веках / М.М. Дунаев. – М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2003. - 1056 с.
5. Ильченко В.Н. Феномен сакрального в историко-культурном пространстве / В.Н. Ильченко, В.М. Шелюто. – Киев: АО «НТН», 2002. – 325 с.
6. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колектив. моногр. / Акад. Пед. Наук України; Ін-т вищої освіти України; за заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового, М.Ф. Степка. – Х.: Вид.-во НУА, 2009. - 504 с.
7. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості: Навчальний посібник / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

*Редакційна колегія журналу “Креативна педагогіка” запрошує всіх креативно-орієнтованих освітян до творчої співпраці на сторінках даного журналу з проблем навчально-виховної тематики “Дидактичні технології та духовна культура особистості”.*

---

**Науково-педагогічне видання**

**КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА**

*Випуск 5*

***Редакційна колегія:***

Д.В. Чернілевський (головний редактор) та ін.

Комп'ютерна верстка і набір:

О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук

Підписано до друку 19.05.2012. Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк ризографічний.

Ум. друк. арк. 9,8. Наклад 300 прим. Зам. № 34.

Віддруковано ФОП "Корзун Д.Ю."

**Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки**

21009, м. Вінниця, вул. Червоноармійська, 1